

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GRACE DA SILVA FELIX**

**O PROBLEMA DA INDIVIDUAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NUMA LEITURA DA  
BNCC PELA FILOSOFIA DA DIFERENÇA**

**CAMPINAS**

**2022**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**GRACE DA SILVA FELIX**

**O PROBLEMA DA INDIVIDUAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NUMA LEITURA DA  
BNCC PELA FILOSOFIA DA DIFERENÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, à Linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

126  
F316p

Félix, Grace da Silva

O problema da individuação e da aprendizagem numa leitura da BNCC pela filosofia da diferença / Grace da Silva Félix. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.

112 f.: il.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Identidade. 2. Devir (Filosofia). 3. Aprendizagem. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 126

**GRACE DA SILVA FÉLIX**

**O PROBLEMA DA INDIVIDUAÇÃO E DA  
APRENDIZAGEM NUMA LEITURA DA BNCC PELA  
FILOSOFIA DA DIFERENÇA**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 24 de fevereiro de 2022.



DR. ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO  
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRa. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI  
PUC-CAMPINAS



DR. HÉLIO REBELLO CARDOSO JÚNIOR  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

*Dedicado a Yeshua, Maranata!*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não se está só na caminhada, é perceber que toda trajetória se constrói, sempre, com muitas mãos, muitos abraços e ombros, repleto de orações vindas de todos os lados e cuidados que transcendem o imaginável e perceptível.

Jesus Cristo é o principal motivador e Aquele que tudo propiciou, agradeço ao Deus e Pai de Cristo que no meu Senhor me abençoou com a capacidade necessária para compreender um assunto tão complexo e tecer um texto que se fez com grande esforço, cada página foi precedida de muitas orações e lágrimas, com intuito de ser também a pesquisa uma oferta agradável.

Agradeço o amor tão simples e, contudo, tão intenso com que o Sérgio me amou e compreendeu a falta de disponibilidade, as tarefas marcadas e remarcadas, obrigada, minha contraparte no mundo, como Deus me presenteou com toda sua dedicação, ajuda, amor que suportou momentos de profunda dificuldade, te amo, Sérgio Augusto! Obrigada pelas leituras e todas as partes dessa pesquisa que você contribuiu grandemente.

Agradeço minha mãe pelos conselhos, por emprestar seus ouvidos para minhas falas sobre a pesquisa, por ter me apoiado e acreditado em mim quando eu mesma já havia cansado, te amo, mamis!

Agradeço meu orientador Artur que foi, certamente, o motivo central dessa pesquisa ter se feito. Meu professor nômade que terminou por se tornar um bom amigo! Agradeço as leituras atentas, o conserto das minhas vírgulas, as devolutivas sempre muito rápidas e o incentivo constante. Por ter descentrado meu pensamento e colocado movimento em meio a tantas aulas e professores que me ensinaram a não somente reconhecer e nunca criar, que me faziam crer que ser professora era assumir a monotonia da vida, obrigada por ter aberto um mundo de aprendizado, Artur!

Agradeço meu amigo querido e irmão escolhido, Wesley Kaique, que inúmeras vezes me ouviu atentamente sobre a aprendizagem pelos signos, de onde vieram as primeiras perguntas desconcertantes que tornaram a pesquisa muito mais robusta, que tanto compreendeu o tema que usa exemplos descabidos, mas corretos, dessa aprendizagem singular. Obrigada, menino, por ter me ajudado tanto, por ler meus resumos de cada evento, ter me ajudado incentivando a continuar, por participar de cada conquista e comigo se alegrar. Obrigada pelos esclarecimentos acerca de alguns pontos da filosofia, da abordagem comportamental e da psicologia. Você não é só amigo, é família, obrigada!

Agradeço a Kelly, irmã amada e persistente em me fazer lembrar o quanto fui abençoada por ter essa oportunidade. Agradeço a Marcele pelas conversas e pelo interesse em compreender um assunto que pode parecer confuso a princípio. Agradeço a Sarah e o Fabinho, vocês ainda não sabem, mas a tia acabou a faculdade, amo vocês minhas crianças.

Agradeço a Izabella pela amizade e companheirismo nesses dois anos, dividimos alegrias e preocupações. Agradeço a Tânia Mara, Marina e a professora Cris, que trouxeram novos ângulos para a dissertação e a análise documental. Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação, em especial Juliano, Josney e Paula Fernandes, pelas leituras e apontamentos que tornam muito mais organizada a escrita. Agradeço a Capes pela bolsa e o financiamento da pesquisa. A Puc pelas ferramentas, eventos e suportes que ofereceu a todos nós.

No mais, agradeço cada leitor que, por algum motivo, aqui chegou, espero que essa leitura desperte o pensar no seu pensamento, que a aprendizagem pelos signos se inicie se ainda não a experimentou, que veja o mundo aberto através de um caleidoscópio singular e que, a cada ajuste, uma nova imagem se forme e desvaneça, que não seja estático o que vê, mas inundado de movimento.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

## RESUMO

Partindo do seguinte problema de pesquisa: “um discurso normativo, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mobiliza qual sentido da diferença?” é que iniciamos a presente dissertação, cujo objetivo reside em responder à questão proposta, avaliando: o que é diferença na BNCC; se há a presença de uma identidade e como a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze pode contribuir com o campo educacional. É intento da investigação em andamento, interrogar quem é o aluno aludido no documento oficial, documento este que fomenta a construção dos currículos específicos em território nacional. Para tanto, foi utilizado como parte empírica da pesquisa a análise da última versão da BNCC, homologada em 2018, que abordamos como fonte primária e que problematizamos na qualidade de discurso oficial materializado em documento; portanto, é uma pesquisa de abordagem qualitativa de perfil documental. Os recortes propostos para análise consistem em duas seções: apresentação e fundamentos pedagógicos. A leitura analítica adotou como teoria a filosofia de Gilles Deleuze e, por meio dos seguintes conceitos, é que se examinou a BNCC: diferença, repetição e signos propondo, diante da constatação da presença de uma identidade de aluno, que denominamos aluno-universal, é que emerge a filosofia deleuziana contribuindo para o entendimento de um devir-aluno que respeite as singularidades e não as individualidades.

**Palavras-chave:** identidade, universal, ser-em-devir, repetição, aprendizagem



## ABSTRACT

Starting from the following research problem: "a normative discourse, such as the Common National Curriculum Base (BNCC), mobilizes what sense of difference?" is that we started this dissertation, whose objective is to answer the proposed question, evaluating: what is the difference in BNCC; if there is the presence of an identity and how Gilles Deleuze's philosophy of difference can contribute to the educational field. The purpose of the ongoing investigation is to question who is the student mentioned in the official document, a document that encourages the construction of specific curricula in the national territory. For this purpose, the analysis of the latest version of the BNCC, approved in 2018, which we address as a primary source and which we problematize as official discourse materialized in a document, was used as an empirical part of the research; therefore, it is a documental profile qualitative approach research. The cuts proposed for analysis consist of two sections: presentation and pedagogical foundations. The analytical reading adopted Gilles Deleuze's philosophy as a theory and, through the following concepts, the BNCC was examined: difference, repetition and signs proposing, in view of the verification of the presence of a student identity, which we call universal-student, it is that Deleuzian philosophy emerges, contributing to the understanding of a student-becoming those respects singularities and not individualities.

**Keywords:** identity, universal, being-in-becoming, repetition, learning

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:.....	9
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS DELEUZIANOS.....	12
CAPÍTULO 2: APRENDER PELOS PRISMAS CONCEITUAIS DE DELEUZE.....	27
2.1. Imagem Dogmática do Pensamento.....	36
2.2. Campo problemático pela diferença.....	39
2.2. Signos deleuze-proustianos.....	43
2.3. Devir-aluno.....	49
CAPÍTULO 3: BNCC À LUZ DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA DE DELEUZE.....	57
3.1. Marcos legais de sustentação na implantação de uma Base Nacional Comum Curricular .....	59
3.2. Base Nacional Comum Curricular e seus dissensos.....	62
3.3. Desenredar a aprendizagem: a Base Nacional Comum Curricular e a identidade-aluno..	74
3.3.1 Especialistas.....	75
3.3.2 Aluno Universal – Cidadão Mundial.....	76
3.3.3 OCDE e Pisa – Preparação para as avaliações de larga escala .....	81
3.3.4 As querelas das competências.....	84
3.3.5 Padronização dos Professores .....	92
3.4. Um caleidoscópio deleuziano: a diferença.....	95
CONCLUSÃO .....	105
FONTE PRIMÁRIA: .....	110
BIBLIOGRAFIA: .....	110

## **INTRODUÇÃO:**

O intuito da presente dissertação consiste em analisar o conceito de diferença criado por Gilles Deleuze em intersecção com a aprendizagem que será contrastado com o conceito de diferença presente na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) e o modelo aluno que o documento engendra. A parte empírica da pesquisa parte da leitura e análise dos fundamentos pedagógicos da BNCC na qual se procurou compreender o conceito de diferença mobilizado no documento e as considerações no que concerne ao ser aluno.

Pensar o respeito à diferença do aluno a partir da leitura dos fundamentos pedagógicos, em certa medida, pode sugerir feito pueril, afinal, que há de novo sobre um indivíduo já muito referido e estudado? A BNCC desenha, em sua tecitura, um modelo de aluno padronizado, direcionado às avaliações de larga escala, em contrapartida, afirma considerar a diferença dos mesmos; sendo assim, como é possível padronizar e ao mesmo tempo validar as diferenças individuais? Qual o conceito de diferença e aluno na BNCC? Obviamente não se põe a criticar, aqui, a universalização do aluno tendo em vista ser o que se espera corretamente de uma política pública; entretanto, a padronização advém obrigatoriamente e exclusivamente da própria natureza do documento ou, antes, ultrapassando o esperado, condiciona o corpo estudantil com um propósito? E se assim for, quais são as diferenças tidas em estima pela BNCC?

A BNCC constrói um aluno padronizado ao qual o conhecimento seja imanente, ao fomentar a padronização, acaba por generalizar o que é um aluno, criando um aluno formado em descolamento com a realidade, portanto, um sujeito aluno abstrato que não considera as singularidades devias ao que é humano. De modo que, embora a BNCC afirme respeitar as diferenças e a diversidade, não o faz de modo singular, mantêm o respeito às diferenças que possam confluir para características comuns e que simulem a semelhança. Criando um protótipo aluno, padroniza similarmente todos os elementos que o envolvem e sustentam, tais como elaboração de materiais didáticos, cursos de formação de professores, currículos específicos e as avaliações. A formação do aluno-universal padronizado é testada por meio das avaliações de larga escala que visam promoção do cidadão e do trabalhador.

A filosofia deleuziana contribui para pensar o aluno dentro da realidade concreta, precisamente, por partir das singularidades de cada qual. Longe de compreender as singularidades não como particularidades de um e outros sujeito, o singular é único e passageiro, uma vez que, não pertencendo ao indivíduo constituído, forma, para si, no âmbito das virtualidades e dos campos problemáticos, sujeitos como resposta aos problemas colocados. As singularidades são pré-individuais e não pertencem a um sujeito específico, na verdade, procuram individuar objetos e sujeito.

Se o aluno da BNCC é padronizado e não condiz muitas vezes com a realidade singular, o aluno individuado da diferença pode contribuir para compreender de modo mais preciso o que é concreto. O aluno, compreendido como sujeito fugaz da diferença, abdica de uma essência, de modo que a relação de aprendizagem rompe com o objeto estático e o sujeito como dado, permitido, para além de uma preparação para o mercado e trabalho ou para a sociedade, a formação humana como acontecimento que põe em diálogo o virtual e o atual.

O conceito de diferença de Gilles Deleuze remete à produção do ser, como o ser se constitui. Para Hardt (1996), o que funda o ser é a própria diferença que passa a ser compreendida, a partir da escolástica, como causa eficiente e necessária. Sendo assim, que se diferencia imediatamente de si mesma conforme se divide, mudando de natureza por estar nas virtualidades e, por se diferenciar de si, internamente, é compreendida como diferença positiva que se autodetermina sem precisar da presença de um outro que não seja como ela para ganhar concretude.

Será apresentada a diferenciação da diferença em um determinado momento da pesquisa, em que será exposto o processo de diferenciação e diferenciação. A diferença atinge o mundo material pela atualização e pela presença dos signos que permanecem implicados com a diferença quando emanados; o signo forma para si um sujeito que lhe seja sensível e que possam decifrá-lo. Daí a aprendizagem ser *sui generis*, já que de modo coercitivo o aprendiz inicia o caminho do aprender coagido por uma força que o impele a pensar um pensamento que é de fora, que se fora sem qualquer consenso voluntário.

O pensamento é compreendido em Deleuze (2010, 2018) não mais como uma unidade de funcionamento que gerencia a forma como outras faculdades irão agir, e sim como uma ação externa que não se forma primeira na cognição de um sujeito, se dá de modo virtual e se revela como necessário ao aprendiz por meio do signo que o descentra. A função do signo consiste em revelar um mundo oculto e decifrável e formar um ser em devir, esse novo ser é afetado e construído como resposta ao campo problemático que o antecede.

Uma das marcas evidentes na BNCC é a presença do pragmatismo e o fomento às formas de treinamento que terão sua qualidade avaliadas nas avaliações de larga escala. Portanto, o sujeito da BNCC é formado como resposta à padronização gerada pelas avaliações de larga escala.

O foco das avaliações de larga escala, como o PISA e a OCDE, é a eficiência e eficácia expressas na adoção das competências que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo e no desenvolvimento dos conhecimentos eleitos como primordiais. A OCDE, ao coletar os dados acerca do rendimento escolar elabora rankings, transformando em números objetivos a

imprevisível realidade escolar, acaba por ser obscurecida. Portanto, avaliar não é um problema por si, contudo, avaliar de modo geral, com intuito de construir escalas que irão aviltar instituições em favor de enaltecer outras tantas, é minimamente uma ação questionável e controversa.

Sendo assim, o texto de dissertação que segue foi dividido em três capítulos, acrescidas desta Introdução e da Conclusão. No capítulo I, com a intenção de munir o leitor de ferramentas necessárias para ser inserido na filosofia de Gilles Deleuze, apresentamos brevemente e de modo introdutório conceitos que contribuíram para compreender a singularidade do indivíduo. Utilizamos a bibliografia básica que auxiliou na compreensão dos conceitos para tornar acessível previamente o que seja a individuação, a diferença e repetição e, por fim, os signos.

Os eixos selecionados colaboram para compreender que cada aluno se encontra em um processo de devir, animado por diferenças, faz emergir sempre um novo sujeito sensível a um determinado campo problemático que o cria como resposta. Os signos estabelecem a comunicação entre o mundo virtual e o mundo material coagindo o aprendiz a segui-lo no caminho da aprendizagem singular.

No capítulo II há o esforço em expor e articular a filosofia deleuziana, teoria que vem direcionando a análise do documento oficial. Para tanto, nos detivemos em conceitos, tais como: diferença, repetição, signos e singularidade, que encaminham para a compreensão da aprendizagem em um campo problemático. Dessa forma, em oposição ao aluno-universal, propomos um devir-aluno como resultado do processo de individuação, em que o sujeito é o meio para a comunicação entre o virtual e o atual. Partindo da leitura de Hart (1996) acerca de Deleuze, compreende-se o corpo como capaz de ser afetado, sendo componível ou incomponível com os demais corpos, variando suas relações internas conforme as afecções que o assolam, se afecções ativas alegres ou afecções passivas tristes, que podem ampliar ou diminuir a potência de agir e existir. Daí não ser possível um aluno formado e portador de uma essência imutável, uma vez que todo corpo é fluído, sendo assim afetado por signos que engendram o pensar no âmago do pensamento que age por duas potências: diferença e repetição.

Para o capítulo III, nos detivemos em apresentar o processo de construção da BNCC, seus dissensos, problematizando o conceito de competências e propondo a aprendizagem pelos signos. Dividimos por blocos a análise documental em que nos detivemos nos principais tópicos que correspondem ao problema de pesquisa, evidenciando a padronização do aluno e de todos os elementos que o circundam. A filosofia de Gilles Deleuze contribui oferecendo um novo olhar sobre o conceito de diferença e como ele ajuda a pensar e explicar o devir-aluno como resposta mais favorável à realidade concreta.

## **CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS DELEUZIANOS**

Abrimos a dissertação propondo uma introdução aos conceitos deleuzianos que serão explorados e articulados ao longo da pesquisa, para tanto, partiu-se da bibliografia mobilizada para dar informações iniciais que colaborarão com a argumentação posteriormente desenvolvida nos capítulos sucessivos.

Os conceitos que visamos em um primeiro e breve momento são: individuação, diferença, repetição e signos. Intentamos oferecer ao leitor ferramentas necessárias para clarear o caminho que se inicia, salientando a importância da individuação como processo singular contínuo; a diferença e a repetição como potências que criam a realidade virtual e atual, rompendo com a visão essencialista de mundo estável, e, por fim, os signos como implicados com a diferença e os motores capazes de colocar em funcionamento o pensamento e coercitivos convidados que revelam um mundo de diferenças puras e aprendizagens.

### **Individuação**

A proposta da individuação em Simondon, em conformidade com Escóssia (2012), vem como alternativa à leitura substancialista do ser consolidada ao longo dos séculos por diversas vertentes filosóficas que criam essências e formas imutáveis, categorizando o ser físico e biológico como estável. Para Escóssia (2012), filosofias como a de Gilles Deleuze e Gilbert Simondon, priorizam as relações entre o lugar-meio em que objetos e sujeitos se constroem, daí outros conceitos emergirem em auxílio à individuação como o conceito de devir, diferença e processos, todos atrelados ao entendimento do ser, não como inerte, e sim um ser que se move e age, portanto, a importância do movimento no ser.

As construções teóricas acerca da forma e da matéria que ganharam maior adesão ao longo da história derivam da filosofia clássica, mais especificamente, de Platão e Aristóteles, em que a forma e a substância se sobrepõem, em nível de importância, ao meio em que são constituídos os indivíduos. Conforme Escóssia (2012), a individuação dá margem para que Simondon desenvolva a abordagem ontogenética em que já se parte do indivíduo para conhecer a individuação, antes, primeiramente, se compreende a individuação e somente depois emerge o indivíduo.

Em Platão, na ótica de Escóssia (2012), há a relação entre o modelo e as cópias, em que as Ideias são formas que não se degradam, não sofrem qualquer modo de variação sendo, portanto, originais, perfeitas e, sobretudo, eternas. Em contraposição, as cópias são materiais e sofrem degradação ou progressão. Não há movimento no mundo das Ideias platônicas isso,

porque a perfeição e o estado ideal são alcançados mediante a presença de leis que são invariáveis.

Já com Aristóteles, ainda em acordo com a autora, a forma hilemórfica estaria entranhada no ser do indivíduo sendo participante na relação matéria e estrutura. Além disso, há em Aristóteles a passagem da virtualidade para a atualidade no interior do sujeito, a forma hilemórfica se atualizaria no indivíduo concomitante à tomada da forma. Diferente de Platão, Aristóteles considera o devir, entretanto, não se trata de um devir ilimitado, longe disso, é visto como uma tendência natural que se encerra ao alcançar um fim. A título de exemplo, a criança é um devir que se encerra quando, naturalmente, alcança a fase adulta.

Um importante elemento que vem se contrapor ao hilemorfismo aristotélico e o dualismo platônico é a concepção de campo. Derivado da física, o campo romperia com a visão clássica da mecânica (ESCÓSSIA, 2012). É com Faraday e com o estudo do campo da eletricidade que começa a ser estudada a influência e a ação do meio, em que se estabelece a dinâmica entre as forças (ESCÓSSIA, 2012). Os elementos, estando imersos no campo, recebem dele sua força, simultaneamente, exerce-se ação dentro do campo de modo criativo e ativo, transformando as linhas de força presentes no campo.

A individuação de Simondon inaugura na filosofia um novo modo de equilíbrio. Até então considerava-se tão somente os equilíbrios estáveis, a teoria da individuação, por sua vez, com o campo pré-individual de natureza intensiva preenchido de alto grau de energia potencial, ganha espaço o equilíbrio metaestável, ou seja, um sistema que foge à instabilidade e, por outro lado, não se reduz à estabilidade (ESCÓSSIA, 2012). O problema do equilíbrio estável residiria na anulação do devir, uma vez que a estabilidade exige uma baixa energia potencial que inviabiliza as transformações no sistema.

Passando da física para a filosofia, o campo intensivo é denominado por Deleuze, de acordo com Escóssia (2012, p.25), como “campo transcendental impessoal e pré-individual”, em se tratando de um campo pré-individual e impessoal tanto a forma quanto a matéria do indivíduo são posteriores, no campo estão as singularidades intensivas e metaestáveis. Dessa maneira, na leitura de Escóssia (2012) acerca de Deleuze, seriam as singularidades a própria virtualidade a qual Deleuze remete em suas obras. O esfacelamento do indivíduo se dá na medida em que o ser é considerado tão somente como pré-individual ganhando uma forma na atualização individuada (ESCÓSSIA, 2012, p. 28).

Cabral (2021), por sua vez, chama atenção para o quesito fundamental da individuação em Simondon, qual seja, o tema das relações entre o ser e o mundo, espaço físico ao qual o indivíduo estaria imerso. Portanto, o mundo não está passivo na individuação do sujeito, nem há, como já aludido por Escóssia (2012), um sujeito substancializado, pois é a integração entre ambos que possibilita a individuação.

O indivíduo não seria, na leitura que Cabral (2021) realiza de Simondon, um princípio absoluto, longe disso, é encarado como realidade relativa; a realidade pré-individual antecede uma das fases do ser que seria a essência, compreendida como relações que darão forma ao indivíduo. Assim, seriam três fases: realidade pré-individual, essência (relações entre o meio e o sujeito impessoal) e indivíduo. Logo, o indivíduo é apenas uma das fases do ser e não interfere no processo de individuação que se dá de modo anterior à construção do mesmo, daí o autor afirmar, citando Simondon: “O indivíduo, por conseguinte, não é um ser em si completo; não é ‘o todo do ser’, mas sim um momento do ser, o efeito de uma individuação resolutória” (SIMONDON, 1995, p. 86 apud CABRAL, 2021, p. 66). Cabe salientar que a individuação não termina obtendo por produto um ser formado e estável; em sentido oposto, nutre-se permanentemente das transformações e tensões, na qual o ser pré-individual ganha forma por meio das forças dentro de um sistema que é a própria singularidade, e meio e indivíduo estão englobados pela energia potencial que exerce a força energética necessária para por em andamento o processo de individuação.

O devir também aparece nas considerações de Cabral (2021), assim como se dá na leitura de Escóssia (2012). O devir é que atribui ao ser sempre novas fases, o pré-individual é compreendido como espaço onde ainda não se tem determinações e, por isso, é impessoal; o ser, a princípio, é desfasado por estar constantemente desfazendo suas fases.

A impossibilidade de efetuar a individuação através do equilíbrio estável ocorre por este estar já esgotado de transformações possíveis, tendo gasto toda a energia e força, mantém-se com um nível energético diminuto, insuficiente para realizar qualquer nova mutação. O equilíbrio que Simondon inaugura é o equilíbrio metaestável.

Cabral (2021) reforça a importância da noção de relação em Simondon, trata-se de uma das dimensões da individuação em que o mundo afeta o indivíduo e permite que a realidade pré-individual vá se individuando no ser; assim, o indivíduo é mais do que um elemento que está em relação com outro, é ele mesmo o meio no qual se dá a individuação. Daí Cabral (2021) situar o indivíduo, não como o ser que permanece em relação com o meio ou consigo, e sim como o ser “da” relação compreendida como “operação intensa, centro ativo” (CABRAL, 2021,



p. 72). O indivíduo, na individuação, ganha forma concomitante ao meio no qual o ser é já um sistema mestastável que vai se individuando.

O indivíduo de Simondon, portanto, não é um átomo como cria Aristóteles, como aquele que não se divide, como ente que possui forma que se encarna em uma matéria, esperando dessa os limites cabíveis para que uma substância deixe de ser universal e seja reconhecida como aquele único ser, como Avicena também se questionou (ORLANDI, 2015). Para Simondon, na leitura de Orlandi (2015, p. 76), a individuação é uma “complexa operação ativada no indivíduo tomado como meio de individuação”, de modo que, é no indivíduo que se desenrola o encontro entre uma realidade pré-individual estabelecida em um campo de singularidades que são anteriores ao indivíduo/meio, já que, embora esse sistema de individuação esteja ativo no indivíduo, não se confunde com ele. Orlandi (2015) exemplifica a individuação evocando a individuação vegetal, em que ela é o locus de atuação do sistema pré-individual distribuído em duas regiões: a primeira de ordem cósmica, expressado pela luminosidade solar; a outra, de alcance inframolecular, presente no solo e na atmosfera (ORLANDI, 2015). Ambas as regiões atuam no vegetal provocando a fotossíntese sem que o indivíduo seja implicado com o sistema, é tão somente o meio em que as duas regiões anteriores a ele se comunicam.

Esse domínio que emerge do encontro entre as duas regiões é denominado empirismo transcendental. Orlandi (2015), a partir da leitura de Deleuze e Simondon, expõe um esforço de clarear o paradoxo do conceito deleuziano; remete, primeiramente, a Hume e à luz que lança ao dualismo empírico entre as relações e os termos, mantendo, portanto, ambos separados e não mais como atados como se cria. O interessante empirismo de Hume acena novidade quando emancipa o conhecimento da relação entre um sujeito concreto e um objeto já estabelecido, ambos encarados como dados.

Deleuze, para Orlandi (2015), retoma o dualismo, ideias e impressões propondo a exterioridade das relações no que se refere aos termos, de modo que há tanto impressões das ideias dos termos, quanto das ideias e impressões de relações. Nesses termos, Deleuze teria encontrado, então, no empirismo humeano, a profundidade que almejava. Assim, a potência do empirismo de Hume permitiria revelar que há um “mundo de exterioridades” (ORLANDI, 2015, p. 77). Nesse mundo, o pensamento se relaciona com aquilo que está fora, as relações se emancipam dos termos e ganham status de “passagem externas” (ORLANDI, 2015, p. 77).

Orlandi (2015) denomina a exterioridade das relações e o próprio pensamento se comunicando com o que está fora como mundo conjuntivo, em que o conceito se expressa por

meio da letra e que produz o movimento de relações exteriores, como se dissesse “isto e aquilo”, que revela um mundo rizomático. O verbo é, por sua vez, ata o sujeito à interioridade, isto é, emprestando o exemplo anterior “isto é aquilo”, resumindo-se como essencialidade, e não como movimento.

De Hume, Deleuze agencia as relações externas com um mundo conjuntivo. De Kant, questiona o transcendental como insuficiente, uma vez que, no transcendental de Kant, os dados colhidos da experiência devem ser subordinados às representações que se constroem a priori; o inverso também é verdadeiro, afinal, a construção a priori deve ser corroborada pelo dado do empírico (ORLANDI, 2015, p. 77), ou seja, o transcendental imprimiria uma cópia de si no empírico, formando as representações que deveriam ser descobertas pela experiência.

O transcendental deveria ser atingido por uma forma de empirismo que seja superior e que, o que é empírico, alcançando essas regiões superiores do transcendental, não retiraria desse uma cópia, uma imagem cunhada na experiência; antes, o empírico, tocando o campo de singularidades, acessaria as diferenças e multiplicidades que não são compreendidas pelo senso comum (ORLANDI, 2015). Os encontros intensivos e intempestivos forçam a abertura ao que é sensível, deixando “a coisa ‘pensar em mim’” (ORLANDI, 2015, p. 78).

Que significa isto? Significa, no caso de qualquer faculdade, por exemplo, levá-la a um “exercício transcendente não decalcado sobre o exercício empírico” vulgar, de tal modo que, indo além das apreensões que costuma efetuar a partir “do ponto de vista de um senso comum”, essa faculdade possa ir até o ponto de sentir-se presa de tudo aquilo que “a força a exercer”; assim procedendo, ela pode vir a descobrir “a paixão que lhe é própria” (DELEUZE, 1968, pp. 186-7); pode vir a descobrir os sistemas de diferenças, as multiplicidades, as problemáticas, as disparações em que ela própria é extremada e até estressada (ORLANDI, 2015, p. 77-78).

Essa experiência do empirismo transcendental não é de representações ou de descobertas já prontas e acabadas, e sim para descobrir as multiplicidades nos domínios da virtualidade.

Quando um indivíduo entra na individuação, permite que esses sistemas diferenciais encontrem nele meio de comunicação do incomunicável, permite que esses sistemas pensem nele e sofram as mudanças e os impactos desses sistemas diferenciais (ORLANDI, 2015, p. 78). Os sistemas precisam ser díspares porque incomunicáveis, a questão é: por qual sistema um indivíduo está sendo individuado? (ORLANDI, 2015, p. 78)

[...] devo perguntar pela ação dos díspares, pela disparação entre pelo menos duas “escalas de realidades díspares”, disparação que, para Deleuze, “define essencialmente um tal sistema”, sistema que implica, portanto, um “estado de dissimetria”, uma “diferença fundamental”. E como devo perguntar pelo “problema colocado pelos díspares”? Devo fazê-lo indiretamente, capturando a própria operação de individuação como passagem que resolve, na composição do indivíduo, um campo

problemático pré-individual, campo distendido na agitação dos díspares (ORLANDI, 2015, p. 78-79).

O campo problemático que se forma, então, se resolve na formação do indivíduo, daí o olho ser a resolução do problema da luz, por esse viés, o indivíduo é a resolução de um problema formado em campo problemático pré-individual.

Os pontos primordiais da individuação residem em compreender o indivíduo como meio em que se relacionam sistemas metaestáveis de singularidades pré-individuais, que não se misturam com ele; cada indivíduo se forma como resposta a um campo problemático anterior que se preenche de intensidades e diferenças potenciais.

### **Diferença e Repetição**

A diferença deleuziana, para Hardt (1996), alude aos princípios da causalidade escolástica; tendo em vista a estreita relação estabelecida entre ambas as filosofias, Hardt (1996) pontua a diferença em Deleuze como necessária, isto porque, “a diferença funda o ser; proporciona ao ser sua necessidade, a sua substancialidade” (HARDT, 1996, p. 32). Para que o ser seja necessário é imprescindível que a causa seja interna ao efeito, daí a importância de compreender a diferença deleuziana enquanto causa eficiente que evidencia o movimento do ser. Para o autor, o conceito de diferença carrega em si, internamente, a possibilidade de diferenciar-se, elemento que sugere um diálogo entre Deleuze e Bergson, uma vez que, semelhantemente, a diferença bergsoniana é compreendida como elã vital, força interna que, carregada de potência positiva, ao se expandir, cria o novo.

A diferença em Bergson é nuclear, em outros termos, está contida no núcleo do ser, assim, se diferencia de si mesmo quando, do virtual, chega a tocar a realidade pela atualização. Por essa ótica, a determinação da diferença se dá não de modo negativo, como se diferísse de outro e apenas na presença desse outro ganhasse forma; em sentido oposto, se diferencia internamente e imediatamente de si mesma por um processo denominado de diferenciação. O elã vital, já mencionado, trata-se de uma força que emerge do interior com tamanha proporção que é sua própria explosão interna que cria o novo, isto porque tem em si a vida, é portada por ela (HARDT, 1996, p. 44). “O ser difere de si mesmo imediatamente, internamente. Não procura fora de si um outro ou uma força de mediação porque sua diferença nasce de seu próprio núcleo” (HARDT, 1996, p. 44).

A diferença se divide em dois âmbitos: diferenças de grau e diferenças de natureza. As diferenças de natureza pressupõem, ou antes, envolvem: necessidade e substância; as diferenças de grau, por sua vez, abarcam os acidentes. “As diferenças de natureza’ aparecem como

aquelas diferenças que implicam necessidades e substância, correspondendo a *causae per se* escolástica; assim, ‘diferenças de grau’ são aquelas que implicam acidentes, *causae per accidens*” (HARDT, 1996, p. 35, grifos do autor).

Na leitura de Hardt (1996), no que concerne a Deleuze, o que o filósofo francês procura é abdicar de qualquer vínculo com a ontologia dialética negativa de Hegel, para este, a diferença do indivíduo se dá externamente e difere de si mesmo por ser diferente de tudo aquilo que não é (HARDT, 1996).

Em Hegel a diferença atinge a contradição por ser externa e caminhar entre os dois polos: o que é o ser e o que não é o ser. a desordem precederia a ordem, o não-ser determinaria o ser, de modo que ambos os extremos trabalham com ideais generalizantes do que seja ser e ordem, que só pode ser determinadas de modo externo e negativo; em outras palavras, ganham realidade por negarem o que não são. Dando forma a dialética das contradições, em Hegel, a diferença seria externa e abstrata por permanecer enlaçada por conceito gerais que generalizam o que só pode ser o ser a ontologia de Hegel é uma ontologia negativa.

Em resposta e procurando se desvencilhar de Hegel, Deleuze situa a problemática da diferença na ontologia e busca compreender a diferença de modo positivo sem que precise caminhar entre extremos para negar o nada, o que o filósofo almeja é um conceito de diferença que expanda noções que antes eram abstratas por serem generalizantes, colocando em lugar as multiplicidades.

Deleuze atribuiu à diferença um papel ontológico fundamental e, então, construiu uma escala para avaliar várias concepções da diferença baseadas em sua capacidade de preencher essa função. Nós descobrimos que, por causadas exigências ontológicas em seu núcleo, a discussão de Deleuze da diferença pode ser claramente compreendida se for continuamente referida a um discurso ontológico escolásticos sobre a causalidade (HARDT, 1996, p. 37).

A diferença interna desenvolvida por Bergson atenderia às exigências da necessidade e a internalização do efeito na causa, agindo como causa eficiente, mantendo a substância tanto nas exigências de realidade e de necessidade. Bergson contribui para uma nova perspectiva da diferença por se distanciar da externalidade diferencial presente no platonismo e no mecanicismo que valorizaria tão somente as diferenças acidentais do ente, as que marcam o físico e material, portanto, as diferenças de grau.

Para Deleuze o ser da dialética possui dinâmica, contudo, esse movimento é falso. Não é possível, na leitura deleuziana, na ótica de Hardt, que conceitos abstratos gerem determinações reais e concretas. Conforme o autor, há para Deleuze, ao ler Hegel, imprecisão nos termos utilizados por seu predecessor; usando a metáfora do cozinheiro, que deve cortar

nas articulações corretas, seria Hegel um cozinheiro dialético ruim que não corta nas articulações do real por não estar atento ao que Bergson denominada de diferenças natureza. Sendo assim, Hegel confundiria o que é das virtualidades com o que é do espacial, daí a metáfora sugerir que o filósofo compreende mal quais são as verdadeiras articulações, pois faltaria em Hegel uma sutileza maior na leitura dos conceitos, terminando por não se atentar “à especificidade e à singularidade do ser real” (HARDT, 1996, p. 42).

Para Hardt (1996), a diferença deleuziana é ontológica, tendo a capacidade de diferir internamente de si mesma e criar o novo; e, ao invés de criar o ser como essência, a diferença revela como o ser se move. É causa eficiente por ter o efeito interno a causa e a determinação do ser se dá internamente e não mais de modo dialético e contraditório como era com Hegel, que desembocava em uma diferença negativa, determinação do ser pela negação. A diferença deleuziana é positiva por ter o poder de diferir internamente, comunicando o virtual e o atual.

Schöpke (2004), partindo das considerações do próprio Deleuze no que tange o conceito e, em especial, à diferença, compreende-a como um acontecimento que, diferente da essência, cabe ao acontecimento revelar o sentido do conceito. Importante salientar que um acontecimento é antes de tudo uma virtualidade, uma multiplicidade, o que significa que o conceito não está se referindo a um objeto material, não busca revelar o que o estado físico esconde, longe disso, é a função do conceito remeter a um acontecimento que se expressa também em algo material.

O acontecimento é o sentido, sendo que o último se expressa na linguagem, conforme a autora, a linguagem “é o que se diz das coisas” (SCHÖPKE, 2004, p. 142); desse modo, a diferença é um acontecimento puro que se desprende das amarras dos conceitos gerais que a tornavam negativa, como ocorria com Hegel. Também Schöpke (2004) compreende a diferença deleuziana como ontológica, não por buscar revelar a essência do ser, em sentido oposto, a diferença é ontológica na medida em que expressa o ser; “a diferença está no cerne do próprio ser, como sua manifestação mais profunda. O ser, na verdade, se diz da diferença” (SCHÖPKE, 2004, p. 150, grifos da autora). Assim, o ser se diz da diferença considerando o ser como unívoco, se diz apenas de um modo, o ser não é Uno, é multiplicidade, entretanto, sua forma de se dizer é sempre a mesma, isto é, via a diferença. Nas palavras de Schöpke:

O ser é, antes de tudo, esse campo de singularidades impessoais, pré-individuais. E os acontecimentos são os próprios incorporais, as próprias singularidades em suas múltiplas combinações e agenciamentos (2004, p. 156, grifo da autora).

A diferença deleuziana não é estática, porta em si um diferenciador que marca o movimento da mesma, os momentos de passagem em que a diferença se diferencia pelo

diferenciador que é interno a ela. O diferenciador é a própria repetição que aparece, não como o retorno do mesmo, se distanciando da forma mecânica e visível que simula sempre o mesmo, a repetição deleuziana é um caminho que carrega a capacidade de diferenciar as séries virtuais que porta.

Há duas formas de repetição, uma que é nua e banal como o suposto nascer do mesmo dia, os encontros entre os cônjuges que somente têm a ilusão de serem sempre os mesmos, as mesmas mesas e espaços de trabalho, sugerem que se repete todos os dias as mesmas ações, que denominamos rotina, generalidades que se mudarem em poucas coisas os elementos envolvidos ainda oferecem os mesmos resultados. Essas repetições são mecânicas e vestem as verdadeiras repetições ontológicas que ocorrem no ser como devir se encontro o mesmo, no interior, há as repetições que diferenciam aquele sujeito, que constituem novos corpos, que formam novas realidades pré-individuais prestes a serem atualizadas. A repetição surge como potência da diferença, o que a autora denomina um “ser informal” (SCHÖPKE, 2004, p. 154) que faz retornar, pelo Eterno-Retorno, não mais o mesmo, e sim a perene diferença que se diferencia, como já mencionamos, por portar em si um diferenciador.

A repetição confirma primeiramente a ideia de movimento no ser, já que nunca é um mesmo ser que encarna um sujeito ou objeto, o devir como movimento incansável cria sempre novos seres e indivíduos. Confirma também a impossibilidade de realizar uma filosofia do geral, do abstrato, se há multiplicidades e singularidades que dão forma a realidade, então, é possível que tenham essências estáticas. A repetição ontológica quer e retorna somente o que é singular e não pode ser negado.

Da diferença e repetição almejamos salientar o caráter ontológico da diferença, de produção interna do ser que, não substancializado ou portador de uma essência única, o ser é diferença e se diferencia internamente de si mesmo, é considerado unívoco por se dizer em apenas um sentido, por sua diferença.

A repetição, como condutora da diferença ontológica e virtual, diferencia a diferença a cada novo retorno do diferente. Embora as repetições mecânicas e materiais sejam as visíveis, estão revestindo repetições que são internas e mutantes e, não visíveis, e sim, perceptíveis; além disso, são estas últimas que possuem a potência de fazer retornar somente o singular e não pode ser substituído pelo mesmo.

## **Signos**

Habitualmente, consideram-se signos os elementos representativos que se expressam em dois aspectos: significante e significado – como desenvolvido pela linguística de Ferdinand Saussure – ou pela proposta da semiótica de Charles Sanders Peirce. Em Saussure, na leitura de Santaella (2008), vê-se a elaboração da linguística enquanto ciência da linguagem verbal; o que, por sua vez, destoa de Peirce e da semiótica que se coloca como ciência da linguagem em todas as suas formas e expressões. Em termos gerais, é a semiótica “a ciência dos signos” (SANTAELLA, 2008, p. 7).

No intuito de evitar confusões compreensíveis, uma vez que os referidos autores, em áreas específicas, operaram estudos e conclusões intermediados pelo vocábulo signo, optou-se por expor brevemente as dissonâncias entre a filosofia de Deleuze e a semiótica de Peirce, embora não seja desconhecida a leitura entrelinha encetada por Deleuze concernente à produção de Peirce em momentos posteriores. Salientamos que as considerações aqui compostas, no que concerne à semiótica de Peirce, estão pautadas na obra *O que é semiótica* (2008), de Lúcia Santaella.

A semiótica peirceana debruça-se no estudo da linguagem que, para além da língua, é elemento crucial para a existência a comunicação entre os pares. Portanto, a língua configura-se como a expressão verbal emitida por sons coordenados e estruturada por conceitos compartilhados, é a intermediária na interlocução entre sujeitos. A linguagem, por sua vez, materializa-se, sob o ponto de vista de Santaella (2008), nos sons musicados, em gestos, por meio de elementos representativos e simbólicos, como desenhos e cores, a moda e a culinária; similarmente, ocorre a comunicação através dos olhares e dos sentidos, como o tato.

A despeito da abrangência da semiótica como estudo da significação e sentido, em conformidade com Santaella, há uma delimitação de atuação, uma vez que cabe a ela a análise dos elementos intrínsecos ao fenômeno que o constituem como linguagem. Fenômeno, nas palavras da autora, é “qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente” (SANTAELLA, 2008, p. 32). Nesse sentido, pode-se dizer que qualquer componente do sensível que afete o indivíduo é um fenômeno, desde o aroma de flor até mesmo as dores e sonhos, conseqüentemente, não há em Peirce a segmentação dos fenômenos em verdadeiros ou falsos, mesmo uma criação imaginativa que emerge na psique pode ser um real fenômeno.

A semiótica peirciana se deteria, em conformidade com Santaella (2008), em dividir por classes e categorias as generalizações obtidas via observação e contemplação, a princípio as três categorias eram nomeadas: 1) Qualidade; 2) Relação e 3) Representação; o que veio, mais tarde, a ser modificado, em que “relação” se transmutou em “reação”; e “representação”

tornou-se “mediação”. Com intento de evitar confusão de conceitos, posteriormente, estabelece a tríade como: 1) Primeiridade; 2) Secundidade e 3) Terceiridade (SANTAELLA, 2008).

O ponto de afinidade entre a filosofia deleuziana e a semiótica pirerciana reside na consideração de que a razão, como pensamento voluntário e deliberado, permanece na superfície da consciência, não sendo, por assim dizer, a faculdade de maior densidade para o pensamento. Cedendo voz à Santaella:

Consciência não se confunde com razão. Consciência como um lago sem fundo no qual as ideias (partículas materiais da consciência) estão localizadas em diferentes profundidades e em permanente mobilidade. *A razão (pensamento deliberado) é apenas a camada mais superficial da consciência.* Aquela que está próximo da superfície. Sobre essa camada, porque superficial *podemos exercer autocontrole e também, porque superficial, é a ela que nossa autoconsciência está atada.* Daí tendemos a confundir a consciência com razão (SANTAELLA, 2008, p. 41, grifo nosso).

Os domínios psíquicos conscientes permitem o que a autora define como autocontrole e, o que Deleuze colocaria como pensamento representativo da reconhecimento, que é o uso voluntário e concorde das faculdades.

Na primeiridade, o que se dá é o encontro com uma impressão traçada como “qualidade da consciência imediata” (SANTAELLA, 2008, p. 43). O que apresenta a mente como qualidade de sentimento – e não sensação já representada – é da ordem do imediato e, portanto, quando o pensamento se atém ao que lhe afeta, já é tarde, deixou de ser presente, é a fugacidade do que é iminente que distingue a primeiridade atrelada à presentidade. A consciência momentaneamente afetada não pode ser fragmentada, porque está toda ela posta de uma vez no pensamento, a reflexão no que concerne às impressões são sempre dos resquícios e marcas deixadas, e nunca do sentimento de fato. Em conformidade com Santaella (2008), são essas experiências que formam qualidade de sentimentos como uma sombra do frescor da impressão, ou qualidade de sentir que nos põem alertas e abertos ao redor.

O sujeito, por esse viés, permanece passivo e, portanto, distante da autorregulação que conscientemente incita a análise e interpretação intencional do mundo, ou seja, não estando alerta ao que pode afetá-lo, torna-se suscetível a experimentar o encontro com os fenômenos mediados por objetos sem a interferência ou o controle advindo da consciência.

É imprescindível ter clareza quanto à distinção do fenômeno e do objeto, em que não se confunde “qualidade de sentimento de cor vermelha, por exemplo, de um som ou de um cheiro, com os próprios objetos percebidos como vermelhos, sonantes ou cheirosos”



(SANTAELLA, 2008, p. 46). O ponto de encontro entre a semiótica e a filosofia deleuziana pode ser visto no referido ponto, o objeto não possui o signo, apenas o porta, daí ser um intermediário no encontro, nada envolvendo na sua produção.

O signo denuncia ao indivíduo que há um mundo possível de ser pensado e que, contudo, é emancipado do pensamento humano para ter existência. Também em Peirce não há um eu já formado na primeiridade, ganha forma tão somente na reação que o sujeito realiza quando sente a ação de um sentimento que é a secundidade. Em outros termos, é a “comoção do eu para o estímulo” (SANTAELLA, 2008, p. 48), se, na primeiridade, não há divisão do estímulo, na secundidade, ocorre a sua impressão em um sujeito formado, logo, todo estímulo do fenômeno causa um efeito naquele que o sente.

A experiência equivale ao brusco encontro entre coisas que forçam a pessoa a abandonar a calma de um estado de pensamento anterior. A mudança de sentindo no pensamento não se faz sem resistência; assim, a experiência é compreendida como imposição de um novo rumo para o pensamento.

A terceiridade reúne as etapas anteriores como síntese da ação e efeitos gerados por ela, de modo que cabe, ao final do processo, a representação da interpretação que se fez do mundo. Ilustremos com exemplo sugerido por Santaella: “por exemplo: o azul, simples e positivo azul, é o primeiro. O céu, como lugar e tempo, aqui e agora, onde se encarna o azul, é o segundo. A síntese intelectual, elaboração cognitiva – azul do céu, ou o azul do céu –, é o terceiro” (SANTAELLA, 2008, p. 51). Cabe à fase da terceiridade o processo de significar o efeito gerado.

O signo é o intermediário entre o fenômeno e o sujeito interpretante, por meio do signo, se faz possível reconhecer os objetos tangíveis e intangíveis que formam o mundo, já que interpretar é dar significado ao que se apresenta a nós, compreendendo que o pensamento final difere do primeiro precisamente por propor um sentindo para o que era qualidade de sentimento.

O signo peirceano funcionaria como o representante de um objeto sem, contudo, se confundir com o objeto que representa: “ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto” (SANTAELLA, 2008, p. 58). Não nos ateremos à classificação dos signos aos moldes de Peirce por não ser o escopo desta pesquisa o perscrutar pela semiótica, e sim esclarecer as divergências dessa interpretação com o que Deleuze designa como signos através da obra máxima de Marcel Proust.

A aproximação entre ambos os autores quanto ao que seja um signo mantém-se tão só na categoria de primeiridade que, na leitura de Santaella (2008), pode ser reduzido a um quase signo. Não há em Deleuze disposição para classificar os signos como representação, precisamente, por ele se opor a toda forma de pensamento representativo.

Gilles Deleuze, como previamente antecipado, não passou ao largo da semiótica de Peirce. Em conformidade com Costa (2019), há em um momento posterior, quando o filósofo estabelece amizade e parceria com Félix Guattari, o empenho em considerar e analisar os estudos da semiótica. Em momento oportuno, tão logo Deleuze viu-se disposto a estudar o cinema, é que os signos percienos acenam como caminho de reflexão, principalmente, em obras como *Imagem-movimento* (1983), *Mil Platôs* (1980), *Imagem-tempo* (1990) e *Lógica da sensação* (1981), produções cujo esforço era direcionado à ruptura das relações meramente linguísticas, as quais se encontravam enredadas na relação significado/ significante ou enunciado/ enunciação.

Peirce desponta, para Deleuze e Guattari, como o divisor de águas, quando destoa de teóricos da linguagem verbal escrita; o olhar lançado sobre a semiótica inquiria “um pensamento assignificante e não-representativo” (COSTA, 2019, p. 290), em que as imagens não fossem reduzidas a enunciados e extirpadas do movimento. Como pontuado por Costa (2018), os estudos deleuzianos, no tocante ao cinema, não se reduziram a uma orientação semiótica, cabendo à semiótica o lugar de aliada na formulação dos signos livres dos pressupostos linguísticos.

Os fundamentos teóricos utilizados para a pesquisa aqui desenvolvida são posteriores ao encontro filosófico entre Peirce e Deleuze, de forma que os signos expostos e que incitaram a análise da aprendizagem não consistem na aproximação entre ambos. À vista disso, iniciaremos uma síntese do que são os signos na leitura de Deleuze com relação à obra de Marcel Proust.

Os signos ganham importância por serem os impulsionares do pensamento e da aprendizagem. São estes que, devido a um encontro fortuito, forçam o pensamento a pensar quando coage as faculdades e descentra-as. Para Rosa, o signo não é um objeto, é um algo que exerce nos aprendizes uma violência que o força a pensar, signo é tudo o que, por estar implicado com uma diferença, coloque em movimento, devido à sua potência, aquele que o sente.

Em *Proust e os Signos* (2010), Gilles Deleuze realiza, na ótica de Rosa (2016), uma tipologia dos signos, divididos em quatro categorias: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signos da arte. Os signos mundanos se revelam nas relações sociais e substituem um objeto, de uma ação ou mesmo de um pensamento. Os signos amorosos são misteriosos, se comunicam com quem a eles é sensível, mas nunca sem omitir os pensamentos e ações que circundam mundos internos a eles que são particulares. Nesse caso, os signos são expressões daqueles que estão com eles envolvidos, seus gestos, suas formas e trejeitos. Os signos sensíveis são chamados por Rosa de “impressões e qualidades sensíveis” (ROSA, 2016, p. 72), são menos materializados do que os anteriores, fazem aflorar em que os sentes um lampejo de alegria desconhecida e é desse lampear que o signo convida o sujeito a decifrá-lo a fim de encontrar a verdade oculta.

Os signos da arte são pura virtualidade e alcançam a criação de um mundo novo e exclusivo, embora designe um objeto, seu sentido e explicação estão para além de qualquer materialidade, os signos da arte levam a diferença como essência pura. Desse modo, quando Deleuze fala sobre criação de um mundo exclusivo, na leitura de Rosa (2016), está afirmando a característica própria da Diferença como aquela que constitui o ser, nas palavras da autora, “seguindo certa tendência leibniziana, pode-se entendê-la como mônadas, cada uma definindo-se pelo ponto de vista por meio do qual exprime o mundo” (ROSA, 2016, p. 76).

Os signos, em conformidade com Marques (2017, p. 27), ora se mostram, ora se escondem, o importante, afirma o autor, é compreendê-los como produtores de conhecimento. Marques (2017), diferentemente de Rosa (2016), não procura na obra *Proust e os Signos* (2010) definições e compreensões acerca dos signos, enveredando por outros caminhos, procura em Ferdinand Saussure e na semiótica essas explicações.

Os signos em Saussure, no estruturalismo linguístico, seriam uma representação social que atrela um conceito à imagem acústica, o primeiro, como abstração mental, se revelaria em uma imagem acústica que viabilizaria a comunicação com a pessoa com quem se dialoga, assim, a imagem acústica é precedida por uma imagem mental, daí a representação na relação entre ambas, o movimento do signo, por esse viés, se mantém na mente de quem se comunica.

É o contexto social que consolida esses signos como transmissores de informação (MARQUES, 2017). Em Peirce, já se trata de um outro tipo de representação; “em Saussure o signo era um composto que transmitia uma ideia, em Peirce, ele é um processo que comunica realidades substituídas por representações” (MARQUES, 2017, p. 30).

Marques (2017) emancipa os signos deleuzianos de qualquer relação ou aprisionamento a linguagem; visto por esta ótica, não é necessária a decodificação dos mesmos como ocorre com a semiologia ou semiótica, nem está em lugar de outra coisa. A função e ação do signo é somente uma e não reside em mediação, cabe ao signo desestabilizar e confundir as faculdades de quem por acaso com ele se encontre. Sendo por acaso o encontro, não pode este ser revivido, apenas um novo encontro inédito pode retomar uma sensação similar, entretanto, são caminhos de aprendizagem sempre diversos, por isso, a aprendizagem é solitária enquanto decifração: “ele abre imprevisibilidades ou mesmo inimagináveis ao invés de obstáculos. No encontro com os signos na perspectiva deleuziana não há constantes superações, apenas raros desvios” (MARQUES, 2017, p. 34).

O signo possui uma potência de criação que se abre no encontro brusco (MARQUES, 2017, p. 34), “os signos em Deleuze estão mais próximos de uma concepção nietzschiana de forças do que as prerrogativas de filosofias lógicas e representativas” (MARQUES, 2017, p. 35).

Para Marques (2017), os signos deleuzianos estão ligados primordialmente à literatura e não à linguística e abdicam de pretensão universalistas. Os signos mundanos são aqueles que constroem a realidade à sua volta sem representar um mundo anterior. Um grande diferencial dos signos deleuzianos consiste em ultrapassar sujeito e objeto em que ambos orbitam o signo na qualidade de efeitos.

Assim, a interpretação dos signos em Deleuze associa-se com a ideia de que algo é criado pelo vazio deixado pelo encontro com o signo; vazio entendido como violência, como suspensão das faculdades perceptivas e da inteligência. A interpretação segue o próprio movimento de criação artística: mais forças impessoais do que consciência agindo, mais memória involuntária do que hábito, mais desdobramento que representação (MARQUES, 2017, p. 48).

## CAPÍTULO 2: APRENDER PELOS PRISMAS CONCEITUAIS DE DELEUZE

A função *sui generis* da filosofia, aos olhos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), resume-se primordialmente em criar conceitos, o empenho de Deleuze – fiel a sua própria consideração acerca de seu ofício – residiu em criar um conceito de diferença emancipado do conceito em geral, precisamente por ser este generalizante e a resposta ao chamado da representação.

O âmago filosófico da criação conceitual deleuziana é, portanto, a Diferença, referimo-nos à diferença como o alicerce da criação conceitual por ser a mesma a mola propulsora para o desenvolvimento da filosofia de Gilles Deleuze, donde emanam outros conceitos atrelados a ela; assim, para além de ser meramente um conceito dentre tantos é, dentro do emaranhado filosófico deleuziano, o centro gravitacional dos demais, entendendo a mesma como centro descentralizador. Não sendo, portanto, possível eximir-se da mesma propomos um esforço de exposição no que concerne a diferença.

A diferença deleuziana é ontológica e, à vista disso, há uma ontologia no pensamento de Deleuze que se articula com o movimento positivo do ser derivado da filosofia bergsoniana; daí Hardt afirmar: “a diferença marca a dinâmica real do ser – o movimento que funda o ser” (1996, p. 27). Quando asseveramos uma ontologia em Deleuze não o fazemos partindo de uma leitura essencialista do legado do autor, antes de indagar acerca da essência o que instiga Deleuze é o movimento, por isso, não questiona *o que é o ser?* Propõe *como o ser se move?* (HARDT, 1996, p. 173).

A diferença, na leitura de Hardt (1996), é analisada na ótica escolástica, de modo que é tida por Deleuze como causa eficiente e necessária, interna a si mesma e não determinada pela exterioridade como se necessitasse de um outro para pontuar o que não é (DELEUZE, 2018; HARDT, 1996). A determinação da diferença quando realizada fora da mesma é a determinação ancorada na negação, no qual emerge o não-ser como oposição; em outros termos, a determinação da diferença ontológica eclode do cerne dela mesma e por isso é um movimento positivo, precisamente por, ao se afirmar, se autoproduzir engendrando sua própria diferenciação. Cabe salientar que, não obstante a afirmação da presença de uma ontologia deleuziana, não legitimamos uma leitura transcendental abstrata do ser em Deleuze, trata-se, longe disso, de um ser imanente ao mundo aqui e expresso no mesmo (HARDT, 1996).

Enquanto causa eficiente, consoante a Hardt (1996), a diferença deve ser interna e, por conseguinte, imanente ao efeito, característica esta que marcará a essencialidade e substancialidade da diferença na qualidade de causa. Precedente de toda forma de materialidade

encontra-se a diferença no campo virtual, que será denominado duração na leitura que o filósofo realiza de Henri Bergson, não obstante, a diferença ontológica é a própria diferença de natureza.

Convém pontuar a essa altura a presença de duas formas de diferenças que se interrelacionam, a saber, as diferenças de natureza e as diferenças de grau; uma concernente a duração, isto é, a estrutura temporal, ao passo que a outra pertence a matéria e, por assim, ao espaço (DELEUZE, 2012), por ora permanecemos nas diferenças de natureza que melhor explicam a ontologia, logo adiante adentraremos a relação entre duração e matéria, a passagem da virtualidade para a atualização.

*Duração (diferenças de natureza)*  
*Espaço (diferenças de grau)*

É na duração que ocorrem as mudanças de natureza da diferença, onde ocorre a diferenciação da diferença através do diferenciador, é a portadora de todas as diferenças de natureza por ter “o poder de variar qualitativamente em relação a si mesma” (DELEUZE, 2012, p. 25), pode ser considerada um modo de ser dentro do tempo (DELEUZE, 2012) em que as alterações salientam a diferenciação que resulta em diferir de si no nível de natureza. Há diferença entre mim e qualquer outro corpo não somente por ser o outro o que eu não sou, isto é, por ser maior ou menor, homem ou mulher, em resumo por ser um *não-eu*, e sim por ter uma duração que não se iguala a minha, deste modo, entre um animal e um humano as diferenças são de grau em nível material e diferença de natureza não por serem espécies diferentes – tal como uma diferença específica – e sim por termos durações díspares que acenam para um campo virtual pré-individual – cujo desenvolvimento será exposto doravante no item 3.

As diferenças de natureza formam-se de multiplicidade virtuais já que, a despeito de ser um Todo coexistente, não é estático; a dinamicidade da virtualidade está em que se divide a diferença para que seja possível a diferenciação. Em outras palavras, está nesse ponto a produtibilidade da diferença como ser (HARDT, 1996), que ao se dividir difere de natureza de outras diferenças, variando qualitativamente de si mesma (DELEUZE, 2012) sem forçosamente carecer da determinação negativa da presença não-ser.

A coexistência virtual na leitura de Deleuze (2012) no tocante a Bergson, nada mais é que a memória não psicológica, pertencente a um passado que não passa; em razão disso, o próprio passado é no sentido do Ser (DELEUZE, 2012), o presente, por sua vez, devido a sua própria transitoriedade, como devir intenso nunca é apenas passa e age; se o presente é psicológico e tem uma natureza diversa do passado, cabe ao último ser o inconsciente como um

fora da consciência, externo a ocorrência psíquica material e cerebral de um sujeito, donde Deleuze pontua “Só o presente é ‘psicológico’; mas o passado é a ontologia pura, a lembrança pura, que tem significação tão somente ontológica” (DELEUZE, 2012, p. 47), a percepção psicológica ganha espaço quando se atualiza, não obstante, analisar lembranças ou memória como efeito psíquico é já implicar duas diferenças que são distintas por natureza, visto que a consciência emerge do sistema cerebral, que por ser material responde às diferenças de grau; enquanto que as lembranças e a memória permanecem à parte de qualquer correspondência orgânica por participarem do virtual.

O passado da duração não pertence a sujeitos específicos, em sentindo oposto é passado em geral no qual a lembrança pura habita, a imagem que se faz de um momento específico nada mais é que a busca ontológica de instantes contraídos ou distendidos de passado geral que se atualizam no presente que passa para um sujeito passivo ou contemplativo.

Donde a necessidade de distinguir a contração ontológica intensiva, em que todos os níveis coexistem virtualmente, contraídos ou distendidos, e a contração psicológica, translativa, pela qual cada lembrança, em seu nível (por mais distendido que seja), deve passar para atualizar-se e tornar-se imagem (DELEUZE, 2012, p. 56).

Conquanto haja um modo de ser no tempo singular para cada indivíduo, o tempo da duração é uno, em conformidade com Deleuze (2012), trata-se de um tempo impessoal e universal.

Discorrer acerca da duração é já adentrar nos domínios da repetição e, com intuito de clarificar a filosofia deleuziana, optamos por primeiramente expor as diferenças de graus para somente então aprofundar os domínios da repetição e articular o que por ora vem se apresentado como fragmentado.

As diferenças de natureza são produtivas, pois por meio dos fluxos atuais resultantes das séries diferenciais ou linhas de diferenciação, elas se atualizarão em algo inédito. As diferenças de grau, por sua vez, remetem-se a espacialidade e possuem – a semelhança das diferenças de natureza – multiplicidades; entretanto, trata-se de multiplicidades numéricas que ao se dividirem não mudam de natureza (DELEUZE, 2012).

A busca pela diferença positiva tem início em nível ontológico; todavia, não se restringe ou se limita a permanecer no âmbito virtual, é necessário que haja um impacto na realidade, daí não ser possível dissociar as diferenças de natureza das diferenças de grau, é o impulso vital ou elã vital, energia interna, que faz criar o atual de modo dessemelhante ao virtual, por meio do processo de diferenciação que será exposto mais à frente. As diferenças de

grau permanecem variando quantitativamente, e materialmente são consideradas diferenças objetivas variando em cor, tamanho, quantidade.

Há diferenças em todo o mundo material que se expressam de modo nítido, são diferenças externas e superficiais que transparecem diferenças mais profundas e primeiras. As diferenças de grau, contudo, permanecem como novidade e sempre individuantes por serem criadas a partir do campo virtual das diferenças de natureza (DELEUZE, 2018). As diferenças externas, em certo grau, permanecem cativas da representação orgânica e orgiaca (DELEUZE, 2018), deste modo permanecem inscritas no conceito geral.

A despeito da busca por um conceito de diferença não ser inédita, uma vez que tantos outros filósofos se debruçaram sobre ela, a singularidade da criação de Gilles Deleuze recaí no esforço de libertar o conceito de diferença de uma diferença conceitual geral como proposto por Hegel e Leibniz, enquanto o primeiro, via a dialética da negação como vereda de determinação do ser por meio da contradição; o segundo, por sua vez, considerava uma diferença que fosse pequena e não ultrapasse os limites de um conceito generalizante da oposição (DELEUZE, 2018). A representação do pensamento é precisamente colocar a diferença dentro do molde quadrilátero do conceito em geral.

Uma diferença genérica que ultrapassa uma classificação por gêneros é tida como excessivamente grande para manter-se nos limites do conceito em geral; a diferença individual, por sua feita, estaria no polo oposto, demasiadamente pequena para que seja aceitável. As diferenças específicas por espécies não atendem à demanda da necessidade e da relação interna da causa e efeito; na leitura de Deleuze (2018) a diferença específica permanece como causa formal e não eficiente, isto é, não há mudança de natureza, permanece uma diferença que atua na matéria.

A Ideia platônica, em conformidade com Deleuze (2018), lança os alicerces do que virá a ser a representação. É no mundo inteligível que a Ideia habita, enquanto no mundo sensível ocorre a representação da Ideia na forma da cópia. O ser ao se materializar sofre a degradação, embora mantenha a semelhança com o modelo inteligível, assegurando a imagem e a semelhança interna com o modelo; a identidade se estabelece entre a Ideia transcendental e a cópia sensível feita a semelhança da primeira. O conceito eclode um sujeito pensante “O ‘mesmo’ da Ideia platônica como modelo, garantido pelo Bem, deu lugar à Identidade do conceito originário, fundado no sujeito pensante. O sujeito pensante dá ao conceito seus concomitantes subjetivos, memória, reconhecimento, consciência de si” (DELEUZE, 2018, p. 353).

A identidade da cópia com o modelo reside na representação essencial do Mesmo, a Ideia é a própria coisa, isto é, somente a Justiça é justa ou a Coragem é corajosa, o conceito em



geral é a cópia que mantém a qualidade de semelhança interna que garante a relação com o ser, relação análoga à relação entre o ser e o modelo “Deve-se, pois, distinguir: a Justiça, como fundamento; a qualidade de justo, como objeto da pretensão possuído pelo que funda; os justos, como pretendentes que participam desigualmente do objeto”(DELEUZE, 2018, p. 93). A Ideia platônica é a Essência Ideal que espelha no conceito a qualidade, o que seria a pretensão de participar da qualidade da essência, o pretendente é aquele que acessa, participa da qualidade formando-se imagem internamente semelhante ao original que é a re-presentação.

Distingue-se, assim, o fundamento como Essência ideal, o fundado como Pretendente ou pretensão e aquilo sobre o que a pretensão incide, isto é, a Qualidade que o fundamento possui em primeiro lugar e que o pretendente, se ele é bem-fundado, vai possuir em segundo (DELEUZE, 2018, p. 361).

O conceito geral permanece enclausurado na analogia, identidade, oposição e semelhança. O maior empecilho ao utilizar os conceitos gerais para explicar a realidade estaria, conforme Deleuze pontua ao ler Henri Bergson, em buscar aplicar ao singular as explicações contidas em conceitos extremamente amplos, ideias gerais que não se adequam ao real, tal como “vestes muito folgadas” (DELEUZE, 2012, p. 37), que incidem em pensamentos abstratos, somente o conceito preciso oferece a sustentação da realidade, já bem dizia Deleuze a respeito das metáforas bergsonianas, “que invocam o bom alfaiate e as vestes feitas sob medida” (DELEUZE, 2012, p. 38), o conceito geral oferece apenas falsos problemas à realidade.

É a partir do conceito geral que nascem as oposições e contradições na determinação do ser, precisamente pelo mesmo fato que ocorre o negativo; de onde viria o não-ser se não houvesse antes um conceito geral do que é o Ser; de modo semelhante, Deleuze (2018, 2012) evidencia que só há a desordem como causa quando inicia-se a reflexão com a ideia geral de Ordem; pouco se explica iniciando o pensamento com conceitos gerais que vão de um extremo generalizante a outro, são os falsos problemas; não seria diferente com o conceito de diferença.

A ruptura com a representação e o conceito em geral se dá em diversos níveis, a Ideia deleuziana não guarda uma identidade e sim multiplicidades virtuais que se estabelecem como séries diferenciais que se atualizarão de forma diversa; logo, se a Ideia platônica mantinha o modelo e a cópia através de uma relação essencial interna, em Deleuze (2018) a Ideia diverge por sofrer sua própria diferenciação interna ao mudar de natureza e criar algo totalmente inédito na diferenciação. Lembremos que é o movimento positivo e criativo que oferece novas bases de pensamento, não age limitada por uma única direção e dimensão, não se mantém em um plano fixo, é o movimento de uma repetição em nível ontológico que dará possibilidade de se fazer a diferença por meio da afirmação, que parte de uma “pluralidade de centros” (DELEUZE,

2018, p. 86). A Ideia deleuziana faz sucumbir as cópias e os modelos, não há qualquer semelhança entre o virtual e o atual, sendo dois modos do Ser diferentes, é o simulacro, como sistema diferencial.

Se o conceito é engendrado em um sujeito pensante, faz-se necessário que todas as identidades participantes da representação sejam desfeitas por serem apenas ilusões, de sorte que não haja mais identidade de um objeto visto e de um sujeito que observa: “Restaurar a diferenças no pensamento é desfazer [...]o nó que consiste em representar a diferença sob a identidade do conceito e do sujeito pensante” (DELEUZE, 2018, p. 354), fazendo emergir um sujeito que sinta, experimente o campo do sensível e ceda espaço ao ser do sensível.

Se a diferença se apresenta em níveis variados de percepção e como Ser, daí ser compreendida como uma diferença ontológica, do mesmo modo a repetição não é apenas uma. Não poucas vezes compreendeu-se a repetição como generalidade, creditando a ela o retorno do igual; no entanto, a semelhança e a igualdade são as evidências da presença da generalidade, as quais podem ser apresentadas como sistema de termos particulares e substituíveis, que contrasta com a repetição compreendida como sistema de termos singulares, insubstituíveis e sempre permutáveis que não cedem espaço para nenhum tipo de troca pelo similar (DELEUZE, 2018). É na duração que a repetição ganha solo fértil.

Como duas potências que caminham juntas, a repetição se acha vinculada com a diferença que atuam em três sínteses do tempo, a saber, na síntese passiva do hábito (presente vivo), na síntese ativa da memória (passado que passa) e na síntese passiva da memória (passado puro onde permanece a repetição ontológica). A primeira delas é a síntese da contração que toma parte no Presente Vivo como contração dos instantes no passado e distensão no futuro, este já atualizado e tocando o real (DELEUZE, 2018), ou seja, passado e presente, na síntese passiva do presente vivo constitui-se como dimensões do presente e não instantes de outras dimensões. O rompimento com o sujeito pensante de Platão se dá precisamente na passividade do sujeito que, nessa síntese, permanece passivo e contemplativo, o presente vivo toma o sujeito para se criar nele como aquele que vê de fora e sente os efeitos, o presente desse sujeito não é resultado da memória ativa e sim de uma memória precedente.

A diferença emergente da repetição na síntese passiva exerce mudanças no indivíduo que anima. É este que apreende a diferença. A explicação do fenômeno se dá precisamente por um misto entre as sínteses sensíveis e perceptivas do presente vivo, que respondem às demandas biológicas, pois há um amálgama de qualidade sentida e “excitações elementares” (DELEUZE, 2018, p. 110) com as sínteses ativas da memória:

Somos água, terra, luz e ar contraídos, não só antes de reconhecê-los ou de representá-los, mas antes de senti-los. Em seus elementos receptivos e perceptivos, como também em suas vísceras, todo organismo é uma soma de contrações, de retenção e de expectativas. No nível desta sensibilidade vital primária, o presente vivido já constitui no tempo um passado e um futuro. Esse futuro aparece na necessidade como forma orgânica da expectativa; o passado da retenção aparece na hereditariedade celular (DELEUZE, 2018, p. 110).

Os signos procedem do emaranhado de combinações do orgânico sensível com o virtual ativo. É pela síntese passiva que o signo ganha território de revelação, formando o sensível e convidando a interpretação que responde as sínteses ativas da duração. De sorte que as previsões produzidas diante de uma situação repetida denunciam mais do que o conhecimento premeditado, mas a junção biológica, sensível e virtual que se faz em um sujeito: “os signos em relação aos quais o animal ‘sente’ a presença da água não se assemelham aos elementos dos quais o organismo sedento do animal carece” (DELEUZE, 2018, p. 110), entre os órgãos, as percepções e as sensações há uma diferença de natureza e ainda assim perdura o diálogo.

Nos remetemos anteriormente à duração como um virtual em que coexistem níveis. Cada ser possui uma duração própria e que pode ser percebida por meio da espera e da contemplação; contudo, não basta apenas duas durações para que seja a mesma revelada, carece de uma terceira, em que as outras duas estejam contidas (DELEUZE, 2012, p. 70-72; DELEUZE, 2018, p. 114). É a duração do sujeito passivo onde incide sobre ele três presentes simultâneos que passam. Por ser este, o que pode contrair os instantes, é ele, similarmente, que sente o signo. Afinal, o signo pertence ao presente vivo que passa e alude ao passado e ao futuro como dimensões na síntese passiva. O filósofo oferece um exemplo que clareia a relação presente, passado e futuro na síntese passiva “(a cicatriz é o signo, não da ferida passada, mas do ‘fato presente de ter havido uma ferida’: digamos que ela é contemplação da ferida, ela contrai todos os instantes que dela me separam num presente vivo)” (DELEUZE, 2018, p. 115).

A repetição é, sobretudo, imaginária e ocorre no âmago daquele que a contempla. Há, em princípio, duas repetições implicadas, uma externa e material que age como invólucro de uma repetição interna e silenciosa, cujo núcleo permanece repleto de diferenças e repetições. É na repetição que se dá a passagem das “diferenças gerais à diferença singular, das diferenças exteriores à diferença interna – em suma, a repetição como o diferenciador da diferença” (DELEUZE, 2018, p. 114), porque é na repetição que a diferença muda de natureza.

A contemplação está tão imbricada com a contração e acesso ao mistério de um questão colocada que não é raro nos colocarmos de pronto, por horas à fio, em contemplação a uma questão, um problema que teima a não sair de nossa lembrança, retomamos inúmeras

vezes os detalhes sejam as questões objetivas e numéricas ou aquelas de um discurso não resolvido, uma frase não compreendida, um texto que não se deixa reduzir a uma leitura rápida, e lemos, contemplamos fórmulas e frases como se ali estivesse a resposta, quando de súbito surge a solução que dança alegre ao se revelar ao mistério, tudo ocorrendo enquanto contemplamos.

Se o presente vivo cria o tempo e mesmo assim é obrigado a passar é necessário ainda mais uma síntese temporal em que o presente vivo esteja contido e que permita o movimento de devir; trata-se da segunda síntese do tempo denominada passado puro da memória, diferente da síntese passiva do presente vivo (hábito) a síntese do passado puro (memória) é ativa (DELEUZE, 2018) é esse passado puro que faz o presente vivo passar formando para si o ser do passado. O passado geral instaura no tempo o presente como a reflexão do futuro e, de modo semelhante, como representação do presente que foi.

A síntese ativa da memória em geral necessita de uma terceira síntese que lhe dê a fundação no tempo, donde aflora a terceira síntese do tempo: síntese passiva da memória (DELEUZE, 2018; DELEUZE, 2012). Na terceira síntese vê-se um passado que não passa, ao contrário, ele dura; enquanto faz passar um presente que nunca *é*, sempre passa. Ao incluir a terceira síntese, Deleuze expõe os paradoxos do passado na forma de fundamento, como síntese passiva da memória transcendental, que permitem a convivência do presente que *é* e o que foi e o passado que sempre *é* e nunca passa, adentramos assim, nos primórdios da exposição da duração.

O paradoxo da contemporaneidade entre o passado e o presente que ele foi; paradoxo da coexistência entre o passado e presente, em que o passado é cumulativo e não desaparece ao chegar um novo presente, de modo que sempre há a coexistência entre o passado e o presente; paradoxo da preexistência da existência de um passado que opera o movimento no presente para que este passe e que evoca um novo presente para fazer o anterior passado “cada passado é contemporâneo do presente que ele foi, todo o passado coexiste com o presente em relação ao qual ele é passado, mas o elemento puro do passado em geral preexiste ao presente que passa” (DELEUZE, 2018, p. 121).

Ocorre a “conservação e acumulação do passado no presente” (DELEUZE, 2012, p. 43), o presente é sempre a instância material e espacial, é psicológica por encarnar-se em um sujeito larvar; as lembranças, por sua vez, correspondem a memória, daí memória-lembrança que permanece na duração, portanto, é virtual e ontológico que não se prende a um presente específico do qual é passado.

Há, portanto, um “passado em geral”, que não é o passado particular de tal ou qual presente, mas que é como que um elemento ontológico, um passado eterno e desde sempre, condição para a ‘passagem’ de todo presente particular. É o passado em geral que torna possível todos os passados. [...] Trata-se de sair da psicologia; trata-se de uma Memória imemorial ou ontológica (DELEUZE, 2012, p. 48).

A repetição ocorre em nível virtual no interior do passado puro que nunca foi presente, que é aquele que antecede todo presente na síntese passiva do hábito e todo passado coexistente com o presente na síntese ativa da memória. Esse passado puro é formado por diversos níveis de contração e descontração que coexistem, não são níveis já construídos, mas em constante mutação, por não ser um passado específico e psicológico de um indivíduo é que todas as vidas partilham do mesmo; contudo, cada qual atualiza apenas um nível:

Mas chamamos de caráter numênico as relações de coexistência virtual entre níveis de um passado puro, cada presente só atualizando ou representando um desses níveis. [...] E o que dizemos de uma vida, podemos dizer de várias. Sendo, cada uma, um presente que passa, uma vida pode retomar outra em outro nível: [...] o criminoso e o santo vivessem o mesmo passado, em níveis diferentes de um gigantesco cone (DELEUZE, 2018, p. 122).

Duas repetições permanecem interligadas, a repetição material que é nua e recobre a repetição espiritual, daí ser a segunda uma repetição vestida, muito mais profunda onde permanece o todo coexistente que conserva. A terceira síntese de um passado ontológico permaneceria como um enigma, de como acessá-la. Cabe pontuar que tanto a síntese ativa se refere a memória como a síntese passiva, não obstante, a primeira se direciona à memória em sua função voluntária; a segunda, por sua vez, concerne a memória involuntária.

As repetições empíricas e materiais ocorrem cobrindo uma repetição interna, mais profunda que a primeira e que se serve dessa apenas como disfarce, na primeira síntese a repetição extraí a diferença material e empírica no sujeito passivo e contemplativo, a referida síntese encobre a segunda. Muito mais profunda que a antecessora, a segunda síntese do tempo inclui a diferença no todo coexistente, entretanto, não como substância inerte, longe disso, compreende a diferença em seus níveis (DELEUZE, 2018). A terceira síntese é, por certo, a mais complexa da filosofia deleuziana, construída no diálogo com Nietzsche, trata-se do Eterno retorno como sistema seletivo do que de fato tem a potência do retorno como produção da diferença, a terceira síntese é a produção do futuro.

Há duas séries heterogêneas que se formam de um presente tal como é vivido e de um presente que foi; todavia, ambas as séries se formam juntas, simultaneamente, de modo que não comporta uma sucessão de presente e passado, em que uma série apresenta-se como a original, enquanto que a segunda representa a primeira na qualidade de cópia; inversamente, ocorre a coexistência de ambas, portanto, a infância não reflete na vida adulta já que ambas as séries se

desenvolvem conjuntamente, cada série pode repetir outras vidas por estarem em níveis diferentes de diferença. É o objeto virtual que permite a repetição de uma na outra e coloca ambas em comunicação.

Ao discorrer no que se refere as séries, Deleuze evoca o fantasma de Freud que emerge entre duas séries, uma da infância outra da fase adulta, uma primeira e outra segunda em que ocorrem o recalque; as séries deleuzianas divergem por não existir primeira ou segunda, apenas duas coexistente.

Na verdade, as séries não se repartem, uma infantil e outra adulta, num e mesmo sujeito. O acontecimento infantil não forma uma das duas séries reais, mas, antes, o sombrio precursor, que põe em comunicação as duas séries de base, a dos adultos que conhecemos quando éramos crianças, a do adulto que somos com outros adultos e outras crianças [...] E o que é originário no fantasma não é uma série em relação à outra, mas a diferença das séries, na medida em que ela remete uma série de diferenças a outra série de diferenças, fazendo-se abstração de sua sucessão empírica no tempo (DELEUZE, 2018, p. 165).

Os sujeitos participantes são apenas bons personagens que representam cada qual uma série; ora como sujeito passivo contemplativo, ora sujeito larvar constituído como aquele que sente e vive o dinamismo que nenhum organismo já formado poderia suportar: “O sistema só comportaria tais sujeitos, pois apenas eles podem fazer o movimento forçado ao se colocar como pacientes dos dinamismos que o expressam. Até o filósofo é o sujeito larvar de seu próprio sistema” (DELEUZE, 2018, p. 159).

As séries heterogêneas colocadas em comunicação pelo objeto virtual e diferenciadas pelo diferenciador, munidas de sujeitos que comportam o movimento intenso dos dinamismos forma, por fim, um sistema que nada mais é que o simulacro: sistemas diferenciais que simulam externamente, como efeito, a semelhança e o mesmo meramente como ilusão gerada do funcionamento do sistema. São essas as bases para erigir uma nova imagem de pensamento.

### **2.1. Imagem Dogmática do Pensamento**

A filosofia deleuziana propõe uma nova imagem do pensamento, mais precisamente um pensamento sem imagem. Em função dessa nova proposta, é que se expõe uma crítica ao pensamento conceitual filosófico clássico, cujo pressuposto implícito e explícito efluem de “uma Imagem do pensamento pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum” (DELEUZE, 2018, p. 182).

Um conhecimento filosófico alicerçado em pressupostos infere um campo pré-filosófico de onde emergem ideias as quais a filosofia se limitaria a corroborar, de modo que todo começo filosófico permaneceria ancorado no “todo mundo sabe”; logo, não há retorno do

diferente, nem ao menos um círculo que incida sobre diferenciais (DELEUZE, 2018, p. 189; DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 35), e sim o oposto.

De acordo com essa imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é ancorada nessa imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a essa Imagem que já prejulga tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente (DELEUZE, 2018, p. 182).

Acreditava-se que todo sujeito naturalmente pense, daí a filosofia partir da premissa que todos saibam o que significa pensar (DELEUZE, 2018, p. 181). O anseio homogeneizante do reconhecimento impulsionaria pessoas a afirmarem um suposto saber compartilhado, de onde provem a convicção da sentença complementar “ninguém pode negar”; visto que todos concordem acerca de determinado assunto e, portanto, todos possam reconhecer como verdadeiro, a negação do mesmo é improvável. A sutil ruptura com o postulado da reconhecimento se faz sentir no instante em que alguém se recusa a ser representado “e que nega, não reconhece aqueles que falam em seu nome” (DELEUZE, 2018, p. 181), lança-se, desse modo, as raízes primevas da não identidade.

O senso comum robusteceria a construção da identidade do objeto via a atuação concorde de todas as faculdades que assumem os moldes de modos do pensamento no sujeito; similarmente, o bom senso trata-se da partilha uníssono do universal “É o bom senso que determina a contribuição das faculdades em cada caso, quando o senso comum traz a forma do Mesmo” (DELEUZE, 2018, p. 185). Por conseguinte, o pensamento, na imagem dogmática, configura-se como unidade de funcionamento em que cada faculdade acena como uma variação do mesmo, pressupondo um sujeito constituído previamente; somado a característica unitária está a função de orientar o funcionamento na forma do Mesmo em conformidade com o modelo da reconhecimento. O produto final na esteira da produção cognitiva é a consolidação da doxa, em virtude da tríade: senso comum, bom senso e pressupostos pré-filosóficos é que se alicerçam o universalmente conhecido.

O pensamento conformado à representação supõe a bondade, o bem e o verdadeiro, incorrendo na moralidade de instituições amplas e dominantes tais como a Igreja e o Estado, que por sua vez disciplinam o corpo social (DELEUZE, 2018, p.187).

Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro. Com efeito, quem, senão

a Moral, quem, senão o Bem dá o pensamento ao verdadeiro e o verdadeiro ao pensamento...? (DELEUZE, 2018, p. 182-183).

O elemento primordial e o princípio geral da representação consistem no eu penso – o célebre cogito cartesiano –, em outras palavras, no âmago da reconhecimento encontra-se o eu substancial que se transmuta em parâmetro para as demais assertivas e ponto de confluência das faculdades (DELEUZE, 2018, p. 190). A diferença, na disposição cognitiva desenhada, reduz-se a ser “pensada” nos limites da identidade, oposição, analogia e semelhança, que torna possível a representação da diferença no conceito geral.

Se a filosofia teria início somente com a ausência de pressuposto objetivos e subjetivos ancorados no senso comum e no bom senso e, uma vez que os conceitos desenvolvidos por tal vertente não seriam criações, mas sim um ato de descoberta, o único caminho de subversão à passividade e inércia cognitiva acha-se em insuflar a diferença no pensamento (DELEUZE, 2018, p. 184)

A impotência do pensamento em apreender a diferença pura desconstrói o cenário harmonioso da boa vontade, instalando o caótico como “caosmo” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 245; DELEUZE, 2018, p. 87) criação inédita, de modo que para pôr em funcionamento o pensamento é imperioso uma violência externa que desnorteia aquele que é atingido de súbito. Sem ponto de apoio ou centro não há referência de reconhecimento, daí um pensamento sem imagem (DELEUZE, 2018, p.183).

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia, tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para embasar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 2018, p. 191).

O verdadeiro pensamento só age involuntariamente sem nada supor, subordina-se tão somente a um encontro fortuito que engendra o ato de pensar no interior do pensamento, ao topar com um algo que se estabelece em um entre objeto e sujeito formados posteriormente e nunca antes do encontro. O que é esse algo? É aquele de que se diz: “Não sei bem o que é, mas aqui está”, um algo que não pode ser visto, tocado, ouvido, e sim “só pode ser sentido” (DELEUZE, 2018, p. 192) é no encontro com esse algo que “faz nascer a sensibilidade” (DELEUZE, 2018, p. 192). E, esse elemento nada mais é que o signo: “Portanto, é a coexistência dos contrários, a coexistência do mais e do menos num devir qualitativo ilimitado,



que constitui o signo ou o ponto de partida daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 2018, p. 194).

Uma vez diante de um signo, portador de problemas, uma faculdade é selecionada em sua forma involuntária – cabe ressaltar que o pensamento, na Filosofia da Diferença, trata-se de mais uma entre tantas faculdades – que é, similarmente, o uso transcendente das faculdades, isto é, a ação disjunta sem qualquer convergência ou diálogo entre elas. Nas palavras do autor: “Transcendente de modo algum significa que a faculdade se dirija a objetos situados fora do mundo, mas, ao contrário, que ela apreende no mundo o que a concerne exclusivamente e que a faz nascer para o mundo.” (DELEUZE, 2018, p. 195-196). Se na reconhecimento há o uso da memória, inteligência, imaginação, pensamento dá-se de modo coeso, na Filosofia da Diferença o funcionamento e articulação cognitiva ocorre de modo paradoxal (DELEUZE, 2018).

A sensibilidade desponta quando uma faculdade, selecionada ou violada, chacoalhada pela intensidade de um encontro inesperado com o signo, comunica às demais faculdades a violência com que foi coagida forçando a produção da sensibilidade (DELEUZE, 2018, p. 198). Dizer que algo saiu dos eixos é já afirmar que o bom senso já não faz agir as faculdades, não oferece movimento a elas.

O que escapa à reconhecimento é aquilo que fomenta simultaneamente sensações contrárias, isto é, o devir que supõe os contrários (DELEUZE, 2018, p. 194), logo algo que é grande sugestiona, igualmente, o pequeno; todo uno, supõe similarmente o múltiplo, e assim sucessivamente, são os elementos que fogem ao reconhecimento.

## **2.2. Campo problemático pela diferença**

Discorrer acerca do conhecimento e do pensamento pode sugerir uma análise da ação cerebral, entretanto, não é essa a intenção da filosofia de Gilles Deleuze “já que o pensamento não é aqui remetido ao lento cérebro como ao estado de coisas cientificamente determinável em que ele se limita a efetuar-se, quaisquer que sejam seu uso e sua orientação” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 47).

Solo fértil para o pensamento são os problemas e a Ideia, é o problema que evoca um conceito que possa enfim oferecer uma solução. No tocante à construção de conceitos, a Filosofia da Diferença parte não mais da Imagem Dogmática, longe disso, estabelece o Plano de Imanência marcado pelas velocidades infinitas (DELEUZE, GUATTARI, 2010, 45). As Ideias, por sua vez, dão base para a formação do campo problemático precisamente pela característica problematizante implicada nas mesmas (DELEUZE, 2018, p. 229).

Com efeito [...] talvez seja preciso reservar o nome de Ideias não aos puros coagitanda, mas, antes, a instâncias que vão da sensibilidade ao pensamento e do pensamento a sensibilidade, capaz de engendrar em cada caso, seguindo uma ordem que lhes pertence, o objeto-limite ou transcendente de cada faculdade (DELEUZE, 2018, p. 199).

O plano de imanência anuncia uma concepção do que vem a ser o pensar, daí ser possível inferir a ascensão de uma nova imagem do pensamento. Ante a impossibilidade do pensamento em assimilar voluntariamente o que cabe unicamente às virtualidades é que se afirma ser o plano de imanência não pensável. Pelo viés da diferença pensar é descentrar e abdicar das referências consolidadas, ora posto que só pode ser pensado o que não pode ser pensado – e novamente colocamo-nos defronte a um paradoxo – é erigido um enigma sempre anterior ao sujeito e, nesses termos, trata-se de um movimento ilimitado.

É de um campo problemático que forme sistemas intensivos que advém o pensamento e a aprendizagem, há a possibilidade de um modo de interpretação que equipare o problemático ao hipotético incorrendo, por tal via, em erro ao tomarem os termos como sinônimos. A hipótese trata-se de uma ação da consciência e, portanto, fomenta a representação do que é o saber, à visto disso a hipótese termina por diluir o problema, ou incorporá-lo de maneira a retirar toda a potência de criação do pensamento e aprendizagem (DELEUZE, 2018, p. 263).

Não há, aqui, a intenção de estabelecer regras ou afirmar equações, fórmulas de como construir o campo problemático, e sim o compreender como fruto do acaso que, tal como um lance de dados, fornecem sempre novas combinações entre as Ideias e o conteúdo virtual, por conseguinte, o acaso difere do arbitrário e desconsidera qualquer combinação virtual prevista ou atualizada em probabilidades; afinal, é precisamente esse o caminho para a mutação do problema em hipótese (DELEUZE, 2018, p. 164).

Um falso problema é denunciado no uso indevido da Ideia, que termina por envolver a diferença na negação, metamorfoseando um problema em hipótese e encarnando o negativo. Os problemas mal colocados concernem as misturas de natureza e não as diferenças de intensidade ou de grau: “Se os termos não correspondem a ‘articulações naturais’, então o problema é falso, não é concernente à “própria natureza das coisas” (DELEUZE, 2012, p. 14). Destarte, a ausência de respostas ou soluções não invalida um problema, ora é próprio da questão elevar o problemático às últimas consequências e silenciar qualquer solução empírica (DELEUZE, 2018, p. 261)

As ideias homogeneizantes no tocante à ordem, ao ser e ao possível caracterizam a presença de um problema mal colocado; portanto, falso, daí ver como menos o que é mais, o

que é múltiplo e virtual como similar ao atual, a falsidade e ilusão estabelecem relações entre coisas de naturezas díspares (DELEUZE, 2012, p. 15).

Em resumo, toda vez que se pensa em termos de mais ou de menos, já foram negligenciadas diferenças de natureza entre as duas ordens ou entre os seres, entre os existentes. Por aí se vê como o primeiro tipo de falsos problemas repousa em última instância sobre o segundo: a ideia de desordem nasce de uma ideia geral de ordem, com misto mal analisado etc. E o engano mais geral do pensamento, o engano comum à ciência e à metafísica, talvez seja conceber tudo em termos de mais e de menos, e de ver apenas diferenças de grau ou diferenças de intensidade ali onde, mais profundamente, há diferenças de natureza. (DELEUZE, 2012, p. 15)

Um falso problema, que incorre em ilusões no que tange à natureza da diferença – mais precisamente caracterizado por meio da presença do negativo, da ilusão e da presença do mais e do menos – acabam por refletir o problema original que instiga a uma solução em vias de se fazer (DELEUZE, 2018, p. 275), uma vez que discorrer acerca do problemático transcende o empírico sem, contudo, almejar o transcendental, de modo que o elemento fundamental que lança as bases do engendramento do problema são as Ideias.

Uma Ideia carece de ser devidamente entendida como portadora de relações diferenciais das mais variadas, cujo conteúdo dá-se na forma de virtualidades; ao atualizarem-se essas variedades de relações e distribuições de pontos singulares formam-se a materialidade fragmentada do todo coexistente virtual, a composição da Ideia ocorre pela diferenciação, enquanto a atualização dá-se por meio da diferenciação que origina a fórmula diferen<sup>ci</sup>ação como “método da dramatização”, fórmula que será melhor explicitada adiante (DELEUZE, 2004, p. 113; DELEUZE, 2018, p. 274). A realidade não se trata, portanto, da realização pré-definida virtualmente; afinal, o real difere do virtual na medida em que a atualização não se configura como a cópia de um mundo oculto e sim como a criação inédita de um conteúdo em devir constante, que apenas fulgura do caos e desaparece, é uma diferença nova que emerge no real.

As Ideias contêm todas as variedades de relações diferenciais e todas as distribuições de pontos singulares, coexistindo nas diversas ordens e “perplicadas” umas nas outras. Quando o conteúdo virtual da Ideia se atualiza, as variedades de relações se encarnam em espécies distintas e, correlativamente, os pontos singulares, que correspondem aos valores de uma variedade, se encarnam em partes distintas, características de tal ou qual espécie (DELEUZE, 2018, p. 274).

O conteúdo virtual da Ideia, com a finalidade de alcançar a determinação, sofre a diferenciação, que por sua vez atualiza-se via a diferenciação; entretanto, o conteúdo virtual não deve ser entendido como semelhante ao que é atualizado, haja visto que a diferenciação diz respeito a um todo não divisível; a diferenciação, por sua vez, condiz a apenas uma parte do

todo virtual que se atualiza (DELEUZE, 2018, p. 274; DELEUZE, 2012, p. 87-88). O problema é virtual e diferenciado, já as soluções nascem da diferenciação, daí a importância do campo problemático para fomentar a diferenciação “É sempre um campo problemático que condiciona uma diferenciação no interior do meio em que ele se encarna.” (DELEUZE, 2018, p. 274)

Ambas, diferenciação e diferenciação, apresentam-se como as duas partes da diferença ou metades dessemelhantes, cuja imagem virtual do objeto não corresponde a imagem atual (DELEUZE, 2018, p. 278). Na realidade virtual os pontos singulares e as relações diferenciais coexistem; não obstante, cada qual participa de uma seção, cada linha divergente como resposta ao problema e cada qual se encarnando em uma diferenciação, seja de partes ou espécies, a atualização do virtual depende da diferença e da repetição, de onde procede a criação inédita tendo em vista a ausência de uma ordem previamente estabelecida e repetida (DELEUZE, 2018, p. 280).

A atualização é criação precisamente por romper com a semelhança preexistente, quando uma relação diferencial se atualiza, pois não se sabe o que virá ganhar forma, é o imprevisível, as relações diferenciais diferem das espécies as quais se encarnam, bem como as singularidades divergem das partes orgânicas as quais se enrolam (DELEUZE, 2018, p. 280) “é o problema que orienta, condiciona, engendra as soluções, mas estas não se assemelham às condições do problema” (DELEUZE, 2018, p. 281).

A repetição vestida é o percurso da diferenciação e da determinação dos pontos singulares entre A até B e B até A, sem um retorno pelo mesmo (DELEUZE, 2018); todavia, não há no percurso um começo, como ocorre com a repetição nua, a repetição vestida não possui um ponto de partida que estabelece “é o percurso ou a descrição progressiva do conjunto de um campo problemático” (DELEUZE, 2018, p. 279).

Diferença e repetição compõe o pensamento como eterno-retorno do diferente, cada novo ciclo difere e rompe com o anterior, a composição das séries e o retorno das singularidades incidentes umas sobre as outras, criando não o possível, e sim o real, porque o todo virtual é real sem ser atual (DELEUZE, 2018, p. 279). Como já explicado, somente a diferença retorna como criação posto que não se sabe o que emergirá do virtual diferenciado.

Ao contrário, a retomada das singularidades umas nas outras, a condensação das singularidades umas nas outras, tanto num mesmo problema ou numa mesma Ideia quanto de um problema a outro ou de uma Ideia a outra, define a potência extraordinária da repetição, a repetição vestida, mais profunda do que a repetição nua. A repetição é o lance das singularidades (DELEUZE, 2018, p. 267).

O eterno-retorno com o descentramento e violência permite apenas a presença dos simulacros, sistemas de séries heterogêneas, postas em comunicação pelo precursor sombrio, o diferenciador que simula a ilusão da semelhança é a própria ação do pensamento. No eterno retorno, no caos, não há o nada, e sim o vazio, isso porque no caos as velocidades infinitas não cessam de formar e esmaecer objetos, ou seja, de esvaziar qualquer virtual, sem atribuir essência. O eterno retorno, ou o caos, pode ser o próprio sistema de pensamento, que de movimentos tão intensos e ferozes não comporta um sujeito substancial, que diante do impetuoso um sujeito formado seria dilacerado, daí apenas os sujeitos-larvares comportarem tal pensamento involuntário (DELEUZE, 2018, p. 159-161).

Em si mesmas, elas são vividas pelo indivíduo-embrião em seu campo de individuação. Além disso, como observava Vialleton, discípulo de Baër, elas só podem ser vividas pelo indivíduo-embrião: há “coisas” que só o embrião pode fazer, movimentos que só ele pode empreender ou, antes, suportar [...] As proezas e o destino do embrião consistem em viver o inviável como tal e a amplitude de movimentos forçados, que quebrariam qualquer esqueleto ou romperia os ligamentos [...] E antes do embrião, tomado como suporte geral de qualidades e de partes, há o embrião como sujeito individual e paciente de dinamismos espaço-temporais, sujeito larvar (DELEUZE, 2018, p. 284).

O encontro abrupto com um signo, instante de conflito violento, embate entre um sujeito que se forma para sentir e um enigma que o força a se formar, daí não ser possível um indivíduo pronto em que esteja engessado os sentidos, um ser assim constituído sofreria não apenas a violência, mas anulação e o cindir de cada parte que o compõe, o aprendiz, à vista disso, não poderia ancorar-se em suas próprias habilidades ou confiar no uso voluntário de suas faculdades, de onde infere-se ser impossível a identidade aluno. Como anotou poeticamente Mário de Sá-Carneiro:

Eu não sou eu nem sou o outro,  
Sou qualquer coisa de intermédio:  
Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o outro  
(SÁ-CARNEIRO, 1996, p. 80).

## 2.2. Signos deleuze-proustianos

O tema da aprendizagem adentra território nômade com *Proust e os Signos* (2010). Alicerçado na série intitulada *Em busca do Tempo Perdido*, do escritor Marcel Proust, é que Gilles Deleuze engendra uma leitura filosófica do aprender encaminhado por meio da violência

dos signos que desemboca na “criação do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2010, p. 91).

Pensar, na ótica deleuziana, é deter-se na interpretação, decifração e tradução dos signos. É uma decifração por ser um enigma que se coloca, se estabelece como algo que não nos abandona, uma ideia insistente que nos incomoda e nos instiga a pesquisar, aprender com signos é permitir que cada aprendiz percorra um caminho específico, com linguagens singulares, não se sabe a quais signos seremos sensíveis

Dada a inevitabilidade dos signos, indaga-se, com razão, o que vem a ser um signo para Deleuze? Não há na filosofia deleuziana – isto é, na leitura realizada pela pesquisadora das obras do filósofo – qualquer intento de engessar conceitos circunscritos em afirmações e definições estáticas, visto que a filosofia de Gilles Deleuze é dinâmica; donde emerge a impossibilidade de estabelecer, na pesquisa em questão, verbetes independentes e descompromissados com a teoria anteposta.

Habitualmente, consideram-se signos os elementos representativos que se expressam em dois aspectos: significante e significado – como desenvolvido pela linguística de Ferdinand Saussure – ou a proposta da semiótica de Charles Sanders Peirce. Em Saussure, na leitura de Santaella (2008), vê-se a elaboração da linguística enquanto ciência da linguagem verbal; o que, por sua vez, destoa de Peirce e a semiótica que se coloca como ciência da linguagem em todas as suas formas e expressões, em termos gerais é a semiótica “a ciência dos signos” (SANTAELLA, 2008, p. 7).

Não há em Deleuze disposição para classificar os signos como representação, precisamente por ele se opor a toda forma de pensamento representativo. À vista disso iniciaremos uma síntese do que são os signos na leitura de Deleuze com relação à obra de Marcel Proust.

O fundamental no signo é agir de modo a colocar em funcionamento o inerte pensamento psíquico, quando Deleuze (2010) afirma a violência do signo o faz precisamente pela constatação de que o signo é o impensável pelo pensamento na forma voluntária, o encontro é abrupto por não existir afinidade entre o pensamento e signo; para Zourabichvili (2016, p. 65) “o pensamento tem certamente um guia [o signo], mas um guia estranho, inapreensível e fugaz, e que vem sempre de fora”, todo signo afeta aquele que a ele é sensível.

Os signos proustianos não são materiais, mas podem ser emanados ou produzidos por objetos e sujeitos. Eles também são condutores de comunicação entre um mundo virtual e outro sensível. Quando Deleuze afirma que os signos da arte são imateriais, enquanto os demais signos ainda são sensíveis, ele não está se referindo à sua materialidade física, e sim aos objetos

que os emitem e sua explicação correspondente. Um signo pode ser um sabor, um movimento, um som, pode ser uma expressão e um gesto; enfim, os signos não são, necessariamente, visíveis, embora sejam perceptíveis. Nas palavras de Proust: “nascia em mim, irradiando de uma estreita zona em meu derredor, uma sensação (*sabor* do bolinho umedecido, *ruído* metálico, *pavimentação* irregular)” (PROUST, 1983, p. 126, grifos nossos).

O signo, de acordo com Deleuze, é formado por duas partes: designa um objeto e, ao mesmo tempo, significa algo diferente (DELEUZE, 2010). Nessa perspectiva, infere-se que o signo seja uma proposição e, simultaneamente, um atributo; designa um objeto e, em paralelo, é atributo desse objeto. Sem ser qualidade de um corpo, o atributo é um devir, nunca é alguma coisa; está sempre antes e depois, entre o passado e o futuro. Sincronicamente, a transubstancialização de um objeto/signo em outro signo/objeto se dá em dois sentidos, ao contrário do bom senso, que caminha em apenas um *telos*, porque o signo é acontecimento. E o acontecimento é o devir-ilimitado, ou seja, é aquilo que tem os dois sentidos, é “o que acaba de se passar e o que vai se passar, mas nunca o que se passa” (DELEUZE, 2015, p. 9). Assim, o signo já é também acontecimento, emerge do acaso do encontro de dois corpos.

E o angustiante do acontecimento puro está, justamente, em que ele é alguma coisa que acaba de ocorrer e que vai se passar, ao mesmo tempo, nunca alguma coisa que se passa. O X de que sentimos que *isto* acaba de se passar é o objeto da “novidade”; e o X que sempre vai se passar é o objeto do “conto”. O acontecimento puro é conto e novidade, jamais atualidade. É neste sentido que os acontecimentos são signos (DELEUZE, 2015, p. 66).

Não falando em signo, e sim em *signos* – do que se deduz que estes sejam múltiplos e variáveis –, Deleuze indica quatro tipos de signos que pertencem a mundos específicos: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signos da arte. O tempo em Proust, na leitura de Deleuze, é essencial para o aprendizado e para os signos, afinal, o que se busca é sempre a verdade, a qual é sempre verdade do tempo, nunca descoberta, sempre produzida (DELEUZE, 2010, pp. 16 e 139). O tempo na *Recherche* não é de maneira alguma linear, remete antes à fragmentação temporal; portanto, o tempo perdido não é a única estrutura temporal a ser investigada, mas, igualmente, o tempo que se perde, bem como o tempo redescoberto e o tempo que se redescobre.

O signo se revela, por exemplo, na tentativa do amado em encobrir uma mentira. No caso dos signos amorosos, nunca estão postos, emergem como que traindo a própria mentira. É, por exemplo, o enrubescer diante de uma fraude, correspondendo a vermelhidão do rosto a

um signo que, quando percebido, já se foram aparecendo como efeito de superfície, fugaz e temporário (DELEUZE, 2015, p. 6).

Cada tipo de signo dispõe de uma linha temporal privilegiada e de uma faculdade escolhida para interpretá-lo, isto é, explicá-lo. Começamos pelos signos mundanos: são interpretados pela inteligência involuntária, ou seja, aquela que se põe a funcionar devido à coação do signo. São expressos pelas mudanças, pelas regras e leis dos salões – compreendidos como as sociedades que reuniam-se em tempos outros para partilhar música e jantares, como encontro de grupo de amigos – que não são engessadas, ao contrário, sofrem alterações, assim como seus legisladores:

Mas – em contradição com essa permanência – os velhos mundanos achavam tudo diferente na sociedade, onde se recebia gente outrora inadmissível ... E o mais interessante nessas transformações dos salões era provirem do tempo perdido, filiarem-se a um fenômeno da memória (PROUST, 1983, pp. 186-187).

Os signos mundanos remetem às mudanças percebidas pelos traços em um rosto há muito esquecido e às regras e leis dos salões, existentes na contemporaneidade de Proust, frequentados antes por pessoas diferentes. Apesar de guardarem por principal estrutura temporal o tempo perdido que transforma corpos e regras, os signos mundanos igualmente se encaixam no tempo que se perde, tempo “desperdiçado”, isto é, na busca de sua verdade, acaba-se descobrindo que valem por si mesmos, vazios, são signos que pretendem substituir um pensamento ou ação, não remetem ou estão encadeados a nenhum conteúdo ideal, nem possuem qualquer significação transcendente, valem por aquilo que expressam apenas, são gestos mais do que pensamentos. São vazios e essa vacuidade denuncia a aparência, daí serem externos e performáticos.

Assim sendo, a única verdade possível é o próprio processo de aprendizagem que permite a maturação do aprendiz – aliás, o único que se modifica ao fim da interpretação desses tipos de signos é o aprendiz –, e sua explicação, a saber, o próprio sentido, é endereçada a ele mesmo, valendo por sua própria ação (DELEUZE, 2010, p. 81). Caso exemplar são as mímicas da sra. Verdurin: “mas, desde o acidente da mandíbula, havia renunciado ao trabalho de dar gargalhadas de verdade e, em vez disso, entregava-se a uma mímica convencional que significava, sem fadiga nem riscos, que ela ria a mais não poder” (PROUST, 1981, p. 176). Não que a personagem de fato risse, apenas fingia rir, o que configura um signo vazio sem qualquer sentido além dele mesmo.



Os signos amorosos compõem o segundo círculo. O apaixonado é um aprendiz em decifração, a pessoa a quem amamos emana signos que terminam por individualizá-la de todo genérico, assim, é preciso que o aquele que ama torne-se sensível aos signos que o amado ou amada emitem, saber apreendê-los e interpretá-los.

Os signos amorosos são decifrados igualmente pela inteligência involuntária despertada pelo ciúme e pelos signos mentirosos, e sua linha de tempo primordial é o tempo perdido, visível, quando observada no rosto do amado, a juventude que se foi e não pode retornar. A explicação desses signos é sempre tardia por ser alcançável quando já não se ama mais, acontece quando o eu ao qual o sentido condizia já deixou de existir. O sentido aparece quando já não há mais harmonia com o sujeito que sofria com o ciúme, ou com a mentira (DELEUZE, 2010, p. 81).

Os signos amorosos são participantes, similarmente, do tempo que se perde, tempo gasto, por exemplo, com uma mulher que não tem as formas físicas preferenciadas por aquele que as ama: “É dizer que eu estraguei anos inteiros de minha vida, que desejei a morte, que tive o meu maior amor, por uma mulher que não me agradava, que não era o meu tipo!” (PROUST, 1981, p. 316).

Pode-se dizer que a verdade inscrita nos signos do amor e nos signos mundanos assume os traços de uma lei serial para o amor, como elucidada Proust: “Assim meu amor por Albertina, até nas suas divergências, já se inscrevia em meu amor por Gilberta” (PROUST, 1983, p. 148). Em contrapartida, a generalidade dos grupos é marcada pela semelhança entre os termos (pessoas) que compõem um grupo: “quanto à princesa, pôs-se a rir às gargalhadas, porque o espírito de Swann era extremamente apreciado em seu círculo” (PROUST, 1981, p. 284).

O terceiro tipo de signo são os sensíveis, e deles se pode dizer que são mais nobres por serem menos materiais, pertencem ao tempo que se redescobre no interior do tempo perdido, provocam um vislumbre da eternidade por tornar contíguos momentos distantes espacial e temporalmente, sendo valiosos por conduzirem ao tempo redescoberto da arte (DELEUZE, 2010, p. 52). É neles que as duas potências da essência, diferença e repetição, permanecem juntas, ou seja, as duas faculdades evocadas para interpretá-los: a imaginação e a memória involuntária (DELEUZE, 2010, p. 50). Caso célebre de signo sensível e o despertar da memória involuntária é o da *madeleine*:

Levei aos lábios uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço da madalena. Mas no mesmo instante em que aquele gole, de envolta com as migalhas do bolo, tocou o meu paladar, estremei, atento ao que se passa de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem noção da sua causa. ... tudo isso

que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, da minha taça de chá (PROUST, 1981, p. 47).

Essas experiências proustianas, ligadas a sistemas literários, têm duas séries, a de um antigo presente (Combray, tal como vivida) e a de um presente atual. Permanecendo numa primeira dimensão da experiência, há uma semelhança entre as duas séries (a *Madeleine*, a refeição matinal), e mesmo uma identidade (o sabor como qualidade não somente semelhante, mas idêntica nos dois momentos). Todavia, não está aí o segredo. O sabor só tem poder porque ele envolve alguma coisa = x, que não mais se define por uma identidade: o sabor envolve Combray tal como ela em si, fragmento de passado puro, em sua dupla irredutibilidade ao presente que ela foi (percepção) e ao atual presente, em que se poderia revê-la ou reconstituí-la (memória voluntária).

Outros signos sensíveis têm seu sentido interpretado pelas figuras da imaginação e pelo desejo, por uma impressão causada mesmo por um movimento e a vista de uma paisagem:

Na curva de um caminho, *senti de súbito, aquele prazer peculiar* que não se assemelhava a nenhum outro *ao avistar as duas torres de Martinville...* Sem confessar-me que aquilo que estava oculto atrás das torres de Martinville devia ser algo como uma bela frase, pois que aparecera sob a forma de palavras que me causavam prazer (PROUST, 1981 pp. 156-157, grifos nossos).

Portanto, torna-se possível dizer que são dois os tipos de signos sensíveis: a lembrança que consegue ressurgir pela memória involuntária e a busca empreendida por verdades escondidas despertadas, a título de exemplo, por um movimento repetindo que faz emergir palavras não premeditadas, que são signos da imaginação (DELEUZE, 2010, p. 50).

O quarto e último tipo de signos corresponde aos da arte, os quais se mostram primordiais e reveladores da aprendizagem final. Apenas nos signos da arte a essência ganha liberdade e apresenta a “unidade de um signo imaterial e de um sentido inteiramente espiritual” (DELEUZE, 2010, p. 39). Essa categoria revela o tempo redescoberto original e inédito, e tem por faculdade interpretativa o pensamento puro. Ou seja, é em seu devir que o tempo aciona subversões, ao mexer com a ordem das coisas, fazendo emergir a diferença pura pela lógica do acontecimento. Assim, o pensamento puro está ancorado na imanência de crer neste mundo-aqui, um mundo que contém a divergência, a heterogeneidade, a impossibilidade.

Os signos da arte têm a capacidade de gerar a repetição do modo de ser em si do passado. Se todo o passado se conserva em si – é este o ponto em que Proust retoma, relê Bergson –, há a questão de como salvá-lo para nós. Como penetrar nesse em-si sem reduzi-lo ao antigo presente que ele foi ou ao atual presente em relação ao que ele é passado? São os

signos da arte que permitem salvar pela repetição o ser em si do passado. Não se trata, então, de ficar tão-somente à mercê das reminiscências, no sentido de que estas designam uma síntese passiva ou uma memória involuntária que difere por natureza de toda síntese ativa da memória voluntária. A fórmula proustiana redescoberta por Deleuze – “um pouco de tempo em estado puro” – designa, em primeiro lugar, o passado puro, o ser em si do passado, isto é, a síntese erótica do tempo, mas designa, mais profundamente, a forma pura e vazia do tempo, a última síntese, a do instinto de morte que leva à eternidade do retorno no tempo.

### 2.3. Devir-aluno

À medida que lia pela primeira vez um conjunto de textos dedicados por Gilbert Simondon e Gilles Deleuze ao problema da individuação, *sentia-me transformando em nuvem*. Pior ainda, nuvem mais complicada que as do céu, *poeira de palavras movendo-se ao sabor de um descontrolo de ventos-frases*. Ao reler o mesmo conjunto pela enésima vez, sinto que me recupero muito lentamente daquele caos, daquele estado de interfusões e extravios, daquele estado, digamos, de metaestabilidade, estado brumoso, enfim (ORLANDI, 2015, p. 75, grifos nossos).

A citação que inicia o tópico é de Luiz Orlandi (2015), renomado tradutor e pesquisador de Gilles Deleuze; a descrição do filósofo é um relato do encontro com os signos filosóficos emanados das obras de Simondon e Deleuze, a violência do encontro permite que Orlandi sinta e metamorfoseie-se em um ser do sensível que cria e expressa um texto que se individua conforme força o autor a escrevê-lo:

Que novo domínio estaria sendo traçado por esses textos, por essa nova maneira de dizer o problema da individuação? *Ora, essa pergunta já estava querendo se impor desde quando minhas primeiras e nebulosas leituras sofriam o assédio desses textos*. Ela continua arregimentando a construção das minhas frases, de tal modo que *um texto a ser por mim assinado começa a sofrer sua própria individuação como resposta a essa pergunta [...]* (ORLANDI, 2015, p. 76, grifos nossos).

As citações e menções a Orlandi (2015), a princípio, serão mobilizadas a título de exemplo da ação do signo na ocasião de um encontro com um sujeito embrionário que se forma como coação do signo para a aprendizagem, posteriormente, retomaremos o autor nos detendo nas considerações essenciais para a compreensão da individuação. Voltemos, pois, à aprendizagem em Orlandi. A questão imposta ao pesquisador não se fez como esforço intelectual objetivo, e sim como imposição de um campo problemático pré-individual, campo que se forma nos encontros com os signos emanados dos textos, que forçam a criação da questão, que não se inicia com *O que é a individuação?* E sim: *Onde ocorre a individuação? Quem suporta a individuação? Quais domínios?* A ideia que se forma como frase, questão, como criação que se expressa é, em verdade, a atualização das séries de singularidades.

Os encontros não são premeditados e não se pode crer que seja possível ensinar a apreender os signos, fato o é, que todos se deparam com os signos ainda que não sejam assim compreendidos. Entre professor e alunos os encontros são exteriores “O mestre entra em *devoir* porque algo se passa *entre* o professor e o aluno, modificando ambos” (CARDOSO JR, 2006, p. 39, grifos do autor) é a relação em *devoir* que não permite que um professor seja mimeticamente representado nas falas e ações do aluno.

O aluno da diferença, a leitura de Cardoso Júnior (2006, p. 40), põem-se em silêncio diante da exposição do mestre, como que atingido pela inspiração, a quietude do aprendiz não denuncia passividade e sim a afirmação problemática que tem efeitos apenas posteriores e nunca imediatos.

A aprendizagem no viés da representação estima um tipo específico de professor e aluno, em que o primeiro, como mensageiro da mecânica repetição do senso comum, emite o vazio de discursos reconhecidos como significativos, enquanto o receptor, de assalto, responde a vacuidade emitindo perguntas e comentários não refletidos, não sentidos, não pensados. É a via oposta que Deleuze propunha, é no eco silencioso que se desenvolve o aprender, no que Cardoso (2006) caracteriza como a reconciliação do aluno com a solidão própria de um caminho não percorrido antes, e o professor, não desejoso das efusivas interrupções, permanece à espera do retorno do “aluno-bumerangue” reconciliando também a si mesmo com a solidão contumaz (CARDOSO, 2006, p. 40).

A aula, espaço profundamente escolar, é nela que o *devoir-mestre* e aluno se põem e nela que se cria um tipo de amizade pelo exterior dos conceitos que emitem afectos e perceptos, que fazem nascer sentimentos que estão para além das emoções psíquicas (CARDOSO, 2006), amizade que produz mutações no par e não resulta em sujeitos distintos ao final, porquanto não há final no processo de mutação, se assim o fosse certamente estaríamos percorrendo a respeito de sistemas estáveis o que veremos, mais a frente, serem mais profundamente sistemas metaestáveis que animam as individuações.

“Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato.” (DELEUZE, 2012, p. 4, grifo do autor). Lembremos que os signos eclodem na síntese passiva do hábito, no presente vivo; entretanto, a explicação do mesmo é da ordem das virtualidades, portanto, quando Deleuze afirma um aprendizado temporal considera tanto o tempo como presente empírico da sucessão temporal, mas, sobretudo, um aprendizado que toca a duração quando adentra “*na espessura de um problema*” (ORLANDI, 2021, p. 21, grifo do autor), aprender não é saber como se o acúmulo

de conhecimento cognitivo voluntário resultasse em algo além de reconhecer 5respostas para problemas já previamente solucionados.

“Uma vez tocado à força de signos, o aprender ressurgiu sempre como o principal articulador entre atual e o virtual” (ORLANDI, 2021, p. 22), os elementos necessários à aprendizagem, na ótica de Orlandi (2021), são dois: primeiramente um corpo vivo que seja afetado e por fim, um feliz encontro com os signos, da relação entre ambos, no entre, como afirmou Cardoso (2006), é que se dá a aprendizagem como comunicação entre instâncias com diferenças de natureza e ainda assim complementares.

E onde está o devir-aluno anunciado linhas acima? Um dos equívocos ao estudar-se a aprendizagem é partir do pressuposto do sujeito como dado “ponto de partida imediato” (CORAZZA, p. 102), isto é, constituído e pronto, tomando como certo um ser formado, essencial e substancial. É o que se elaboram as teorias no que concerne ao aprender.

Não se indaga *o que é o aluno?* ou *o que é a aprendizagem?* A inquietação no que toca a questão do sujeito-aluno e que cria a necessidade de um devir-aluno é outra: *Quem é um aluno?* A substituição do artigo definido pode sugerir uma modificação pueril, inofensiva; não obstante, é o próprio Gilles Deleuze que melhor explica a importância do vocábulo “ao considerar o artigo indefinido como índice do transcendental” (2002, p. 12), que já não busca mais o pessoal do ser, abrindo passagem para uma vida que seja impessoal que faz com que singularidades se atualizem em um sujeito, é o artigo da imanência, em que os atributos externos e as virtualidades apenas concorrem em um mesmo meio, um indivíduo, sem a forçosa necessidade do amálgama em corpo orgânico e seus atributos e as singularidades, ceder a fala ao próprio autor pode ser de muita valia: “As singularidades ou os acontecimentos constitutivos de *uma* vida coexistem com os acidentes *d’ a* vida correspondente, mas não se agrupam nem se dividem da mesma maneira” (DELEUZE, 2002, p. 14).

Não há *o aluno* como se, com a adoção de uma definição, fosse possível universalizar um indivíduo, arrancar-lhe uma essência que seja geral e se aplique a qualquer pessoa que se adeque a quádrupla raiz da representação; há tão somente sujeitos passivos e larvares.

O indivíduo como átomo, na forma do que é indivisível, tal como herança do monismo substancialista de Platão e o hilemorfismo de Aristóteles (ESCÓSSIA, 2012; ORLANDI, 2015) permanece o ponto de partida no desenvolvimento de estudos concernentes as mais diversas áreas. Ora, o indivisível supõe-se como produto acabado de um movimento anterior que dá ao sujeito uma forma e matéria, que o individualiza ao convergir no mesmo todas as características que o fazem uno e único em meio a muitos outros similares, o que há de novo, à vista disso, na filosofia de Siomondon e Deleuze?

Na leitura de Gilles Deleuze (2003) acerca da individuação de Gilbert Simondon, como pontuado anteriormente, o indivíduo não está dado; destarte, que não é possível averiguar a individuação partindo do sujeito constituído; para Deleuze (2003, p.120) o indivíduo é contemporâneo a sua própria individuação, ou antes, é o *meio* em que se dá o processo.

A despeito de ser o meio que carece de um âmbito próprio para que ocorra, daí a importância de uma “[...] condição prévia da individuação, segundo Simondon, é a existência de um sistema metaestável” (DELEUZE, 2003, p. 121; DELEUZE, 2018, p. 326), mencionamos a presença, na filosofia deleuziana, do devir como movimento constante donde partimos para propor o que é o sistema metaestável. A presença do devir não pode supor um equilíbrio estável uma vez que o sistema manter-se-ia via um baixo nível de energia potencial; por conseguinte, não há a possibilidade de mutação pela presença do “baixo nível energético” (SIMONDON, 1989, p. 14 apud ESCÓSSIA, 2021, p. 24), o equilíbrio metaestável conserva o sistema através das intensidades, não recaindo na estabilidade ou na instabilidade, intensidades compreendidas como energia potencial, ou pelo contrário, diferença potencial que formam o ser do sensível que não está aprisionado a forma e matéria.

Há uma realidade pré-individual que é anterior ao indivíduo e sua individuação, um campo de singularidade. Conforme Escóssia (2012), é do campo eletromagnético, compreendido como dinâmica de forças em que cada partícipe se submete a força existente no campo e ao mesmo tempo age no campo de modo criativo modificando as linhas de força constitutivas do mesmo, que Simondon teria originado o conceito de campo pré-individual que é um estado problemático em que ainda não há Eu pessoal precisamente por corresponder ao transcende impessoal, em que não existe consciência psíquica formada ou um corpo ao qual as intensidades sejam imanente, daí serem sujeitos larvares, destituídos ou não constituídos ainda de nenhuma substância. Vimos que o eu passivo, o sujeito da contemplação e da contração que, através das contrações anteriores a ele forma o organismo em que será desenvolvido a capacidade de ter sensações e apreender signos e diferenças, toda a vida orgânica e psíquica formam-se em resposta, como solução a um campo problemático anterior (DELEUZE, 2018).

Ao situar a individuação como solução ao campo problemático formado por relações diferenciais intensivas, pode se inferir que a diferenciação e a individuação seja, por fim, um mesmo ato; andemos com cautela visto não ser esse o caso, a diferenciação, como atualização da Ideia virtual, é sempre posterior a campo intensivo da individuação que se permanece preenchido de quantidade intensivas individuantes que responde à questão *Quem?* (DELEUZE, 2018, p. 327); se *Quem* é engendrado *entre* a virtualidade da Ideia e atualização da mesma por linhas de diferenciação, logo, todo aluno ou aprendiz é a solução emergida de uma necessidade

evocada por problema, todo aluno é a solução prévia e mutável para um sistema que lhe é anterior, todo aluno é um *meio*.

A individuação não se dá unicamente em nível orgânico, biológico, embora seja esse o melhor caminho de exemplificação e o que, por ora, convém acionar. Imaginemos, com Deleuze (2018) e Orlandi (2015), que todo embrião antes de sujeito suposto como partes e todo, permaneça como energia ou diferença potencial que advém de relações diferenciais ontológicas presentes no virtual, a individuação desenha um caminho em que os elementos constitutivos ontológicos diferenciados se atualizarão, um esboço dessemelhante com o que será produzido, as partes orgânicas desse embrião ainda inédito, simulacro dos próprios pais, só se formam como atualização de pontos notáveis que também não se assemelham as partes físicas (DELEUZE, 2018); por essa razão o ser do sensível é anterior a qualquer sensibilidade empírica ou organismo capaz de sentir, afinal, todo o processo anterior ocorre em diversos e variados níveis que fogem do domínio simplesmente biológico.

Esse indivíduo que ganha forma e matéria é, após a individuação, um ser fasado<sup>1</sup> e “fonte de estados metaestáveis futuros” (CORAZZA, 2009, p. 94). Emprestadas de Corazza (2009), reflexões volvidas pela autora ao docente da diferença, com intuito de ponderar sobre o aluno da diferença. Se resistimos a tentação de permanecer questionando *O que é o aluno?* E assim rompemos com o essencialismo indivíduo, bem como compreendemos que é *Quem é um aluno?* O princípio da indagação acerca da individuação, resta o *Onde está esse aluno?* Aqui, especificamente, está em um ambiente delimitado – a despeito de sabermos que o aprendizado pelos signos ultrapassa os limites geográficos e espaciais de uma escola – denominado escola em que não há tão só um único ser fasado, cuja uma das fases é o indivíduo individuado, e sim multiplicidades de extensões que se distribuem em diversos outros sujeitos passivos. Em outros termos, todas pessoas no ambiente escolar estão no contínuo processo de individuação, como sistemas metaestáveis que se comunicam e são modificados pelo meio em se encontram “imantados” e retribuem ao meio uma nova modificação (CABRAL, 2021).

Não se achando isolada a proposta de Corazza (2009), acerca de uma individuação coletiva, que se nota, não à toa, a menção a individuação coletiva já em *Proust e os Signos* (2010) a menção às leis seriais de grupo, em que os signos mundanos, ainda que vazios, perpassam cada participante operando repetições menores.

---

<sup>1</sup> O ser fasado ao qual Corazza remete trata-se de um ser dividido por fases, nas palavras da autora “O próprio processo de individuação é que cria as fases desse ser, as quais consistem no desenvolvimento de algumas das suas partes. Logo, do docente pré-individual, pode-se afirmar que é o ser, no qual não existem fases; ao passo que, após a individuação, ele é o ser fasado, acoplado a si mesmo; enquanto o seu devir ‘é o ser em cujo seio se efetua uma individuação’ (Simondon, 2003, p.101, apud CORAZZA, 2009, p. 93-94).

Fato é que cada corpo é afetado por intensidades e multiplicidades. Em conformidade com Hardt (1996), a potência de existir, oriunda de Espinosa, corresponde ao poder que tem um corpo de ser afetado por afecções passivas (externas) ou ativas (internas), o corpo, na ótica espinosista pela leitura de Hardt (1996), é fluído, cuja materialidade do corpo nada pode afirmar sobre um estado estático, visto ser um composto de relações dinâmicas cujos limites externos permanecem sempre temporários, donde o autor afirma: “Aquilo que conhecemos como um corpo é simplesmente uma *relação temporariamente estável*” (HARDT, 1996, p. 147, grifo nosso).

O encontro entre o corpo-professor e o corpo-aluno, é a confluência de duas relações dinâmicas cujo interior mantém-se como fluxo, caso sejam incompatíveis ocorrerá a decomposição da relação de um corpo pelo contato com o outro, na possibilidade de serem compatíveis se formará uma nova relação que gerando um novo corpo.

O poder de ser afetado é “preenchido por afecções ativas e passivas” (HARDT, 1996, p. 148), as afecções ativas levam a potência de agir, enquanto as afecções passivas, por sua vez, despertam a potência de sentir ou sofrer revelando a falta de potência que desencadeasse a ação. O ser se move por paixões e ações que assolam a consciência e o estrutura física via a afetividade.

Os encontros são casuais, quando um corpo externo tem uma concepção interna compatível com a minha, isso porque estaria concorde com a minha natureza, torna-se útil ou benéfico para mim “Mais ainda, esse encontro produz uma afecção em mim que em si mesma está de acordo com a minha natureza ou é boa para ela” (HARDT, 1996, p. 150), isso porque, na ótica de Hardt (1996) a afecção passiva alegre, está dotada da capacidade de amplificar a minha potência de agir.

Há também as afecções passivas tristes, caracterizadas por meio da não compatibilidade com a minha natureza e, nesse caso, esse outro corpo pode desfazer minha relação interna, ou ambos se decompõem o que resulta na impotência presente no baixo nível de potência de ser afetado, desembocando, conseqüentemente, na tristeza. A compatibilidade entre os corpos fomenta uma afecção passiva alegre que aumenta a potência e constrói outra relação, outro corpo em ambos, isso fisicamente.

A alegria ganha extrema importância porquanto são as paixões alegres que constroem afirmação do ser; de acordo com Hardt grande parte dos encontros entre corpos resultam em afecções passivas tristes o que, por certo, dificulta o poder de agir e existir, donde introduz o conceito de noção comum como via de evitar os encontros com corpos cuja natureza seja incompatível. A noção comum permite criar a ideia do que é compatível ao nosso corpo e aquele



outro que vem a nós, culminando em um encontro adequado. Enquanto a paixão passiva alegre carece de uma causa externa para que aflore, as paixões ativas alegres eclodem do âmago do indivíduo. Duas relações componíveis formam a noção comum que gerará um corpo novo e com maior potencial, o encontro dos dois corpos formando uma ideia do que seja adequado não apenas ao nosso corpo, e sim o que seja comum a ambos, internalizando a afecção passiva alegre e transmutando em paixão ativa alegre (HARDT, 1996).

A inspiração que Deleuze relata a Claire Parnet no *Abecedário*, é essa busca de afecções, alegria não de uma calorosa aula de afetividade sentimental, que produz como efeito de superfície a encenação de contentamento com a profissão, e sim uma alegria que permita a formação dessa noção comum que constitui corpos e aumenta a potência de ação e de existir.

Como força externa que se digladia com uma força interna que só atende a representação (ZOURABICHVILI, 2016), é assim que o signo, como afecto, propõe o pensamento e instiga ao aprendizado. Ao professor fica o desafio de fomentar os encontros alegres, o entusiasmo da fala e do conteúdo muito podem emanar signos, um interesse sincero pelo que busca e não pelo que sabe (ORLANDI, 2021), encontrar fascínio no seu fazer docente que desencadeie os mistérios que nos são ocultos diante dos olhares atentos de alunos ainda passivos e nem por isso desatentos; em função disto é que os ensaios são necessários (DELEUZE, 1994/95), ensaios que se dão na rememoração do que se pretende narrar, passar consigo e amar o tema que está a discorrer.

Contemplação, a arte de contemplar e se colocar a contemplar o que outro diz, o que imagens nos revelam, sentir os aromas e música que invadem todo o ambiente da escola, perceber outras durações que se implicam com uma duração pessoal. Para Deleuze (1994/95), a aula é como música que deveria ser ouvida até o final, é no ínterim de uma passagem e outra que o mundo ainda vendado começa a se abrir, as interrupções impetuosas, na ótica deleuziana e retomado por Cardoso (2006), transparecem não o interesse, em sentindo oposto, demonstra a falta de disposição na contemplação, na espera e perceber que alguns signos e alguns mistérios vêm só depois, as repostas também.

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente (DELEUZE, 1994/5, p. 64).

Repetição e diferença atuam em cada caso, repetir uma leitura é permitir desenhar novos traços de atualizações de Ideias, não por acaso cada nova leitura revela pontos novos e, talvez, nunca possa se dizer que um livro já esteja totalmente compreendido, tomamos o que nos convém em cada leitura, nunca o todo, são as partes que ganham relevância, sempre uma nova unidade se forma e deforma. Não é a obra que muda são os sujeitos que se constituem como resposta a um novo campo problemático.

### CAPÍTULO 3: BNCC À LUZ DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA DE DELEUZE

Tensorar a necessidade ou não de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se, nesse momento, uma discussão obsoleta frente à consolidação, desde de dezembro de 2017, da BNCC. Em outras palavras, indagar se é imperioso aderir a uma base comum ou não, configura uma batalha perdida, já que a BNCC foi implantada oficialmente, e não se vislumbram caminhos para ela ser revogada. Contudo, a despeito da vigência do documento, críticas e leituras devem ser feitas com a finalidade de esclarecer discursos, intenções e tensões que permearam a sua formulação, implantação e apagamentos de dissensos.

A presente dissertação propõe ao leitor e aos avaliadores o empréstimo de lentes que, ao exemplo de um caleidoscópio, possivelmente viabilizem a formação de novas imagens e leituras do campo educacional de um documento normativo, como é o caso da BNCC. Para tanto, partimos da necessidade de situar ambos, leitores e avaliadores, na construção da Base Nacional Comum Curricular, para só então introduzir uma leitura experimental, e em desenvolvimento, por meio da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze.

Por que adotar uma leitura deleuziana para a BNCC, visto que ela não está alicerçada em nenhuma teoria claramente explicitada? Não seria improdutivo exigir desse documento um alinhamento com uma teoria, que nem mesmo é aludida no texto? Em outros termos, não podemos reivindicar que a BNCC adote o conceito de diferença, aos moldes de Deleuze, em virtude de não ser esse o referencial teórico da Base; todavia, é passível de ser questionada a padronização do corpo estudantil presente na BNCC, quando ela adota um indivíduo universal como alvo de suas prescrições. Há nisso um desalinhamento com a realidade da educação e com a realidade do que é humano e singular, sendo esse o ponto de inflexão em que acionamos as reflexões de Gilles Deleuze como caleidoscópio, que nos permite apresentar outra imagem (sem forma) de sujeito, a fim de contrastá-lo com o problemático estudante da BNCC, no sentido de contribuir com uma outra compreensão sobre esse documento prescritivo hoje presente em todos os ambientes escolares do Brasil.

A BNCC diz quem é o *sujeito desejável* à sociedade brasileira, quando descreve os conhecimentos, competências e habilidades que esse sujeito forçosamente deve apresentar ao final de cada etapa (TADEU, 1999), sendo ele a régua que mede a qualidade da formação – ou antes da construção desse protótipo-sujeito – via avaliações de larga escala que se pautam na busca de resultados quantitativos e na construção de rankings. É significativa a assertiva de respeito à diferença quando padroniza o que é *ser aluno*, atribuindo uma essência geral e tornando legítima somente essa via, igualando pela diferença legítima e domada, tornando coletivo o que nem ao menos pode ser individual, e, sim, somente singular.

No tocante à filosofia deleuziana, adotamos alguns conceitos principais que auxiliaram na leitura documental, a saber: signo, diferença, repetição e singularidade; conceitos que permitem colocar em evidência os contratempos de uma identidade universal, problematizando, portanto, temas como a identidade e a aprendizagem padronizada.

Pela abordagem qualitativa e delimitando a BNCC como fonte documental, o foco situa-se em analisar o discurso oficial materializado na BNCC, donde partimos de uma leitura analítica do documento, compreendendo-o como fonte primária a ser lido e indagado com intuito de fazer emergir e deixar claras suas padronizações. O recorte proposto, como metonímia, consiste em analisar a *apresentação* pelos seus *fundamentos pedagógicos*. Justifica-se essa delimitação por dois motivos: o documento consiste em um compilado de 600 páginas, divididas por etapas educacionais, isto é, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio que, por sua vez, subdividem-se por áreas de conhecimento. A análise atenta de cada etapa demandaria um tempo demasiado longo, o que certamente extrapolaria o período disposto para a realização de um mestrado.

Uma segunda justificativa, alicerça-se na própria proposta de compreender a aprendizagem por meio da diferença como prática possível para além de disciplinas e conhecimentos específicos, pois são precisamente os fundamentos pedagógicos que embasam o desenvolvimento de disciplinas e atuações em sala de aula. Portanto, a análise se detém nos alicerces que fundamentam os domínios dos saberes que a BNCC descreve nas seções específicas posteriores à *apresentação, introdução* e aos *fundamentos pedagógicos*.

Procurou-se, como via argumentativa, dividir a análise documental a partir de blocos temáticos, com a finalidade de clarificar o argumento central, a saber: a BNCC, ao edificar um aluno-universal, sujeito ao qual o conhecimento seja imanente, padroniza e generalizada um amplo e complexo conjunto de alunos que passam a ter suas singularidades desrespeitadas, a despeito do referido respeito às diferenças e diversidades estar presente no texto final da BNCC. Ao padronizar o corpo estudantil, para que esse edifício-aluno arquitetado permaneça inabalável, torna-se ele o parâmetro para elaboração de materiais didáticos, cursos de formação de professores, currículos específicos e as avaliações que sustentarão a necessidade da padronização gerenciando sua manutenção. A formação do aluno-universal é testada, como em um setor de qualidade, por meio das avaliações de larga que visam o cidadão e o trabalhador.

A diferença deleuziana viabiliza um olhar mais concreto do real quando coloca o sujeito como em devir, não individual, mas individuado por meio do processo de individuação, devir-aluno que nasce como solução para um problema instalado nas virtualidades que atravessam o mundo imanente aqui, a aprendizagem pelos signos se dá como criação de um

mundo aberto e dinâmico, em que não há essências engessadas; nem mesmo um mundo acabado a ser descortinado. O aluno, compreendido como sujeito fugaz da diferença, abdica de uma essência, de modo que a relação de aprendizagem rompe com o objeto estático e o sujeito como dado, permitindo, para além de uma preparação para o mercado de trabalho ou para a sociedade, a formação humana como acontecimento que põe em diálogo o virtual e o atual.

### **3.1. Marcos legais de sustentação na implantação de uma Base Nacional Comum Curricular**

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular não emerge, seguindo a terceira e derradeira versão do documento, como uma necessidade inédita, ou em resposta a um quadro educacional singular. Antes, ela se configura como providência tardia a demandas passadas. Propositamente, ganham espaço na introdução os marcos legislativos que dão embasamento para a implantação de uma medida centralizadora, tal como foi configurada na BNCC. Infere-se que a preocupação em compilar e dispor os seus antecedentes, no corpo textual e mesmo no site da BNCC na forma de uma linha do tempo, consiste, precisamente, em uma resposta a uma possível indagação quanto à sua indispensabilidade, donde apontam as referências legais como justificativa e busca de legitimação para uma medida controversa.

Ao utilizarmos as informações fornecidas pela própria BNCC, está transcrito o Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, o qual estabeleceu que a educação é um direito fundamental e ele não permanece exclusivamente ancorado no Estado, pois cabe à família e à sociedade colaborar para o cumprimento do artigo de lei. Deste modo, a sua força de lei para a consecução de uma educação com critérios mínimos de qualidade está invocada no seu Artigo 210, que reza: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988 apud BRASIL, 2018, p. 10). Assim, os conteúdos mínimos acenam como cumprimento ao direito instituído na Carta Magna, certificando a oferta sem agravo para estudantes e estabelecendo a igualdade de direitos, similarmente à ferramenta incumbida de cumprir o compromisso: a formação de um fundamento comum.

Sendo assim, o desdobramento do par *direito-execução* desemboca na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, prevendo, a partir do inciso IV do art. 9, que:

A União incumbir-se-á de: [...] VI - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil,

o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Ao propor uma formação básica comum, a LDB teria pré-estabelecido a obrigatoriedade de uma mínima centralização e determinação do que se considera primordial na formação dos educandos de todo o território brasileiro. Mas, convém sublinhar, a introdução prévia, partindo do inciso VI, da adoção das *competências* e *diretrizes*, parece estar alegando, deste modo, uma estreita relação com a lei nº 9394. O intuito é amenizar os vínculos com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); vínculos estes, que aqui serão anunciados nos fundamentos pedagógicos. Em outras palavras, enfatizar o caráter nacional da adoção dos termos *competências* e *diretrizes*, recorrendo a uma lei do ano de 1996, busca encobrir a utilização desses mesmos termos utilizados posteriormente pela OCDE. Essas expressões não faziam parte do vocabulário educacional oficial em 1996. O estabelecimento da expressão “competência” e seu vínculo no campo da avaliação educacional ocorreu pela primeira vez quando foi instituído pela Portaria Ministerial nº 438/1998, e regulamentado por diversos textos do MEC e do INEP (órgão responsável pelo planejamento e coordenação das providências), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (AZANHA, 2006). Ainda no tocante à adoção de competências e diretrizes, consta no documento:

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: *as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos* (BRASIL, 2018, p. 11 grifo dos autores).

Sem nenhuma menção ou esclarecimento ao que sejam as competências e diretrizes, as palavras acima estipulam ambos como ponto de convergência para o sistema educacional, enquanto que os currículos seriam diversos. Acrescentam que a alusão ao desenvolvimento de competências por parte dos currículos sugere, para além dos conteúdos mínimos, a atenção para com as aprendizagens essenciais, as quais, na mesma linha das competências e diretrizes, não são qualificadas ou esclarecidas. Seriam duas as noções primordiais da LDB, em conformidade com a BNCC: estabelecer o que é básico-comum e o diverso, por um lado, e o objetivo do currículo em formar aprendizagens essenciais, por outro. No final do primeiro parágrafo, concluem a razão de recorrer à LDB: “Essas são duas noções fundantes da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 11). Em outros termos, infere-se que a BNCC, alinhada à LDB, garante o cumprimento ao direito fundamental do acesso à educação através de aprendizagens essenciais presentes em currículos que desenvolvam competências e diretrizes basilares e comuns a todos.

A LDB auxiliou, a princípio, a formulação das Diretrizes Curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na década de 1990, sendo revisado em 2000, para só então no ano de 2010 o CNE estabelecer as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, de conformidade com a obra, se as primeiras diretrizes curriculares buscavam contextualizar a escola e os estudantes no âmbito social, cultural, local e individual como parte diversificada nos currículos, as novas diretrizes expandiam a compreensão do que venha a ser a contextualização, atrelando-a à inclusão e à valorização da diferença, ao estabelecer diálogo com a pluralidade e a diversidade cultural de cada comunidade (BRASIL, 2017, p. 11).

Quatro anos depois, em 2014, a lei nº 13.005/2014 estipula o Plano Nacional de Educação (PNE), que reincide na exigência de uma base comum em sua Meta 7:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e *a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem* e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Se uma base comum, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, buscava cumprir a exigência da educação para todos, sem prejuízo para alunos menos favorecidos, ao oferecem as aprendizagens essenciais e o desenvolvimento de competências e diretrizes, somando à parte diversificada que respeita a diversidade ao incluir a contextualização, entendida como valorização da diferença e das culturas de cada comunidade, agora, com o PNE, a base comum assegura os direitos e objetivos da aprendizagem, não mais contando apenas o acesso ao essencial, e, sim, a tentativa de estabelecer o propósito que devem alcançar. Para além de assegurar começos similares, contemplam o alvo. Em outros termos, o produto final é o alcance de bons resultados que apresentem a qualidade da educação, pois, para além de garantir uma aprendizagem comum, é imperioso que seja aos moldes qualitativos instituídos pelo MEC.

Seguindo a linha do tempo introdutória, o próximo marco reside nas modificações na Lei de Diretrizes e Bases perante a Lei nº13.415/2017, em que, em conformidade com a BNCC, estabelecem quais sejam as finalidades da educação brasileira via uma Base Nacional Comum Curricular: atender direitos e objetivos de aprendizagem e competências e habilidades capazes de colocarem em prática o que o currículo teórico propõe.

Temos clareza das lacunas legislativas no tocante a uma política curricular no cenário brasileiro, porque medidas ricamente detalhadas antecederam a BNCC (LOPES, 2018), o que aguça sobretudo a indagação: qual a finalidade de mais um documento normativo curricular

perante um vasto complexo de leis que se repartem em parâmetros, diretrizes e, como apontado por Lopes (2018), orientações e toda sorte de documentos em nível municipal e estadual?

Optar por apresentar a linha do tempo proposta pelo próprio Ministério da Educação trata-se de um instrumento de análise também, uma vez que todo recorte e construção temporal explicita uma intencionalidade, ainda que a mesma permaneça velada e, portanto, se configure como uma intencionalidade implícita que só pode ser acessada por intermédio de uma leitura atenta do discurso instituído.

### **3.2. Base Nacional Comum Curricular e seus dissensos**

Conforme a página virtual do Ministério da Educação (MEC), em 2015, durante os dias 17 e 19 de junho ocorreu o I Seminário Interinstitucional com a finalidade de iniciar a organização de uma “Base Nacional Comum”. De acordo com o *site*, reuniram-se por esses dias o que viria a ser a Comissão de Especialistas destinada a elaborar a proposta da BNCC composta por assessores e especialistas.

A primeira versão torna-se pública em 16 de setembro de 2015 para consulta pública e propostas de mudanças. O documento prévio passa a ser analisado por escolas e especialista por área de conhecimento durante o mês de dezembro de 2015. Posteriormente, em 3 de maio de 2016, foi publicizada a 2ª versão da BNCC. Seguindo informações disponibilizadas no *site*, no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, ocorreram 27 Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Estiveram presentes professores, gestores e especialistas com o intuito de estabelecer uma discussão acerca do documento reformulado.

Em agosto de 2016 passa a ser redigida a terceira versão da Base, tendo por fundamento a segunda versão e em processo colaborativo. Em abril de 2017, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, que se encarregou de apresentar um parecer quanto à sua última versão para o MEC. Passada sua homologação, teve início a formação dos professores, e, similarmente, iniciam-se as adequações e construções de currículos. A homologação ocorreu em 20 de dezembro de 2017, e já em 22 de dezembro de 2017 “o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2021)<sup>2</sup>. Essa derradeira terceira versão não contemplava a educação como um todo, uma vez que o Ensino Médio não constava no documento.

---

<sup>2</sup> Histórico, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acessado em: 20 de mar. 2021



Logo no quarto mês de 2018, a 2 de abril, o Ministério da Educação concedeu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a parte faltante do Ensino Médio. Em 14 de dezembro de 2018, é homologada a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio.

Discorrer acerca da elaboração e implantação da BNCC por meio dos seus registros oficiais, a saber, a versão homologada e o *site* elaborado pelo Ministério da Educação, expõe tão somente a versão oficial do acontecimento, compondo assim uma narrativa unilateral que pode se consolidar como a única compreensão dos fatos, e isto por meio do silenciamento de outras vozes, em que o efeito é realizar um apagamento dos demais projetos que possivelmente foram postos para definir os caminhos da educação brasileira; conflitos estes que não permitiriam tornar unívoco o estabelecimento de uma ação cujo o som que ecoa é o do consenso racionalmente resolvido ao se chegar a um denominador comum: uma única base para a educação brasileira, uma BNCC.

Objetos tangíveis e intangíveis, oficiais, leigos ou artísticos, qualquer forma de produção humana é atravessada por toda sorte de intencionalidade, de modo que a análise e interpretação de fontes sejam textuais, imagéticas, monumentais ou materiais carecem de um olhar desconfiado do pesquisador. Não se pode crer a realidade retratada no documento como uma janela aberta ao que passou, e sim compreendê-lo como fragmento de um momento específico que integra um quadro muito mais amplo e complexo. Com isso em vista, a despeito de não se tratar de uma análise histórica, propomos expor os dissensos no que concernem aos momentos antecedentes à consolidação da BNCC, via produções recentes acerca do tema.

Partindo da concepção de espaço social, Michetti (2020) apresenta o quadro amplo de relações em que se deu a construção da BNCC, matizado por disputas entre agentes detentores de “acúmulos desiguais de variados capitais e com *ethos*, interesses e estratégias diversos” (MICHETTI, 2020, p.2). Cada agente está engajado na empreitada de afirmar como autêntica suas próprias demandas e participações na política pública. O espaço social em que a BNCC foi engendrada fora composto por representantes dos três níveis do poder executivo, culminando no pacto federativo da educação. Neste espaço participaram: Ministério da Educação (MEC), na qualidade de órgão governamental e representante do executivo federal; Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que representou a instância estadual e, por fim, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), como representante em nível municipal. Também estiveram presentes: o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação, ambos como intermediadores do Estado e da sociedade civil (MICHETTI, 2020).

Enquanto coletivos civis, participaram o Movimento pela Base (MpB) e o Todos pela Educação (TpE), bem como empresas privadas e familiares (MICHETTI, 2020), que foram e permanecem sendo alvo de críticas. A título de complemento, pelas palavras de Michetti (2020), nota-se a presença no espaço social de outros participantes em plano secundário:

Em posições não-dominantes, estiveram a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), as associações de pesquisadores da área de educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), bem como centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação - especialmente de universidades públicas -, associações de ensino diversas e entidades, como a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Organizações sindicais de trabalhadores da educação, particularmente de professores – como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) -, também se colocaram nos debates (MICHETTI, 2020, p. 3-4).

Tendo em vista a pluralidade de participações, infere-se de antemão que o consenso entre as partes não se fez sem divergências e oposições quanto aos rumos que a educação deveria tomar. Mas a grande questão é como o documento ganhou aceitação e adesão. Daí Michetti (2020), Tarlau e Moeller (2020) partirem da análise crítica de discursos e ações que culminaram na aceitação da centralização currículo viabilizada pela BNCC. A despeito de sugerir certa passividade, esse discurso, como defende Lopes (2015), deve ser encarado como *prática discursiva* em razão do arranjo linguístico transpor a esfera escrita ou falada, vale-se por ação quando revela significados e intenções, corroboram práticas e expressam argumentos, linguagem e prática são compreendidas não somente como complementares e, sim, como implicadas uma na outra.

Aguiar (2018), em artigo intitulado “Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos”, expõem, na qualidade de integrante Conselheira na Comissão Bicameral, a qual presidiu em sua primeira composição – organizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por intermédio da Portaria CNE/CP nº11/2014, os percursos até a homologação da BNCC.

A Comissão Bicameral inicialmente tencionava colaborar, junto ao Ministério da Educação, a preparação de um registro escrito que versasse sobre os direitos e objetivos de aprendizagem, alinhado as Metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE). A disposição e constituição da Comissão sofreu vários reajustes ao longo dos anos vindo a ser presidida por outro Conselheiro. Conforme Aguiar (2018), a primeira versão da BNCC não partiu

exclusivamente do olhar dos especialistas em educação. Longe disso, dos 120 participantes, uma parcela do montante atuava como docente na Educação Básica. Ao findar o texto prévio, ele ganha visibilidade ao ser disponibilizado virtualmente para consulta pública em outubro de 2015, permanecendo até março de 2016. A participação pública e plural na edição e configuração do texto foi sobremodo ampla, culminando na segunda versão. Conforme Aguiar

Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão” (AGUIAR, 2018, p. 11).

Não há no texto da BNCC a autoafirmação de ser um documento elaborado de modo plural e democrático. Devido a abertura para consulta pública e a suposta articulação entre especialistas da área, professores da Educação Básica e o público em geral, a fora o período de 2 anos que permaneceu em elaboração, é que se desenha e enseja ser a BNCC democrática. Entretanto, ceder espaço para considerações por meio de um portal virtual não garante, forçosamente, que tenham as mesmas integrado o texto final ou parcial, não há clareza acerca dos critérios de seleção para as observações acolhidas como relevantes (TARLAU, MOELLER, 2020).

O texto final da primeira versão pode ser consultado no *site* do Ministério da Educação (MEC). Conforme Bittencourt (2017), o documento atém-se aos direitos de aprendizagem que ofereciam as bases para os objetivos de aprendizagem, os quais se aplicariam a todos os estudantes brasileiros. Já na primeira versão organizava-se em etapas de ensino; a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, subdivididas por áreas de concentração: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Das ausências e possíveis críticas direcionadas a BNCC, Bittencourt (2017) pontua a lacuna no que diz respeito aos pressupostos pedagógicos e curriculares, afirmando não conter nas referências bibliográficas qualquer direcionamento de leitura que justificasse a adoção do termo *objetivos de aprendizagem* como norte curricular, que se traduziriam como habilidades a serem desenvolvidas, sem menção, até então, da expressão competências. A segunda versão ganha visibilidade em março 2016, como já mencionado; destoando do texto antecedente, há na estrutura e na escrita indícios de novos atores e pautas expressas em uma:

[...] multiplicidade de vozes que puderam argumentar a favor de seus princípios[...]. É o caso da consideração da temática étnico-racial, da educação inclusiva, da questão de gênero e ainda da inserção das culturas africanas e indígenas, temática anunciada, na primeira versão, apenas como tema integrador (BITTENCOURT, 2017, p. 558).

Ainda em conformidade com a autora, na transição do texto inicial para seu sucessor demarcam-se os princípios pedagógicos com clareza e resguardo das singularidades de cada etapa da educação. Se na primeira versão ocorreu o silenciamento conceitual, no que toca aos princípios pedagógicos. Na segunda versão, dá-se o oposto, já que eles permaneceram orbitando os princípios formativos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quais sejam: princípio éticos, político e estético (BITTENCOURT, 2017).

A versão secundária traria maior clareza, semelhantemente, às possíveis modalidades da educação básica, isto é, Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação especial na perspectiva inclusiva; Educação do Campo; Educação Indígena; Educação Quilombola; Educação para relações étnico-raciais; Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. Difundiria para todas as etapas de ensino a relevância da questão de gênero, desenvolvidos nas mais diversas áreas e objetivos de aprendizagem (BITTENCOURT, 2017).

Não obstante, os avanços no íterim de ambas versões, é latente a seleção do conteúdo e considerações a serem incorporadas. Partindo da premissa de que uma educação comum e que vise abranger a todos deve incorporar as demandas e singularidades características do que é humano, a não continuidade da consulta pública implica já um recorte e seleção do que melhor se adequa à proposta educacional não mais voltada para um público que vivencia diariamente o espaço escolar, e, sim, visando uma comunidade impulsionada por resultados de caráter econômico e legal.

A revisão do texto modificado, na contramão de seu início, contou com cerca de 9 mil educadores distribuídos em seminários fomentados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) (AGUIAR, 2018, p. 11). Os encontros contaram com duração de três meses, ao cabo do prazo estabelecido coube à Undime e à Consed tecerem um relatório constando as contribuições colhidas nos eventos, arquivo que fora encaminhando para o Comitê Gestor do MEC (AGUIAR, 2018).

Cabe ressaltar que o estudo e críticas efetuados pelos educadores teve por fundamento e balizadores diretrizes pré-estabelecidas por parte do Comitê Gestor, que culminou em um terceiro escrito direcionado ao CNE em abril de 2017 (AGUIAR, 2018). Contudo, a terceira

versão passava ao largo do Ensino Médio, tramitando tão somente pareceres no tocante à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

A terceira versão, ainda incompleta, permaneceu como alvo de debate aberto diante de cinco audiências públicas promovidas pela Comissão Bicameral, precisamente nas cinco regiões geográficas brasileiras, com a finalidade de atender as considerações de representantes da educação, organizações profissionais e o público externo com interesse no tema (AGUIAR, 2018).

Não sem muitos debates, a Comissão Bicameral da CNE sugestionou alterações na proposta, entre as quais a “inclusão temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área de computação, tecnologias digitais, entre outras” (AGUIAR, 2018, p. 12). Assombra-nos que em vias de consolidação não contasse a BNCC com o que há de singular e problemático no passado histórico brasileiro. Conforme Aguiar (2018), os Relatores propuseram minutas a serem debatidas entre os Conselheiros. Em dezembro de 2017, a proposta foi encaminhada ao MEC por parte da Comissão, que consistia em estabelecerem duas reuniões em que cada minuta ganhasse total atenção e apontamentos para, por fim, convergir em um único documento os consensos entre ambas.

Nota-se um ritmo frenético das reuniões, pois o relato da Conselheira nos permite inferir a pressa com que o Ministério da Educação gerenciou o processo de elaboração da BNCC, de sorte que o intervalo de escrita e envio dos pareceres e minutas evidencia não a qualidade da oferta de uma educação melhor e pormenorizadamente analisada, mas, sim, a busca da vacuidade de um alvo previamente estabelecido, formar um parâmetro ideal de sujeito escolar. Os dissensos davam-se inclusive na não adesão ao material construído nas audiências públicas.

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas (AGUIAR, 2018, p. 12).

Um dos estranhos pontos de intersecção entre a narrativa oficial do MEC, exposta na página virtual da BNCC e no arquivo textual em PDF é a tardia inserção do Ensino Médio –

conforme o relato crítico de Aguiar (2018). Não foram encontradas justificativas sobre a questão, o que causa estranhamento tendo em vista que, no que seriam os primórdios da indispensável base comum, estaria prevista a Educação Básica como um todo, de modo que um documento incompleto não poderia atender as exigências legais arrogadas pela BNCC.

Uma das críticas enunciadas por Aguiar reside na falta de uma referência palpável, na forma de um projeto, do que se desenha como nação e a educação que se almeja oferecer ao corpo social. Indo além, a ausência de uma explanação dos diagnósticos de modo qualitativos e não somente quantitativo como alega ter sido o caso, estabelecendo o que se tem já em andamento e o porquê de não ser favorável que permaneça como está. Uma reforma educacional que parta da abstração escolar não busca uma educação de qualidade que atenda a um público real e sim a projeção despersonalizada e descolada com a realidade. A BNCC não se construiria, por esse prisma, como um alicerce de sustentação à educação partindo da informação do que já está se desenvolvendo nas escolas; em sentido oposto, se formaria apagando todo trabalho de professores, diretores e gestores que por anos se dispuseram a construir o ambiente educacional.

Em conformidade com Aguiar (2018), crer que um suposto alicerce para formação de currículos possa assumir o formato de um receituário contra as mazelas educacionais, é não apenas ignorar esforços contínuos de um corpo educacional, em grande parte visto como indigente, professores e alunos que não são nomeados, mas que ganham um número quando contabilizados e avaliados (LOPES, 2018).

A terceira versão, homologada pelo MEC, na ótica de Aguiar (2018), não incorporaria as críticas, sugestões e debates de que fora alvo. De maneira oposta, elegeu autonomamente o que era o desejável como solução a uma educação de direito para todos, sem dar voz ao todo que busca tocar.

Uma vez comparado o documento final com seu precedente, permanece evidente uma redução substancial do conteúdo, abandonando o detalhamento das pretensões. Assume, deste modo, caráter descritivo e expando sem delongas o que almeja como alvo e os princípios pedagógicos alçados. Se na segunda versão o termo *competências* aparece esporadicamente, na terceira é constantemente retomado e nota-se a adoção do mesmo em detrimento dos objetivos de aprendizagem (BITTENCOURT, 2017). Há, na versão concluída e vigente, intensa vinculação com as avaliações internacionais e predominância do incentivo ao desenvolvimento de uma cidadania mundial, que será analisada adiante.

A quem se destina e a quem interesse, serve a centralização do conhecimento, como bem pontuado por Lopes (2018, p. 23), uniformizar a aprendizagem em um documento oficial e assim tornar obrigatória a adesão ao mesmo, não equivale a supor que os docentes se

desnorteiam na ausência de uma direção estatal? Indo além, qual a intenção em mais do que uniformizar alunos, intentar padronizar igualmente professores?

Os currículos não se formam unicamente por meio de documentos normatizados, para Lopes a formação dos mesmos ocorre de modo amplo e sutil:

[...] com base em livros didáticos e literatura educacional, formação inicial e continuada de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias Universidade-Escola e por meio de tantas outras ações que constituem o que, de forma geral, podemos denominar tradições curriculares (LOPES, 2018, p. 24).

A universalização das aprendizagens, das mais consensuais, tal como a alfabetização, permanecem como campo de disputa e permeadas de conflitos (LOPES, 2018). Destarte, a procura por estabelecer o que seja universal não busca atender ao singular, ao indivíduo como sujeito particular e alvo do direito a educação, e sim um grupo homogêneo que se vislumbra distante sugerem um todo; entretanto, um olhar atento percebe serem partes que não confluem para uma unidade.

O diagnóstico acerca das necessidades educacionais, quando universalizado, pode oferecer respostas a problemas inexistentes em determinado quadro educacional (AZANHA, 1974) quando muito, problemas similares, sem, contudo, ser determinante para algumas instituições ou Estado e municípios. Isto é, escolas díspares são transpassadas por adversidades e crises singulares que uma base curricular comum não pode prever. A de se argumentar que precisamente por essas intemperes é que se formulam os currículos estaduais e municipais. Entretanto, qual a finalidade, por essa ótica, de aprendizagens essenciais comuns? Essencial é a aprendizagem que sana as dificuldades específicas.

A correção social que se atribui à educação, considerando ser a mesma a ferramenta para sanar a desigualdade social, torna-se latente no texto da BNCC, quando ele propõe que todos os alunos tenham acesso a mesma aprendizagem em termos teóricos, de conteúdos e saberes iguais, de modo que nenhum aluno seja prejudicado por conta de sua situação financeira, cultural e social. Contudo, o desnivelamento social não se reproduz via componentes pedagógicos, mas, sim, por meio da oferta real de instrumentos efetivos de ensino que colaborem com o trabalho docente, como pontua Lopes:

Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Assim, *não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo*: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas (LOPES, 2018, p. 25, grifo da autora).

Os dissensos silenciados pelo texto da BNCC lançam luz à questão da diferença, mas à diferença que faz emergir o singular num mundo em devir em sua acepção empírica e transcendente; mundo este formado por problemáticas que não podem ser universalizadas, em que a forma devir-sujeitos não pode ser prevista por nenhum documento, pois a diversidade abre espaço para a multiplicidade, de modo que os conflitos implodem a própria pretensão de apagamento do díspar na falaciosa tentativa de tornar uno o que é múltiplo.

Deixamos para o final a controversa influência, nos bastidores da BNCC, de organizações não governamentais derivadas do que Michetti denomina de “universo corporativo” (2020, p. 1). Tarlau e Moeller (2020) tecem, em retrospecto, a acentuada participação de um dos principais agentes privados na fomentação para adesão e implantação da BNCC, a saber, Fundação Lemann, que teria atuado como catalisador para o consenso entre os diversos setores e participantes da política pública em questão. Para as autoras, a atuação de fundações filantrópicas corporativas tem se difundido por todo o mundo, de sorte que o “consenso por filantropia”<sup>3</sup> (TARLAU, MOELLER, 2020) na educação não é uma exclusividade da Lemann.

Ante a escassa participação econômica de instâncias públicas na educação o convite financeiro privado, por meio de investimento diretos, torna-se atrativo. Nos Estados Unidos é prática corrente as intervenções de fundações privadas na elaboração de currículos e avaliações docentes, ambos de modo padronizado. Similarmente, não são inéditas as pressões para reformulação de políticas públicas educacionais (TARLAU, MOELLER, 2020). Um dos vestígios deixados pela participação indireta de tais organizações é o estilo corporativo que vem assumindo a área educacional.

O encorajamento para a crescente presença de empresas privadas filantrópicas nas questões educacionais globais deriva, ainda em conformidade com Tarlau e Moeller (2020), de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial. No Brasil, a partir de 1995, estabeleceu-se formalmente o GIFE (Grupo de Institutos,

---

<sup>3</sup> O termo consenso por filantropia, adotado por Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller em artigo *O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil* (2020), emerge da leitura de obras de Antonio Gramsci, utilizadas como teoria para analisar a participação de fundações filantrópicas na implantação de políticas públicas. Longe de serem ações impositivas, as fundações estrategicamente atribuem qualidade técnica aos debates que giram em torno do alvo. Daí a Fundação Lemann ganhar importância, visto ser ela propulsora de diversos encontros e palestras, bem como financiadora de estudos a respeito do percurso a ser tomado na iniciativa, articulando múltiplas ações sejam na produção de conhecimento, mídia e recursos.



Fundações e Empresas), assumindo papel de dinamizadores de fóruns nacionais, bem como estabelecem comunicação com representantes globais.

O caráter mercadológico da BNCC deriva precisamente de um modelo estabelecido previamente por fundações como Lemann. Para as autoras, há um padrão perceptível nas etapas e ações desenvolvidas pelas mesmas:

A promoção de padrões nacionais curriculares e de aprendizagem, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além de introduzir aulas roteirizadas —e tudo isso é parte integral de um modelo educacional voltado para o mercado. Mas os padrões também podem ser usados para promover tópicos voltados para a justiça social e o fortalecimento da educação pública (TARLAU, MOELLER, 2020, p. 558).

Afirmar, entretanto, que a construção da BNCC visava uma educação neoliberal como demanda do Estado é incorrer em erro. Ora, o documento começa a ganhar corpo e adesão ainda na presença de governos considerado de “esquerda”, representados até então pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Empresas de grande porte e com recursos exorbitantes, seguindo uma ética consensual no cenário global, forçosamente, deveriam custear entidades filantrópicas com alcance nacional. Daí Jorge Paulo Lemann criar a Fundação Lemann em 2002, com enfoque em aplicar o gerenciamento empresarial com objetivo de alcançar bons resultados nas avaliações. Em relatório anual, datado do ano de fundação, isto é, 2002, explicitam a justificativa para a intenção “Advindos da área empresarial e sabendo da importância da avaliação de resultados, acreditamos que um foco similar, mas adaptado à educação, trará grandes benefícios” (TARLAU, MOELLER, 2020, p. 561-562).

Em 2010, modificando o diretor e presidente da fundação, ela mesma ganha uma agenda política delimitada com foco nas políticas públicas e não mais em projetos independentes interrompidos pelo governo petista.

Com um poder econômico crescente e uma agenda para transformar a educação pública brasileira, a Fundação Lemann começou a buscar uma nova iniciativa de política pública “baseada em evidências”, que poderia ter um impacto nacional e de longo alcance. A Base Nacional Comum Curricular logo se tornou o mais importante projeto filantrópico da Fundação Lemann (TARLAU, MOELLER, 2020, p. 565).

A primeira estratégia de consenso e fomento a BNCC – ainda em projeto – consistiu em fundar movimentos de adesão à Base, donde emerge, ainda em concordância com Tarlau e Moeller (2020), o Movimento pela Base Nacional Comum no ano de 2013, que fez convergir

não somente sujeitos da sociedade civil, como reuniu participantes do governo pró-BNCC e especialistas (MICHETTI, 2020). O grupo de apoiadores começa a ganhar forma em 2013 através do seminário “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, organizado pela Fundação Lemann em Yale, por intermédio do então presidente da fundação: Denis Mizne. A *Common Core* norte americana já estava em fase de execução e foi em função desse fato que se organizou o seminário com importantes pessoas engajadas no processo e que poderiam orientar os caminhos a serem seguindo em solo brasileiro.

Entre os convidados estava Eduardo Deschamps, a época atuando como vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed). No ano de 2016, passa a assumir a presidência da Consed e, para completar o grau de influência que exerceu na instauração da BNCC, assumiu em 2016 a presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE), dois dos principais representantes governamentais do executivo que foram fundamentais na promoção da BNCC (TARLAU, MOELLER, 2020).

Não se restringindo à Yale, a Fundação Lemann teria financiado vários polos de pesquisa, quais sejam: *Columbia University*, *Harvard University*, *University of Illinois* e *Stanford University*. De acordo com Michetti (2020, p. 5), anualmente os mesmos grupos de pesquisa organizariam o “Lemann Dialogue”, cuja pauta foi discutir a educação no Brasil. Não se restringindo ao cenário internacional, a Fundação Lemann promoveu seminários concernentes a BNCC em São Paulo e Campinas (MICHETTI, 2020).

Ganhar a adesão não fazia da BNCC uma iniciativa governamental, para tanto buscaram respaldo na lei para corroborar uma suposta necessidade legal. A despeito de estar prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), como já explicitamos, carecia de um respaldo contemporâneo às iniciativas curriculares engendradas pelo grupo recém formado. A oportunidade eclode com os tramites de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Outro ator fundamental foi o Todos pela Educação (TpE) que apresentou, consoante a Tarlau e Moeller (2020), 54 emendas para o PNE no ano de 2014, das quais 52 foram aprovadas. Dessas, 3 previam um período de estabelecido do currículo nacional. Beatriz Luce, no ano de 2014 assumiu a Secretaria de Educação Básica do MEC. Perante as exigências construídas, teria escrito um texto prévio sobre parâmetros curriculares que estariam em desacordo com o esperado pelo Movimento pela Base, uma vez que o texto de Luce continha um arcabouço filosófico, social e histórico muito divergente do que veio a ser a primeira versão oficial (TARLAU, MOELLER, 2020, p. 570). Nele não havia menção às competências ou qualquer ensejo a ações práticas com foco em resultados. Estranhamente, permaneceu velada essa prévia, iniciando em 2015 um texto sem qualquer ligação com o antecedente.

Tarlau e Moeller (2020) apresentam o quadro conjuntural político que favorece a adoção da BNCC em contexto político marcado pela presença progressista agora encabeçado por Dilma Rousseff, com a entrada de Manuel Palácios na função desempenhada por Beatriz Luce na Secretaria da Educação Básica. Com essa mudança, a BNCC torna-se o foco principal da agenda no que diz respeito às políticas públicas do governo federal.

A participação da fundação TpE não se dava diretamente nas decisões como exigência de demandas próprias. Em sentido oposto, se fazia sentir na promoção de material para desenvolver estudos e pesquisas proporcionando participação na construção de conhecimento, além, obviamente, do investimento financeiro nas necessidades materiais que os eventos e reuniões careciam, operando a tradução de pesquisas e documentos internacionais que colaborassem com o propósito de fundamentar a BNCC.

Não se limitando a agir nos bastidores, investiram na formação de jornalistas que realizavam a propaganda da Base. Ganhando as mídias o consenso estava quase fechado. Criou-se, no tocante a BNCC, o argumento da sua necessidade e, assim, de sua inevitabilidade (TARLAU, MOELLER, 2020). Outra estratégia da Lemann consistiu em incentivar especialistas e representantes governamentais de peso para que saíssem em apoio a BNCC. Os frutos foram colhidos em 2016 com cerca de 65 participantes influentes entre pesquisadores, funcionários do governo e políticos que não se fechavam em um posicionamento. Longe disso, era defendida a BNCC por progressistas liberais e progressistas de esquerda.

A despeito de algumas adesões, quando em 2015 é publicada a primeira versão, ondas de críticas assolam o texto, grupos como Escola Sem Partido conduziram movimentos contra a BNCC por acreditarem conter um viés ideológico esquerdista. Em contraposição, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), criticava o documento por passar ao largo de pesquisas brasileiras que se detinham na análise curricular, não contendo nenhuma referência ou discussão com relação ao conceito de currículo.

O arranjo estratégico com a finalidade de fomentar, indiretamente, a adesão a BNCC teria alcançado tamanho êxito, que em entrevista a um grupo de professores em um dos seminários realizados pela Undime e Consed, Tarlau e Moeller (2020) transcrevem uma das falas em que o docente entrevistado afirmava não conhecer a Fundação Lemann ou o Movimento pela Base. Acreditava ser a BNCC uma iniciativa do MEC em que a participação e andamento dos professores se dava nas manifestações de adesão ou repúdio expressos nesses eventos organizados.

A grande façanha dos diversos participantes pró-BNCC deu-se em incutir e disseminar a ideia de que a Base era uma construção de todos, necessária e que nivelaria a educação de

modo qualitativo, oferecendo a todos a igualdade no acesso a uma educação de qualidade. Não sendo uma política pública imposta através do governo federal e sim uma articulação de interesses e agentes múltiplos que foram expansivamente ganhando corpo e força adquiriu aprovação significativa.

Trazer a intensa pesquisa de Tarlau e Moeller (2020) teve por objetivo expor a complexidade da construção da BNCC, que os embates de poderes políticos e econômicos atuam nas esferas da vida pública e privada buscando atribuir a cada instância sua própria imagem e semelhança, não é nenhuma novidade. Não obstante, em se tratando de uma medida extremamente abrangente na área educacional, torna-se problemático passar ao largo de uma das funções educacionais: a formação humana dos alunos. O consenso não pressupõe univocidade, expressa tão somente pela vontade majoritária de uma sociedade que define temporariamente qual é o modelo de cidadão que se deseja formar. Ressaltamos que o que permaneceu majoritário foi precisamente a voz daqueles que concordavam sobre o assunto, e não se sabe o que foi feito ou realizado a respeito das discordâncias.

### **3.3. Desenredar a aprendizagem: a Base Nacional Comum Curricular e a identidade-aluno**

“Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base”. Esse é o título que abre o documento em que a sentença “Educação é a base” nos instiga a indagar: se a educação é base, base para quê? Base para quando? Base para quem? “O que é uma base? Como o documento se autointitula “A base” e também é enunciado que a base é a educação, pode-se inferir então que ele mesmo seja a educação? O título é antecedido por uma imagem gráfica que se compõe de blocos sobrepostos, em que cada camada sustém a anterior, se assemelham a blocos de madeira infantis, utilizados de modo lúdico com crianças na primeira infância, possivelmente remetendo à Educação Infantil, que pode sugerir ser a Educação a Base precisamente por abranger a formação inicial humana a partir da primeira idade por meio de creches e pré-escola. Compreende-se, então, que a base sugestiona lançar os primeiros alicerces para se formarem as etapas posteriores.

Os blocos estão dispostos em três camadas, quiçá, como referência às três etapas educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada camada adere uma cor que remete a um símbolo nacional – a bandeira brasileira – quais sejam: a primeira camada em tom de azul, a segunda em tom de verde e a terceira em tom de amarelo. A composição da imagem pode remeter à ideia em que a Educação é a formação da nação, mas em que sentindo

a educação emerge como alicerce nacional? Ou, em que sentido a educação contribui para a formação nacional? Como a educação se posiciona como forma e que forma é essa?



Figura 1- Base Nacional Comum Curricular

### 3.3.1 Especialistas

Na *Apresentação*, Rossiele Soares da Silva, então ministro da Educação, assinala e, com a ação, termina por selecionar o grupo fundamental que constituiu a BNCC:

*Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso).*

Ao nomear um conjunto de profissionais como especialistas, valoriza-os em detrimento de um coletivo não remetido, a saber, a comunidade de docentes e profissionais da educação que atuam cotidianamente no espaço a que a BNCC intenta direcionar. O destaque de uma categoria de profissionais selecionados por um suposto conhecimento superior estabelece a discriminação entre modelos de conhecimento, em que o especialista angariaria maior credibilidade quando posto em comparação com o conhecimento construído na prática do ofício docente na educação básica. Obviamente que a menção aos especialistas da área tenciona atribuir legitimidade e confiabilidade às medidas, sugestões e proposta do documento, e de modo algum intentamos questionar o fazer científico. Todavia, em se tratando de um documento disponibilizado para consulta pública, percorrendo um longo percurso de articulação e diálogo entre diversos públicos, atribuir valia a um participante em prejuízo de uma associação sobremodo mais ampla, denuncia mais do que um recorte, marca a preferência

na construção e o intuito de convencer o público ao qual se dirige de que a elaboração por especialistas torna o documento confiável. A fundamentação filosófica para imprimir legitimidade afeta a tecnocracia e, assim, aos tecnocratas; é um construto teórico realizado a partir do século XVII por Francis Bacon (VITORINO, 2021).

Curioso notar que no *site* do Movimento pela Base (MpB) no ano de 2017, como apresentado por Michetti (2020, p. 5), se faz referência aos integrantes da organização como “especialistas em Educação” cujo objetivo e missão se concentrariam em fomentar os debates com embasamento técnico. Visitando o mesmo *site* em 16 de dezembro de 2021, a descrição sucinta na aba *Quem Somos* não realiza menção ao grupo de especialistas. Reconfigurado o texto de apresentação atualmente, denominam-se “Somos uma rede não governamental e apartidária *de pessoas e instituições* que, desde 2013, se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base, 2021, grifo nosso)<sup>4</sup>. Os especialistas a que faz alusão na apresentação pode ser esse conglomerado de profissionais a que se remetiam os partícipes da MpB, ou mesmo pesquisadores financiados pela Fundação Lemann em território nacional e em domínios externos, como apontado no tópico 3.2. Base Nacional Comum Curricular e seus dissensos. Com distanciamento de quatro anos, atualmente o MpB, mudando de discurso, substitui os “especialistas” por “pessoas e instituições”, transferindo a legitimidade não mais para os técnicos da educação, mas, sim, à sociedade civil que poderia ser a maior beneficiada com a implantação da BNCC.

### 3.3.2 Aluno Universal – Cidadão Mundial

O apelo ao aluno universal – e aqui tomamos de empréstimo a referência ao sujeito universal (DELEUZE, 1995) – desponta logo na seção *Apresentação* quando Rossiele Soares da Silva propõe ser a BNCC a resposta às demandas “do estudante” (BRASIL, 2018, p. 5), pronome singular que reúne, em um personagem despersonalizado, uma comunidade tida como homogênea, em que a semelhança permite conglomerar, na forma da unidade, um grupo amplo, deixando às margens a singularidade que perpassa cada parte. Mas não seria a própria semelhança uma ilusão? Quem é esse *estudante* cujas demandas estão sendo atendidas? Não seria tão somente apenas mais uma criação desses especialistas do que um sujeito real? Se a educação atribui forma à nação, então é a *educação-molde* responsável em produzir esse estudante específico engendrado no âmago dos debates dos especialistas? E, tendo forjado um

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> acessado no dia 16 de dezembro de 2021

estudante, não seriam forjadas, igualmente, essas demandas? Na contramão do atendimento das referidas demandas, não estaria a BNCC produzindo-as e inculcando-as como necessidades advindas do meio estudantil? Depreende-se que não esteja partindo da escola e dos alunos essas mencionadas demandas, mas, em sentido oposto, estão chegando às escolas quais são as demandas que a BNCC espera de seus alunos. Qual é a identidade-aluno que será engendrada na BNCC?

Não há menção explícita à construção de uma *identidade* no decorrer do texto. Contudo, ao longo da obra, é perceptível – o que nos esforçaremos por evidenciar – o intuito velado de estabelecer como produto final, na esteira produtiva da educação, generalizada por meio de aprendizagens essenciais, o aluno ideal, descolado da realidade. É um *telos* a ser alcançado, encarnado e provado pelas avaliações de larga escala.

O aluno universal, referido anteriormente, é precisamente esse estudante enquanto representante de uma comunidade maior que é generalizada no emprego de um pronome singular. Quando o então ministro emprega *o estudante*, o próprio artigo o define ao fechar o substantivo como padrão. A questão que poderia ter precedido a definição é “quem é o estudante?”. Como responder a tal indagação sem recorrer, antes, a pressupostos universalistas? A própria BNCC responde quem é esse estudante e o que se espera quando afirma quais são as expectativas do cenário mundial acerca dos seus integrantes:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, 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 (BRASIL, 2018, p.14, grifo nosso).

As características “comunicativo, criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” resumem qual é a essência do estudante brasileiro que a BNCC visa preparar, e, tais elementos elencados, definem o que é *o* estudante ideal a ser almejado, mas não *o* estudante real: *um* estudante. É certo que toda ação pedagógica tende a ser prescritiva, mas aqui questiona-se esse aluno-devir estar vinculado precípua e previamente a qual ontologia?

Reformulando a suposta questão que a BNCC está procurando responder – que elaboramos como esforço de exemplificação, com a finalidade de demonstrar a padronização dos estudantes brasileiros – ao invés de somente perguntar *quem é o estudante*, poderia

complementar *quem é o estudante propício ao cenário mundial?* O cenário mundial é a realidade que a BNCC está propondo compor, e, para tanto, faz uso de um conceito abstrato de estudante que está preso aos que identificam o ontológico ao histórico e, assim, privilegiam a totalidade e a contradição. A nossa proposta é de propor uma identificação do ontológico ao lógico, na qual o fim é privilegiar a particularidade e a diferença. Por isso, recorreremos à leitura de Deleuze (2012) sobre a filosofia de Bergson: compor a realidade concreta com um conceito geral – como o conceito geral de estudante – é incorrer em um falso movimento que acredita ser possível explicar o real a partir do abstrato. Aplicando-se a metáfora do bom alfaiate que faz roupas sob medida (DELEUZE, 2012), a realidade carece de conceitos que não sejam demasiadamente amplos; ela necessita de conceitos que sejam feitos sob medida para o que é singular.

A questão “O que é?”, conforme Hart (1996), desembocaria inevitavelmente em uma resposta transcendental abstrata, como que evocada por determinada essência ideal. O movimento do real que se desvencilha do abstrato consiste em indagar, retomando Nietzsche, “Quem ...?” ou antes “Qual ...?” (HART, 1996). Deste modo, com a intenção de efetuar o movimento de forças reais, a pergunta poderia ser refeita: “quem quer a aprendizagem?”, “O que quer aquele que diz ser aluno?”. Na concepção de Hart, enquanto “O que é?” permanece à procura de uma essência ideal estática e revelando diferenças de grau onde residem diferenças de natureza, “Qual...?” e “Quem...?” introduzem a dinâmica que é imanente ao ser “uma força de diferenciação interna e eficiente” (HARDT, 1996, p. 66). Lembremos que a diferenciação ocorre no plano das virtualidades e na diferenciação da diferença via relações diferenciais, que por ser interna e necessária pode ser considerada como diferença ontológica.

A despeito da questão “quem...?” utilizar pronome relativo não se refere, todavia, a uma referência personalista, isto é, a um indivíduo pessoal. Antes, intenta alcançar o acontecimento por traz da pessoa, o sujeito da frase é um impessoal (não nos referimos, obviamente a qualquer natureza de análise sintática da frase), pois o movimento do real não reside em grupos ou indivíduos, e sim em singularidades e diferenças. O mundo visto como dinâmico, em movimento de devir constante, rompe com a ideia de estagnação e descoberta, cedendo lugar ao fluxo e à criação. Sem essências imutáveis podemos nos despir das estruturas engessadas e retirar as fantasias óticas de inércia que revestem os objetos e corpos que nos cercam.

O mundo como aberto clama por sujeitos que sejam igualmente dinâmicos, daí o sujeito-larvar deleuziano ser uma resposta mais adequada ao propósito da BNCC quando afirma:



Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, *as possibilidades e os interesses dos estudantes* e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. *Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir* (BRASIL, 2018, p.14, grifos nossos).

O discurso da BNCC oferece contradições na tessitura textual, inicia invocando *o estudante*, referindo-se a um coletivo, expressando-se, entretanto, como a um singular. Estabelece quais características esses estudantes homogeneizados deveriam apresentar, como se fossem essências intrínsecas a todo ser humano. Esses elementos remetem à ordem subjetiva, e que, contudo, estão elencados como exigências externas do *cenário mundial*. Ante a linha condutora discursiva que visa promover um padrão estudantil, introduz o que poderia ser considerado o respeito à diferença ao afirmar que devem ser tidos em alta conta as “diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir”. Infere-se, portanto, que a BNCC respeita a diferença existente no ponto de partida de cada estudante sob condição de que em determinada altura todos cheguem no mesmo ponto que leve a responder às demandas do cenário mundial.

A diferença que a BNCC respeita é precisamente a que não pode ser controlada por ser anterior ao sujeito. Trata-se da diferença acidental, específica, que se atualizou no tempo da síntese passiva. Quais são as novas formas de existir que a Base enseja se já se tem em seu texto qual é a existência que cada aluno tem de ter? A existência da cidadania global e do trabalhador eficaz. Novas formas de existir surgiriam se se considerasse o mundo como aberto, que não buscasse a essência do estudante, e compreendesse, ao contrário, que a tríade: diferenciação, diferenciação e individuação oferecem novas formas de existir reais e não apenas discursivas, e, por isso, remetemos ao sujeito-larvar deleuziano, que tem insuflada a diferença como ontológica e pré-individual.

Ainda em outro excerto, afirma-se a singularidade e diversidade do aluno:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global [...]. Significa, ainda, assumir uma visão plural, *singular* e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os *como sujeitos de aprendizagem* – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, *nas suas singularidades e diversidades* (BRASIL, 2018 p. 14, grifos nossos).

Afirmamos anteriormente que a BNCC não possui qualquer vinculação teórica e, portanto, não se faria possível nenhuma cobrança na adoção de conceitos tais como a diferença. Entretanto, as filosofias da diferença estão presentes nos amplos debates acerca do pensamento, do Ser e do conhecimento há tempos e se difundiram igualmente para a educação. São filosofias que remontam a Nietzsche e se ramificaram em inúmeras abordagens; crer que os redatores estivessem alheios ou ignorassem a presença do que se denominou pós-estruturalismo<sup>5</sup> é agir com indulgência. Afinal, ao aventar o respeito às diversidades têm de ser consideradas as objeções, mesmo quanto às identidades étnicas e de gênero, que aludem a movimentos sociais que tem por base as referidas filosofias.

Os conceitos de *singularidade* e *diferença* terminam por ser um subterfúgio para aceitação da BNCC. Deste modo, consideramos que a BNCC não conceitua qual linha teórica utiliza quando emprega ambos os conceitos, terminando por metamorfosear conceitos na vacuidade de meros termos, dito de outro modo, os conceitos viram apenas palavras desprovidas da riqueza de produções que a antecederam.

O aluno da BNCC é herdeiro da imagem dogmática do pensamento que atua por meio da reconhecimento. O sujeito da reconhecimento possui forma e essência, está formado antes mesmo de ocorrer a aprendizagem e é nele que tudo se desenrola com base em suas capacidades cognitivas. Estariam pré-dispostos ao conhecimento que lhes é imanente, sendo eles, portanto, transcendentais, como se o conhecimento pertencesse a eles. O exercício voluntário de suas faculdades faz deles “sujeitos de aprendizagem” e, à vista disso, transcendentais ao saber.

No tocante a aprendizagem, o que nortearia a BNCC? A melhor resposta foi realizada no seu próprio texto:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (BRASIL, 2018, p.14).

Os problemas continuam fundamentados no utilitarismo do conhecimento: “o quê?” e “para quê?”. Partem da consideração de que haja conteúdos que sejam mais proveitosos na constituição do corpo nacional emergente do *locus* escolar, que enfatizam a prática representada

---

<sup>5</sup> Embora utilizemos o termo pós-estruturalismo, compreendemos que não há um movimento ou escola assim constituído. Salvo engano, trata-se de leituras anglo-saxãs de determinados filósofos e sociólogos franceses das décadas de 1950-1960. As filosofias da diferença, que geralmente derivaram da retomada da filosofia de Nietzsche não convergem para um todo, pois cada uma delas mantém a sua especificidade. Exemplo: Derrida e Foucault são filósofos da diferença, mas cada um deles expressam filosofias e reflexões díspares, e, muitas vezes, pensamentos antagônicos um com o outro, como foi o caso da crítica incisiva de Derrida à leitura de Descartes realizada por Foucault no seu *História da Loucura*.

no *para quê?* É essa a indagação que orienta as duas premissas. A anterior *o que* e a sucessiva *como*, dependendo da utilidade do conhecimento é que podemos elegê-lo como *o que* deve ser ensinado. Se for sustentado pelo crivo da razão instrumental, passa-se para a etapa seguinte: *como* ensinar. O conhecimento que uma sociedade seleciona como autêntico diz muito sobre o “Ser-humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (TADEU, 1999, p. 15).

Em virtude da legitimação do que deve ser aprendido que se consolida a representação. O conhecimento, na linha da reconhecimento, é universal por estar alicerçado em conceitos ou pressupostos compartilhados por todos, de onde Deleuze retira o “todo mundo sabe”, isto é um saber do senso comum que constrói uma identidade para o conhecimento, e ele faz sentido quando o aprendiz reconhece (re-conhece: conhece novamente) um aprendizado anterior que apenas não se tinha clareza de como denominá-lo.

Na reconhecimento, o pensamento age voluntariamente, daí todas as faculdades convergirem e atestarem a identidade de um saber. A título de exemplo, sabe-se efetuar contas no cotidiano, contudo, um indivíduo não escolarizado pode não ter exatidão quanto ao nome do cálculo que opera em suas compras diárias no supermercado. Uma vez que lhe seja explicado que faz uso da soma e da subtração, pode agora conhecer novamente uma prática que já era comum. O ciclo da aprendizagem partiria do que conhece, mas não sabe nomear até a clareza da nomenclatura e prática.

O teste da aprendizagem são as avaliações. É por meio delas que deve ser exposta a capacidade de reconhecer: as falas dos professores e suas narrativas quando são lidos os enunciados das questões ou as alternativas disponíveis; as fórmulas utilizadas nas aulas de matemática e física; os conceitos filosóficos e seus criadores; as datas e acontecimentos históricos; as técnicas artísticas e suas escolas, dentre tantos outros saberes objetivos.

Através do senso comum e do bom senso – estabelecimento de um conjunto de saberes reconhecido como relevantes e compartilhamento dos mesmos – ganha território os saberes universais que supostamente qualquer pessoa deveria reconhecer. O problema eclode quando um indivíduo não reconhece ou não quer reconhecer nos moldes que foram estabelecidos (DELEUZE, 2018). Nesse espaço do senso comum e bom senso, não há espaço e tempo para a criação, há somente repetição do mesmo.

Onde estariam os conhecimentos legitimados e qual instrumento amplamente aceito como método da reconhecimento? O próximo tópico se debruçará nesse quesito.

### **3.3.3 OCDE e Pisa – Preparação para as avaliações de larga escala**

A aliança entre a BNCC e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) se faz sentir logo nas linhas iniciais dos fundamentos pedagógicos regidos pelas competências.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. *É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da 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) (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).*

Conduzir o desenvolvimento educacional a partir de preceitos internacionais expressos nas avaliações de larga escala diz muito sobre os desígnios da educação brasileira. Os testes padronizados abrangem uma extensa área geográfica ao buscarem, por intermédio do Comitê de Políticas Educacionais, “[...] ajudar membros e não-membros a *desenvolver sistemas educacionais eficientes e eficazes e aperfeiçoar os resultados da aprendizagem*, o Comitê *fornece dados comparativos* e análises sobre políticas educacionais e seus processos de implementação” (Ministério da Educação<sup>6</sup>, 2021). As referências à eficiência e à eficácia permitem inferir que os conhecimentos relevantes são precisamente aqueles que atendam ao *para que serve*; adoção que desemboca na instrumentalização da educação.

As avaliações ocorrem por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em que os resultados oferecem números que medem a eficiência dos alunos em reconhecer os conhecimentos tidos como relevantes se adequando ao que Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2020, p. 11) intitularam de “paradigma comparativista”, que construiria os ranqueamentos expressos em hierarquias classificatórias com base na eficiência e desempenho. Não é a finalidade da pesquisa projetar críticas às pesquisas comparativas, mesmo porque para esses autores há diferenças entre análises comparativas e análises comparatística:

Estamos aqui fazendo uma distinção entre análises comparativas, enfatizando qualidades educacionais e compreensão de questões educativas, e análises *comparativísticas*, cujo foco está em medidas de classificação e hierarquização. Embora os estudos comparativos internacionais geralmente tenham características comparativas e *comparativísticas*, o argumento apresentado aqui é que atualmente as

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde> acessado em: 20 de dezembro de 2021

análises *comparativísticas* são mais importantes e que, desde a década de 1990, tornou-se predominante um paradigma *comparativístico*. Nesse paradigma, a educação pelos números é dominante (LINDBLAND, PETERSSON, POPKEWITZ, 2020, p. 13).

A distinção entre comparar e o comparativismo reside em que a primeira mira a qualidade e soluções educacionais, enquanto a segunda, por sua vez, oferece dados que enriquecem os rankings, depreciando escolas e países com declínio nos resultados esperados. As comparações e o comparativismo não se limitam aos dados objetivos. Na linha desenvolvida pelos autores, o PISA favorece pesquisas que procurem expressar a satisfação dos alunos em ambiente escolar, que corrobora a classificação e hierarquização dos países membros, implicando o objetivo e o subjetivo. O peso das quantificações reside não no que se tem e sim na falta de aptidão para chegar ao que se espera. Para além das comparações sobrepesa o estigma dos ranqueamentos que selecionam os melhores em detrimento dos agentes com rendimento menor.

O alinhamento entre a OCDE e as políticas nacionais apontava não somente para o desempenho escolar, mas também ao desenvolvimento escolar como fio condutor para amplificar o setor produtivo e dar conta de manter o crescimento econômico progressivo (MACEDO, 2019).

Assim, o conhecimento elegido pelo MEC e a CNE como amplamente aceito e o digno de ser ensinado são emprestados de organizações como a OCDE. Nele o instrumento seletor que fornece os dados para averiguar a qualidade e nível de padronização é o PISA que cria cópias e ícones que se multiplicando na forma aluno. Padronizam-se os alunos na esteira produtiva educacional, colocando-os em fôrmas do cidadão mundial e do trabalhador, em que o intento é suscitar ambiente propício para que ocorra o crescimento econômico pela mão de obra qualificada, fato que se pode constatar no conceito de competências.

*Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos).*

Estabelece-se a correlação entre as *aprendizagens essenciais* e as *competências gerais*. O conceito *competência* é alvo de amplo debate. A presença do termo se faz ver em três momentos circunscritos no recorte proposto: *apresentação, introdução* e nos *fundamentos pedagógicos*. À vista disso cabe uma breve elucidação das controvérsias relacionadas às mesmas.

### 3.3.4 As querelas das competências

A função da escola e a emergências de currículos não são problematizações novas para pesquisadores da área educacional; a teoria do currículo, enquanto campo profissional abrangendo um grupo de pesquisadores, nasce da necessidade de institucionalizar a educação de massas em contexto estadunidense no início do século XX (TADEU, 1999, p. 22), ao criar uma estrutura estatal burocrática que desse conta de estabelecer quais seriam os objetivos e a que molde se enquadraria a abertura escolar para sujeitos que teriam permanecido às margens da educação formal. Para que esses alunos seriam formados?

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas, as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? [...] O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? (SILVA, 1999, p. 22).

O livro *The curriculum* de John Franklin Bobbitt (1918) propõe que a organização escolar tomasse por modelo as empresas e indústrias estabelecendo especificamente os resultados que almejava obter e quais os métodos mais eficientes a serem aplicados no intento de chegar aos resultados e, por fim, “formas de mensuração que permitisse saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (Silva, 1999, p. 23). O sistema educacional, pelo viés de Bobbitt, pela interpretação de Silva (1999), atenderia as necessidades econômicas nacionais voltando-se para o desenvolvimento de habilidades que garantissem a eficiência no mercado de trabalho. Certamente muitas outras teorias curriculares entraram no debate, não permanecendo Bobbitt como uma voz solitária ou dirigente. Contudo, para a análise que por ora propomos, convém estabelecer os ideais curriculares do autor, precisamente pelo diálogo que estabelece com outro elemento econômico que foi enxertado na esfera escolar: as competências.

A adoção do termo competências em um documento governamental, que tem por intuito gerenciar a educação brasileira, é extremamente problemática. Incluir e aplicar o uso de competências em solo escolar via padrões curriculares transmuta a natureza da área e seus objetivos. Oriundas dos domínios industriais as competências imprimem ao campo educacional a função de habilitar os alunos ao mercado de trabalho (LOPES, 2015), tornando-se a escola servicial a empresas e indústrias. Assim, a “tarefa da escola imaginada, explícita ou implicitamente, por tal caracterização é proporcionar pessoas que são perfeita e imediatamente ‘empregáveis’ – prontas para trabalharem, imediatamente, numa nova atividade [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 87). A empregabilidade é a palavra de ordem na

organização escolar que prepara o aluno para a fase seguinte, sair da escola pré-moldado ao ritmo fabril.

As iniciativas em prol de submeter a escola às expectativas da sociedade e do mercado de trabalho não são novidade. Nas palavras de Masschelein e Simons (2021, p. 111) “O que é novo é o modo como isso está sendo realizado hoje”, pois a estratégia que vem sendo disseminada no Brasil consiste na participação indireta de fundações filantrópicas e empresas privadas no fomento de políticas públicas, como já discurremos anteriormente.

Foi na transição entre a segunda e a terceira versão da BNCC que se verifica a mudança no cerne da orientação teórica, abdicando de se deter na formação humana, ao ceder espaço para a preparação do trabalhador (TARLAU, MOELLER, 2020, p. 591; BITTENCOURT, 2017). Com o intuito de não permanecer com um olhar unilateral é que se propõe expor as competências no âmago do debate educacional.

Acionamos uma voz, cuja autoridade tornou-se reconhecida no âmbito escolar, a saber Philippe Perrenoud (1999), na tentativa de deslindar o uso das competências, para posteriormente problematizar, na forma de um contraponto, outras vertentes.

No livro *Construir as competências desde a escola* (1999), Perrenoud define competências como:

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 4, grifo nosso).

O conhecimento não é o fundamento das competências para Perrenoud. Pode se comprovar a assertiva recorrendo-se às palavras do próprio autor, que postula estar qualquer ação apoiada no conhecimento, sem, entretanto, se limitar a este. Ao conhecimento estão associados o que o autor denomina “recursos cognitivos complementares” que formam um conjunto (PERRENOUD, 1999, p. 4).

O conhecimento, por essa linha, caracteriza-se como representação e não se faz referência a uma leitura deleuziana, antes, aludimos as palavras de Perrenoud para sustentar que “No sentido comum da expressão, *estes são representações da realidade*, que construímos e armazenamos ao sabor *de nossa experiência* e de nossa formação” (1999, p. 4, grifo nosso). Na hipótese de ser o conhecimento uma representação da realidade, que deriva de experiências vividas não há, por essa ótica, uma conotação empírica de formação do saber humano? Como bem pontuado por Orlandi (2015), o criticismo de Kant, na leitura de Deleuze, opera o decalque

do transcendental no empírico, Perrenoud inverte e propõe que o saber se inicia na experiência e do empírico se forma o transcendental como realidade construída a partir do vivido.

Em Perrenoud, o raciocínio e a intuição constituem a ação concreta em uma atividade inédita e não se pode contestar a crítica do autor direcionada ao conhecimento memorizado. Ilustra a discordância ao saber mnemônico quando recorre à figura do médico que age, perante imprevistos, fundamentado em uma complexa associação de: invenção, inferências e ineditismo da situação, que ultrapassam todo saber mimetizado e acumulado na formação clínica.

Competência, ante a leitura de Perrenoud, estaria para além do teórico e prático. Ela carece do inédito e, por essa vertente, a aprendizagem por meio dos signos oferece um caminho frutífero. Afinal, nas palavras de Gilles Deleuze:

Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. 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 [...] (DELEUZE, 2010, p. 4)

Os signos operam a criação de aprendizados, os quais extrapolam o ambiente da sala de aula, pois implicam numa construção imprevisível, isso porque cada aprendiz é sensível a um tipo de signo, como o médico aos signos da doença. As competências formuladas por Perrenoud podem ser pensadas com auxílio dos signos deleuziano, o que não pressupõem correspondência completa entre ambos. Dissidência notável reside na proposta de Perrenoud em mobilizar *o que já se sabe* no intuito de solucionar um problema, enquanto que Deleuze (2018) lança o aprendizado níveis acima, atingindo um plano de imanência transcendente.

Se no empirismo, tal como Perrenoud, espera-se a experiência formar, via as faculdades, um conjunto de conhecimentos representáveis e que possam ser reativados em momento oportuno, porquanto são precisamente estas que colhem informações e codificam em representações e, pela referida ação, constata-se agirem voluntariamente. No empirismo transcendental de Deleuze sobrevém o descentramento das faculdades dado que o uso involuntário fornece acesso ao patamar habitado por multiplicidades e diferenciais virtuais (ORLANDI, 2015), porque aqui operam repetições seletivas, e não meras repetições do mesmo.

As competências atuam como a capacidade de mobilização de uma bagagem teórica e empírica do aprendiz perante uma situação inusitada como afirma o autor “Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes” (PERRENOUD, 1999, p. 23), daí reduzir a uma ação de reconhecimento – e aqui reconhecimento refere-



se a *reapresentação* de algo já visto – entre semelhanças de problemas já enfrentados ou de uma assídua aquisição de erudição.

O estudo em sala de aula, partindo de iniciativa meramente mnemônica, deixaria, por meio da ótica de Perrenoud (1999), o aluno inapto a responder os imprevistos concretos, de modo que o desenvolvimento de competências ocasionaria um *saber* que pode ser despertado como *saber fazer*, isto é, para além da aquisição intelectual. É caro a Perrenoud que o aprendiz tenha a capacidade de exercer intervenções práticas para situações-problemas (1999, p. 7).

O conhecimento erudito não garantiria ao aluno o preparo para a vida real, de sorte que associado ao conhecimento devem vir as competências na forma de tomada de decisões acertadas quando imerso em dilemas ou obstáculos oriundos das intemperes da existência; articular um saber acumulado com o momento certo de ativar o lado prático do aprendizado que permita “os meios para agir no e sobre o mundo” (PERRENOUD, 1999, p. 12).

A obstinação da escola face as competências explicam-se, na ótica de Perrenoud, por ser a mesma afeita a avaliação de conhecimentos, uma vez que avaliar competências demanda observação assídua das ações de cada aluno ante tarefas complexas (1999, p. 16). Avaliar conhecimentos seria tarefa mais singela se comparado com a tarefa de avaliar atos inéditos.

Formar um aluno competente, para Perrenoud (1999, p. 23), se reduz a construir um sujeito que saiba agir sobre o mundo a partir de repertórios teóricos, habilidades, construção de complexos esquemas e hábitos. Um aluno competente seleciona, no interior do repertório que já possui, o conhecimento que melhor se adequa à situação-problema.

Incitar a resolução de problemas inéditos que, contudo, podem ser aproximados por meio de recursos pedagógicos em sala de aula, ou seja, fazendo uso da repetição não é, em si, uma controvérsia. As competências assim compreendidas colaboram com a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze quando valorizam o que há de imprevisível na aprendizagem. O encontro fortuito com um signo se dá sem aviso prévio e estabelece todo um campo problemático que encaminhará o aprendiz ao mistério da Ideia. A divergência encontra-se na proposta de Perrenoud em fomentar em sala de aula situações que servirão como um treinamento, pois para Deleuze (2010) um encontro com o signo nunca é premeditado, daí a riqueza da aprendizagem proposta pela Filosofia da Diferença. Não há a possibilidade de um treinamento ou preparo, e a resposta ao enigma não pode ser aplicada a nenhuma outra situação. Afinal, cada aprendizado é único. A repetição em Deleuze (2018) se dá como percurso que carrega a diferença, é uma potência da ideia; repete-se o diferente, ainda que acidentalmente se considere a mesma ação.

Exemplo de repetição do diferente apresenta-se no ofício do professor que conta com um número expressivo de turmas, por turnos, idades e locais diferenciados. Um mesmo professor oferece um mesmo repertório de leituras anuais para grupos diferentes, ministra a “mesma” aula, isto é, as mesmas ideias, durante um ano para diferentes alunos, não é a variedade de público que permite que a ação repetitiva do professor gere diferentes aprendizados, mas, sim, os diferentes signos que emanam da voz, gestos e temas como um conjunto harmonizado. São os signos que serão apreendidos por sujeitos que se formaram como sensíveis a eles. Destarte, um público variado é sensível a signos diferentes, mas só o acaso desse encontro, repetido pelo professor, que fomentará um aprendizado diferenciado.

A repetição que Perrenoud propõe seria, por meio das leituras das obras deleuzianas, uma forma de repetição nua, em que o valor do aprendizado está na repetição mecânica com o intuito de adestrar a ação e resposta do aluno a casos similares, nos quais o valor da aprendizagem já está pré-definido, como fica evidente quando ele afirma: “Os esquemas constroem-se ao *sabor de um treinamento*, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, *treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva* (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Nesse ponto, há uma inflexão, porque para a repetição de Deleuze (2018) é vestida, se dá no campo das singularidades, em que a atualização só pode ocorrer quando as cadeias de diferenciais já se formaram em nível virtual. Em outras palavras, ainda que a ação seja a mesma, o efeito da repetição da diferença se dá na formação inédita de um sujeito capaz de apreender a ideia e gerar respostas novas a partir de um mesmo ato.

Uma competência se forma na conjunção de hábitos e esquemas complexos articulados à capacidade de gerar ações imediatas aos momentos singulares. Essas respostas, a despeito da novidade do evento, ganham consistência precisamente por estarem implicado no aluno os resultados de experiências similares.

Esse funcionamento cognitivo pertence tanto à ordem da repetição como à ordem da criatividade, pois a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente. A ação competente é uma “invenção bem-temperada”, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, a fim de enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada (PERRENOUD, 1999, p. 34)

A consideração de Perrenoud no que diz respeito à repetição poderia ser melhor direcionada se alinhavada com a criação conceitual de Gilles Deleuze (2018) acerca do

conceito. Se a competência “mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas *para sair da repetição e inventar soluções parcialmente originais*” (PERRENOUD, 1999, p. 34, grifo nosso) então a repetição compreendida pelo autor é sempre do mesmo, daí se remeter às reminiscências. Contudo, deseja extraviar-se da mesma com o intento de inventar outras soluções. Aqui, Deleuze responde, afinal, que a repetição considerada por Perrenoud é da ordem das generalidades. Portanto, uma lei que age sobre o mesmo, a repetição, por sua vez traz consigo o novo por ser a deslocadora da diferença, não sendo possível regressar ao mesmo, pois o que a repetição propõe é diferenciar a série e permitir a inovação. É a repetição deleuziana, precisamente, a invenção almejada por Perrenoud.

Na leitura realizada a partir de Perrenoud, pode-se inferir que as competências ganham um caráter pragmático na medida em que valorizam condutas e comportamentos eficazes na resolução de atividades generalizadas, especialmente, as situações inéditas para o repertório do agente. Quando colocamos lado a lado Deleuze e Perrenoud para tecer possíveis aproximações, não estamos, com isso, defendendo que ambos estejam alinhados nos ideais. Obviamente que o pragmatismo de Perrenoud trilha um rumo extremamente diverso; as aproximações sugerem que o intento do autor ao ambicionar inovação na educação via as competências poderiam ser melhor compreendidas pela filosofia deleuziana. Ao invés de ansiar pelos bons resultados e práticas, já que a aprendizagem pela diferença em Deleuze visava o atendimento a uma necessidade virtual e, por isso, singular.

Quando Rossieli Soares da Silva, então ministro da educação à época da homologação do documento, pontua a interrelação entre *aprendizagens essenciais* e *competências gerais*, estabelecem-se precisamente as convicções de Perrenoud. Ora, aderir a um conjunto de aprendizagens-base, que possa ultrapassar o conhecimento especializado, ofereceria o saber necessário e suficiente para formar um aluno competente. Isto é, aquele que consiga, mediante a mobilização de aprendizagens aplicadas a recursos similares, formar competências gerais, habilidade de pronta resposta aos obstáculos cotidianos, como sugere o fragmento a seguir, retirado do escrito oficial:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

A formação educacional se direciona não ao erudito e sim a um sujeito operacional, capaz de se adaptar “ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para

apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.” (PERRENOUD, 1999, p. 36). Esses são os primeiros indícios da identidade estudantil que se forma na BNCC: o trabalhador e o cidadão.

A BNCC, ao aderir às competências, desencadeou uma série de críticas, não equivocadas, acerca da ambiguidade das mesmas. A construção da pedagogia das competências, como propõe Pereira (2015), parte de uma leitura das ciências cognitivas. No esforço de delinear uma proposta de ruptura com o ensino de transmissão de saberes, Perrenoud termina por fomentar uma proposta normativa para o âmbito educacional.

A aproximação das ciências cognitivas com a pedagogia das competências, seguindo Pereira (2015), deve-se a adoção de termos e conceitos que buscam transpor do campo das pesquisas cognitivas, no qual os alicerces se encontram nas investigações laboratoriais, para a área educacional. A transposição torna-se problemática uma vez que pedagogos terminam por assumir a função de psicólogos cognitivos, analisando resultados de uma pesquisa psicológica, propondo medidas meramente instrumentais (PEREIRA, 2015, p. 240). Ao assumir uma postura normativa, Perrenoud, na leitura de Pereira, reestruturaria o fazer docente e instalaria um cenário não do que a escola *seja* e sim do que ela *deve ser*. Assim, os modelos não constatarem o que de fato a realidade escolar é, mas modela o que almejam que ela seja. É o que Rafael Pereira qualifica de dogmatismo pedagógico (2015, p. 241).

Os dissensos acerca da adoção de competências para o âmbito educacional não se restringem a transposição de termos e abordagens das ciências cognitivas. Estendem-se na admissão das mesmas como padrão a ser desenvolvido e avaliado em sala de aula e por exames coletivos, tal como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O uso do termo, por sua própria fluidez, denota a dificuldade em definir o que uma competência de fato seja. Bem pontuado por Azanha (2006), o uso do termo transitou e ressignificou-se conforme as áreas que o adotaram. Emergente do campo jurídico, indicava a capacidade de exame e julgamento no tocante a determinados assuntos por parte de instituições e pessoas. Ganhando espaço na linguagem comum, o termo associou-se à *eficiência* com a qual uma atividade é realizada. Entretanto, consoante a Azanha (2006), carece o conceito de conteúdo e precisão. Daí a confusão ao indagar o que vem a ser uma competência, de que aparência genérica não permite uma especificação. Tanto a crítica do autor é coesa que, uma olhada atenta aos textos de Perrenoud e mesmo ao texto da Base Nacional Comum Curricular, não abre espaço para formar uma definição concisa.

Na tentativa de sanar o problema da vacuidade do vocábulo é que se estabelecem critérios de análise conceitual com intuito de evitar a transposição de termos corriqueiros para o campo científico, quando tratam, em verdade, de termos mentais:

[...] a importância da análise lógica da linguagem ordinária como salvaguarda de equívocos filosóficos que sub-repticiamente coisificam expressões que, no seu comum, não apresentam esse risco, mas que por inadvertência poderão induzir à criação de uma ontologia fictícia (AZANHA, 2006, p. 180).

Assim, a fim de evitar o que o autor determina, em outro estudo como abstracionismo pedagógico,<sup>7</sup> é necessário que o uso dos conceitos seja desenvolvido de modo a não fugir da realidade e contexto a que pertencem.

Infere-se, a partir da leitura e crítica de Azanha, que as competências não deveriam configurar-se como passível de desenvolvimento em âmbito escolar uma vez que dizem respeito ao desempenho de cada sujeito em uma determinada atividade (AZANHA, 2006, p. 182), sem, contudo, atarem-se às regras passíveis de serem igualmente desenvolvidas por todos os alunos. Para além de saber algo, ser competente consiste em saber fazer algo de modo eficaz, e, para tal,

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos *devem “saber”* (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, *sobretudo, do que devem “saber fazer”* (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Avaliar o desempenho individual de cada aluno com categorias gerais e coletivas é um contrassenso, pois cada indivíduo pode, conforme dedicação e aptidão, especializar-se e realizar com eficiência atividade díspares. Logo, a despeito da igualdade de ferramentas ofertadas e saberes, a competência varia de acordo com cada aluno. Portanto, a avaliação por competências gerais redundaria em desnivelamento nos resultados por alunos, uma vez que demanda avaliações individuais, não coletivas.

A competência combinaria “ensino, treinamento e acompanhamento crítico” (AZANHA, 2006, p. 191). A relação teoria e prática viabiliza a compreensão e classificação de

---

<sup>7</sup> O conceito abstracionismo pedagógico foi aprofundado por José Mario Pires Azanha no livro *Uma ideia de pesquisa educacional*. De acordo com o autor, o abstracionismo, no campo da educação, ocorre mediante o escamoteamento do real que engendra afirmações não embasadas empiricamente e por isso forma uma teoria abstrata que não se volta para a dinâmica interna e específica do cenário sobremodo amplo. Os dados empíricos, em pesquisas moldadas pelo abstracionismo, terminam por serem utilizados de modo ilustrativo e não analítico.

atividade que são plenamente ensináveis e problematicamente ensináveis. Conceituando com Azanha (2006), se algumas ações exigem tão somente a apreensão e execução de regras, tal como o empreendimento em jogos, outras não pressupõem um receituário para a execução, exemplo da prática de esportes como natação, ou mesmo a destreza culinária, em que a amálgama entre prática e teoria impede que ambos sejam desatados. Em sentido oposto, certas atividades impõem a excelência como imperiosa: saber argumentar ou ensinar, por exemplo, exigem que se faça com eficácia, mas são saberes problematicamente ensináveis, os quais cabem ao aprendiz requisitos específicos prévios independentes da eficácia do ato de quem está a ensinar, aliado ao fato que não há sentido em propor que um indivíduo saiba argumentar, embora argumente mal. Similarmente, o professor não pode saber ensinar e, contudo, ensinar mal (AZANHA, 2006, p. 191). Assim, a fronteira entre *saber* e *saber fazer*, para o caso em questão, é inexistente. Quem sabe utilizar de argumentos o faz com plena convicção. O docente que sabe ensinar o faz com eficácia.

A prática e teoria, por esse viés, não somente caminham juntas, mas estão implicadas de modo extremamente particular em cada pessoa. Diferente de cozinhar, o ensino exige domínio sobre um tema e habilidade no fazer docente, em que as regras permanecem aquém e elas não podem ser esquematizadas por serem atividades problematicamente ensináveis, como são os casos, por exemplo, de ensinar a operar (no sentido médico), ensinar a argumentar e ensinar a ser professor.

### **3.3.5 Padronização dos Professores**

Com o intento de dar continuidade à análise do texto da BNCC, concomitante a algumas pontuações ao uso de competências, segue a última parte dessa seção apresentação do escrito – e devido a sequência lógica da temática e a proposta síncrona de abordagem textual – parte da introdução em que fica evidente a busca por centralização da educação e do ofício professoral.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início *porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base* (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso).

A Base Nacional Comum Curricular não se dedica somente a prescrever a identidade-aluno. Indo além, propõe um novo traçado do que venha a ser um professor ao induzir a formação dele e os materiais que serão utilizados em sala.

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, a *BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação* (BRASIL, 2017, p. 8, grifos nossos).

A centralização proposta acena ares de controle. Afinal, não se restringindo em alcançar o que deve ser ensinado aos educadores, reforça a busca de unidade por meio da elaboração de conteúdos educacionais, retirando o que há de promissor – a saber – a multiplicidade de abordagens que redundam em linguagens e produções diferenciadas, a identidade-professor é tão problemática quanto o protótipo-aluno.

A adoção às competências termina por nortear a atividade docente. Logo, para que a ênfase recaia no desenvolvimento de habilidades e construção de ações, faz-se necessário que o professor abdique da postura de gerenciamento cognitivo sobre o aluno. Em outras palavras, não se espera um educador que ainda intencione transmitir conhecimento, mas, sim, a formação de um aluno autônomo. A denúncia de uma pedagogia “enciclopédica de conceitos”, embora esteja correta, afinal não há qualquer valor em um docente almeje manipular seus alunos ou, antes, que apenas queira inculcar saberes (PEREIRA, 2015, p. 233) termina por abrir espaço para outro obstáculo, as propostas instrumentais: “Espera-se uma atuação instrumentalizada deste profissional que garanta na sala de aula a apropriação das competências cognitivas e socioemocionais por parte dos estudantes” (PIASSA, 2020, p. 162).

A preocupação evidente no documento é o desempenho nas avaliações que mensuram a qualidade da educação em nível nacional, a promoção das políticas públicas e os recursos são destinados a partir dos resultados. A título de exemplo, do SAEB ao chão da escola é fácil inferir que o cotidiano será marcado para a preparação em que o fim seja: “metas numéricas” (PIASSA, 2020, p. 167).

Para Gilles Deleuze (1994/95), o professor faz uso da repetição não como treinamento contínuo de aperfeiçoamento e sim como incansável percalço de uma *inspiração* que oferecerá para cada turma uma necessária emanação dos signos: “Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. [...] Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada.” (DELEUZE, 60, 1994/95), inspiração esta, que não flui de um conjunto de prescrições, mas, sim, de ensaios à maneira teatral.

As preparações, a semelhança de um teatro, exigiam ensaios. Ora, vejam, um professor que repete para si mesmo a aula percebe, a cada retorno, uma entonação cognitiva diferenciada. Os pontos obscuros esvanecem conforme se pensam e repetem palavras. Não se trata de uma organização mental aos moldes de uma estrutura coerente a ser comunicada. Indo além, a diferenciação virtual conduz a formação de sequências diferenciais díspares a cada novo retorno sobre elas mesmas. Assim, a diferenciação é a atualização daquela ideia desenvolvida. Cada novo retorno é mais do que o amadurecimento do tema ou dos pontos que se pretende chegar, é colocar-se a disposição da encarnação de novas ideias, que trarão signos e sentidos.

Antes de exigir aprendizagens singulares dos alunos é necessário que o professor se submeta ao processo de diferenciação. O entusiasmo que deriva da compreensão mais clara e profunda não advém de uma associação de ideias já pré-estabelecidas, mas, sim, da abertura à diferença que age no som de cada fonema, no desafio de sair da reconhecimento dos conteúdos já muito contemplados. A coerção do ensaio se dá em encontrar no que se diz algo fascinante e misterioso “É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso.” (DELEUZE, p. 60, 1994/95). Trabalhoso é romper o enfado do mesmo discurso e compreensão para dar vazão à novidade do que não se esperava, a formação do pensamento dentro do próprio pensamento que abre um mundo exclusivo e para isso não há método, há ensaio.

O conhecimento decorrente da bagagem teórica do educador não determina o êxito no ensino. É preciso certa paixão envolvida no assunto. A teoria vem antes apenas no sentido de informação e como espaço em que o será explorado a fim de encontrar a porta que leve até o entusiasmo. Mas a inteligência na articulação é sempre depois.

Cabe ao professor formar imagens, como marceneiro que cria imagens de madeira, e o filósofo que cria imagens de pensamento ou o músico com imagens musicais (LECLERCQ, 2002) o professor cria imagens de aluno, de ensino, de aprendizagem, ou seja, deixa conceitos em movimento, em ação. Em termos teatrais, deixá-los em ato, sem impor a representação pré-determinada, mas, sim, estabelecendo comunicação com o empirismo transcendental em que as imagens são impessoais e se estabelecem em redes de relações que não se limitam a ambientes e períodos, sem procurar uma essência do que é ser aluno e esperar sempre encontrar essa essência ideal em cada encontro.

Alinhavando cada bloco desenvolvido é notável a proposta centralizadora da BNCC quando determina, para além do sujeito-aluno da representação, formado com base nos conhecimentos legitimados pela OCDE e PISA e expresso na adoção de competências, também o protótipo professor que recebe orientações e formação enquadrada no esperado pela BNCC. Como ser autônomo e formar para a autonomia se a única possibilidade for a diretriz curricular



nacional, que age como uma camisa-de-força engessando a criatividade do professor por meio de uma fôrma – que será verificada por meio das avaliações externas, e as avaliações de larga escala?

### 3.4. Um caleidoscópio deleuziano: a diferença

O lugar de realização do currículo, na ótica de Piassa (2020) e Marques (2017), é a própria escola e, portanto, não se pode fugir da mesma. É na escola, semelhantemente, que o currículo se metamorfoseia em práticas pedagógicas.

Espaço de convívio social e cultural, a escola recolhe diariamente uma infinidade de alunos, pessoas que trazem mochilas carregadas não somente com todo o aparato escolar exigido, bem como o peso das frustrações com a sociedade e a família, medos e inseguranças acerca das dificuldades em algumas ou várias disciplinas. Do mesmo modo, levam suas expectativas amorosas e fraternas, esperança de consolo, etc. Em um mesmo indivíduo tudo converge e quedam-se abertos ao que vem de novo, se de fato esse algo novo estiver ao encontro dos mesmos.

A escola e sua estrutura física e visível, assim como tudo que a circunda, pode ser vista como lugar de suspensão do tempo produtivo fabril do mercado de trabalho, suspensão das obrigações que a sociedade impõe à mesma quando exige a preparação para uma suposta vida real em que a empregabilidade é palavra de ordem (MASSCHELEIN, SIMONS, 2021). O ambiente escolar vale, tão somente, por sua funcionalidade e o desenvolvimento de habilidades e competências como fruto do trabalho.

*Skholé* é o tempo livre não produtivo, em conformidade com Masschelein e Simons (2021), livre das reivindicações familiares por um lado, por outro livre do governo e a sociedade. Compreender que cada estudante se aproxima da escola transportando todas essas requisições das mais diversas esferas da vida, é encara-lo como carecendo da suspensão de todas elas. Daí os autores reportarem-se à escola como tempo igualitário, em que todos dispõe do mesmo período temporal para estudo e conhecimento do que seja interessante, cabendo aos pais o tempo produtivo da casa e do trabalho. Ao adentrarem o âmbito escolar o que se almeja é que encontrem um mundo aberto e dinâmico. Nas palavras de Masschelein e Simons (2021), ao relatarem o encontro da uma aluna com o mundo vasto da aula:

Ela tinha visto aqueles animais muitas vezes. Ela conhecia alguns deles pelo nome. Gato, cachorro é claro – correm à solta na casa [...] E, é claro, todos os animais da fazenda. Mas ela nunca pensou nisso duas vezes. É exatamente como era. Todo mundo da sua idade sabia essas coisas. *Era senso comum*. Até aquele momento. Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. Estampas bonitas que transformaram a sala de aula em um zoológico, só que sem as gaiolas e as barras. *E a*

*voz da professora que comandava a nossa atenção, porque ela deixava as estampas falarem [...]. Um mundo que ela não conhecia. Um mundo ao qual ela nunca tinha prestado muita atenção. Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora (2021, p. 44, grifos nosso).*

Um novo mundo que não existia antes, uma voz, imagens e sons que emanam signos e falavam, se comunicavam com ela e lhe abriram mundos que o senso comum teimava em tornar entorpecido. A personagem sabia muitas coisas, trouxe experiências acumuladas no refúgio do lar, mas o que houve em sala não se assemelhava ao que ela havia conhecido, as formas eram as mesmas. Não obstante, já não reconhecia o que dantes vira, era tudo novo, disposto como inédito.

Não é intento da pesquisa ora desenvolvida inventar um método deleuziano – certamente não era essa a preocupação de Gilles Deleuze – de modo que, unindo voz com Marques (2017), não estamos defendendo que a aprendizagem pelos signos pode ser amplamente aplicada e que, portanto, trará resultados. A aprendizagem pelos signos não é utilitária ou instrumental, não se encaixa nas demandas sociais e mercadológicas de organizações como a OCDE e o PISA. Em sentido diametralmente oposto, aprender é iniciar um caminho de formação fugaz.

A aluna apresentada acima não age, apenas contempla. É o *eu passivo* da contemplação na síntese passiva do presente vivo (hábito) que se forma e sente durações que são diferentes, sensíveis aos signos, convidando à sua decifração.

O professor, peça chave dentro da sala, estando na mira de todos, sente também o peso de cada olhar, ou antes, percebe quando são indiferentes a ele. Professor que tem fala quando quer e tem a nobreza de ser sujeito central, no entanto não se afirma que a aprendizagem seja por ele direcionada. Longe disso, tão somente pontua-se que há diversos alunos em uma sala e apenas um professor identitário que, estando em destaque, deve aproveitar sua presença, ter paixão por sua matéria (MASSCHELEIN, SIMONS, 2021). Daí Deleuze reiterar:

*É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição (DELEUZE, 1992/93, p. 62, grifos nossos).*

Amar o assunto, ensaiar até chegar ao entusiasmo e, por fim, chegando ao ápice de atravessar a porta e se deparar com a inspiração, a presença do professor, suas falas e gestos conduzem o aluno ao mundo aberto. Para que seus alunos estejam presentes em aula, sem as divagações que o exterior convida, forçosamente, o professor deve estar por interior, estar tão

presente quanto os aprendizes e mostrar que cada qual existe ali. Caso contrário, desaparecem os devires alunos e professores “eu não estou aqui, eles não estão aqui, nós ficamos desatrelados. [...] Eu faço o papel da pessoa que dá aula, eles desempenham o papel de ouvintes” (PENNAC, 2010, p. 105 apud MASSCHELEIN, SIMONS, 2021, p. 79). Esse último personagem professor não encena como aconselhou Deleuze (1994/95), afinal, o palco da aula exige a encenação do professor, a exibição dos ensaios como tentativa de oferecer a cada um o que lhe for necessário e que lhe interesse, mas não se trata de assumir meramente a exterioridade de uma identidade profissional destituída de conteúdo, a vacuidade mantém a reconhecimento, e da ausência do professor nasce o facilitador.

Toda procura pela identidade está subordinada à representação. Em outros termos, a identidade produz-se a partir do que há de geral em determinado grupo, daí a seleção do que seja idêntico e convirja para o mesmo. A diferença, em face da semelhança, ganha espaço na medida em que abdica de toda rebeldia e descentramento. Forçada a se adaptar, muta-se em diversidade que nada mais é do que a unidade de diferenças domáveis.

A diferença prescrita por Gilles Deleuze (2018) não é de caráter empírico, não sendo possível, por meio do uso voluntário e concordante das faculdades atestar e comprovar a mesma. Em vista disso, não se discorre acerca da diferença entre um aluno e outro – precisamente por serem esses formados a cada nova aula e conforme a necessidade colocada por cada ideia. A diferença empírica limita-se a construir grupos balizados por um ponto de similaridade, no qual características acidentais fazem notar feições, tons e trejeitos desiguais. Contudo, não se trata dessa perspectiva. A diferença deleuziana é interna e silenciosa, efeito fugaz de superfície, movimento contínuo e, por isso, *devir*.

Para que a diferença ganhe território e forme uma aprendizagem inédita é necessário um meio de deslocamento, donde emerge a importância da repetição. A repetição difere da generalidade ou da lei, enquanto a repetição se dá apenas diante do diferente, do único. A generalidade compõe-se de elementos marcados pela semelhança e equivalência. Os termos da repetição são singularidades insubstituíveis e não particulares trocáveis. As repetições externas, a semelhança das aulas, internalizam uma repetição denominada vestida. São séries que incidem umas sobre as outras e formam sempre novas séries que atualizam a diferença em sala.

O aprendizado em Deleuze (2010, 2018) é intempestivo, fruto do encontro abrupto com um signo, instante de conflito violento, embate entre um sujeito que se forma para sentir e um enigma que o força a se formar. Daí não ser possível um indivíduo pronto em que estejam engessados os sentidos; um ser assim constituído sofreria não apenas a violência, mas anulação e o cindir de cada parte que o compõe. O aprendiz, à vista disso, não poderia ancorar-se em

suas próprias habilidades ou confiar no uso voluntário de suas faculdades. Infere-se então, ser impossível a *identidade aluno*.

Acionar a Filosofia da Diferença consiste em mostrar que a BNCC estabelece de antemão um sujeito formado. Ao desenhar quem será o sujeito da aprendizagem incorre em uma dissonância. Afinal, acredita que o aprendiz contenha, como característica individual, as habilidades e saberes, daí responsabilizar o aluno e o professor por não alcançar as metas propostas e punir ambos através da desqualificação por meio de um instrumento coletivo, como são as avaliações em larga escala nacionais e internacionais

O aprendizado não se limita a ser individual, antes, é individualizante. Isso porque cada ideia individuante termina por individuar antecipadamente aquele que será a ela sensível (DELEUZE, 2018, p. 326-327). Assim, o indivíduo não porta o conhecimento, tampouco qualquer característica e habilidade intrínseca. A individuação antecede sempre a formação do sujeito

A individuação está encadeada à ideia, sendo essa marcada pela multiplicidade virtual e composta de elementos diferenciais, ganhando determinação com auxílio da intensidade que irá dirigir “o curso de atualização das Ideias” (DELEUZE, 2018, p. 324). O plano das virtualidades possui relações coexistentes que não preveem de antemão que atualização irá encarnar como diferenciação, de onde emerge a importância das intensidades como a “dramatização” (DELEUZE, 2018, p. 326), do movimento exercido na atualização, afinal é a intensidade que age como individuante.

É com Orlandi (2015) que a individuação pôde ser melhor elucidada. A operação de individuação dependeria de um princípio de individuação, essa operação é acionada no indivíduo, e por isso “[...] é preciso conceituar a individuação como complexa operação ativada no indivíduo tomado como *meio* de individuação, um meio que implica uma *realidade pré-individual*, um campo de *singularidades pré-individuais*” (ORLANDI, 2015, pp. 76-77, grifos do autor). O indivíduo, na leitura de Orlandi em intersecção com Deleuze e Simondon, é o meio. Dito de outro modo, é o intervalo, o *onde* em que os sistemas diferenciais se comunicam sem, contudo, ocorrer uma confusão entre os sistemas e o meio. A alusão ao pré-individual significa que são sistemas emancipados do indivíduo, já dispostos em um plano de imanência.

O encontro entre Gilles Deleuze e Gilbert Simondon redundou não somente na concepção de individuação, mas também contribuiu para a compreensão de campo transcendental e a criação do plano de imanência, como exposto por Vitorino e Felix (2021):

E foi por meio das contribuições teóricas de Gilbert Simondon em *L'Individu et sa genèse physico-biologique* (2005) que Gilles Deleuze pôde pensar e esboçar as características principais desse mundo inerente – porque empírico – do campo transcendental. Conforme Deleuze, foi Simondon quem apresentou a primeira teoria racionalizada das singularidades impessoais e pré-individuais. Ao propor explicitamente, a partir dessas singularidades, a fazer a gênese tanto do indivíduo vivo como do sujeito cognoscente, Simondon concebeu uma nova concepção de transcendental. E as cinco características pelas quais Deleuze buscou definir o campo transcendental – energia potencial de campo, ressonância interna das séries, superfície topológica das membranas, organização do sentido, estatuto do problemático – foram todas analisadas por Simondon. Porém, se, por um lado, essas cinco características principais do campo transcendental deleuziano dependeram estreitamente das reflexões de Simondon presentes no seu livro *L'Individu et sa genèse physico-biologique* (2005), por outro lado, Deleuze (2006) divergiu das conclusões às quais chegou Simondon.

Enquanto ambos consideram que há relação entre individuação e diferenciação; para Deleuze a individuação é intensiva, pois todas as diferenças são portadas pelo indivíduo, mas nem por isso são individuais. E tal divergência tornou-se mais distinta quando Deleuze substituiu o conceito “campo transcendental” pelo conceito “plano de imanência”. “Plano” e não mais “campo”: porque ele não é para um sujeito suposto fora-de-campo ou no limite de um campo que se abra a partir de si próprio segundo o modelo de um campo de percepção, ao contrário, o sujeito constitui-se no dado, ou, mais exatamente, sobre o plano (VITORINO, FELIX, 2021, p. 4)

Aprender concerne ao instante entre o não saber e o saber. Logo, o aprendizado não se detém no saber cognitivo de tendência psicológica. Não há, na perspectiva deleuziana, um saber ou conjunto de conhecimentos intrínseco ao aprendiz. Por assim ser, não se pode alegar conhecimento inato ou imanente ao sujeito (DELEUZE, 2018, p.223), se aprender é desvendar o enigma fulgurante, o saber, por sua vez, se opõe de seu predecessor ao limitar-se em reunir regras e soluções. O aprendizado se inicia com o signo e todas as singularidades de uma ideia provocante que suscite o pensamento como transcendente. Todo aprendizado é um desenrolar de decifração (DELEUZE, 2010, p. 4; DELEUZE, 2018, p. 221).

Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a ideia e nas singularidades que lhes correspondem. A Ideia de mar, por exemplo, como mostrava Leibniz, é um sistema de ligações ou de relações diferenciais entre partículas e de singularidades correspondentes aos graus de variação dessas relações, o conjunto do sistema encarnando-se no movimento real das ondas. Aprender a nadar é conjugar pontos notáveis de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático (DELEUZE, 2018, p. 221).

O aprendiz da diferença não se resigna face a um problema. Antes, defronta o mesmo, quer seja um problema de ordem prática ou especulativa. Aprender consiste em uma ação subjetiva ante um campo problemático objetivo correspondente às ideias. Por isso, Gilles Deleuze afirma que o aprender ocorre no inconsciente: “dá-se no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda” (DELEUZE, 2018, p. 222).

É no aprendiz que as faculdades são elevadas ao uso transcendente e, por elas, ele é desenhado como ser do sensível que dê conta de apreender precisamente o que só pode e deve ser sentindo, donde assevera-se que aprender é, antes de qualquer outra coisa, um ato de apreender:

Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentindo. [...] A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Ideia será o pensamento suscitado? (DELEUZE, 2018, p. 222).

Esse ser do sensível é o único que pode apreender o signo retirando o sujeito do entorpecimento da reconhecimento ao comunicar, por meio de um movimento brusco e imprevisível, para as demais faculdades a presença de algo ainda não visto. Esse ser do sensível forma-se por intermédio da diferença presente na intensidade.

Apenas o uso transcendente permite tal acesso ao sensível, uma vez que a intensidade, encoberta pela qualidade, confunde os sentidos conscientes, daí a distorção dos sentidos ser crucial para a formação do ser capaz de apreender a intensidade (DELEUZE, 2018, p. 315). Às margens da síncope, derivada da confusão momentânea pela violência do signo é que se pode aproximar do que seja a experiência em seu sentindo mais vívido. Entretanto, cautela. Não é assim que se espera ocorrer com o aprendiz. A vertigem acena, tão somente, como exemplo compreensível. O sensível não é de todo explicável. Sabe-se, ainda assim, que topou com um signo quando esse permite um despertar misterioso para o não visto, não ouvido, para o sensível não empírico.

O aprendiz é um sujeito que se forma de maneira fugaz, um sujeito que sente o signo e que só então inicia a caminhada de aprendizado, e somente nesse sujeito efêmero que as faculdades ganharão forma transcendente. Um aprendiz é um corpo sem órgãos, ou seja, um alguém que não busca no uso voluntário de suas faculdades a resposta. Consequentemente, só é possível considerar um devir-aluno e não um aluno estabelecido como identidade, como sujeito ao qual o pensamento e o conhecimento sejam imanentes. Em outras palavras, admitir que o conhecimento é inerente ao aluno faz crer que esse tudo já se saiba, cabendo à educação revelar o que já está ali, o que lhe é interno e que, porventura, esteja adormecido ou esquecido, o que termina por remeter às reminiscências do mundo inteligível que é rememorado no mundo sensível, como desenvolvido por Platão. Não obstante, se assim o fosse, qual seria a necessidade de retornar a um texto não compreendido? Ou mesmo, por qual motivo não apreendemos todos os elementos essenciais de uma trama cinematográfica ou de uma literatura casual? A cada nova

repetição da diferença o antigo “eu” se desvanece para que emergja um novo, construído por necessidades inauditas que criarão um novo aprendizado ao apreenderem novas diferenças. O retorno a um mesmo material que nos provoca é a instigação violenta de um signo que pede para ser decifrado, compreendido e por isso coloca em movimento o pensamento puro.

Esse aprendiz é um vir a ser constante, tanto quanto as séries de singularidades e pontos notáveis que surgem no caos a uma velocidade infinita e desaparece (DELEUZE, GUATTARI, 2010). Se forma para desaparecer e fazer surgir outros devires, por isso o caos é vazio, não consegue ser preenchido por sempre estar nesse movimento de fazer e desfazer.

Por não concernir a um processo estabelecido previamente é que não se sabe como cada aluno reagirá. Assim, muito além de fomentar a apreensão de conteúdos objetivos é preciso, no viés da diferença deleuziana, o incentivo à decifração do mundo aqui e agora que cerca cada pessoa, pois é no campo problemático que se desenvolve o aprendizado temporal por intermédio de signos: “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2010, p. 21).

O aprendizado é o engendramento de uma postura de suspeita, a visão e consideração de que o mundo não está dado ou pronto, antes, consiste em um fazer-se. É preciso decifrar e, assim, criar ou descobrir mundos escondidos ou virtuais atualizados e diferenciados (DELEUZE, 2018, p. 25). O aluno não pode acreditar que cada discurso seja o todo e diga tudo, mas deve acreditar que cada gesto do professor, dos colegas, das pessoas e indivíduos que encontra emanam e comunicam signos.

O indício de uma aprendizagem em andamento e movida pela diferença parte da constatação de uma superação da ilusão quanto à relação sujeito e objeto. Isto é, quando o aprendiz compreende que a verdade que busca não está contida no objeto que emana o signo, tampouco no sujeito que o apreende, de modo que uma possível confusão denunciará o uso disjuncto das faculdades que buscam a solução do problema.

Quando se afirma que o *signo não* pode ser retratado como a *representação* final de algo que agora o aluno consegue *reconhecer*, nada mais se faz do que o esforço de clarear a concepção de que um signo exalado se esvai e não fica retratado como termo ou forma de nenhum conhecimento. Não é possível retomá-lo por ser diferença.

Exemplifiquemos, no propósito de desatar os nós de uma suposta abstração. Uma disciplina que afete o aluno de modo desafiador e que lhe cause sofrimento por não compreender exatamente os meandros que levam às soluções objetivas e esperadas. Essa mesma área do conhecimento emanará signos, sinais que escondem um mundo não acessado

por esse aluno, não alcançado não por ineficiência, note, mas, sim, por estar o aprendiz se negando a ser representado como os demais colegas. Ou seja, não adota a mesma aprendizagem que todos os outros. Suponhamos que o mesmo aluno inicie o aprendizado e ao final compreenda as linhas tortuosas. Não se pode afirmar que resolvido o enigma agora seja ele portador desses signos, como algo que se possa dominar. O signo já se foi na interpretação, o que se formou foi um sujeito do sensível para um grupo de signos diversos que não foram resolvidos na solução, de maneira oposta o levaram mais fundo, a caminho de problemas ainda em formação.

A aprendizagem pela diferença não é um devaneio e unimos nossas vozes com a de tantos outros afim de propor uma nova via de aprendizado. Silva (2021) em artigo *Afecções, arte e educação: alunos da rede municipal de São Paulo em encontros com quatro ilustrações do quadrinista Rafael Sica* (2021) expõe a experimentação exercida com 150 alunos, entre 1º e 9º ano, na escola Comandante Gastão Coutinho durante o período mais acirrado da pandemia por Covid 19, motivo pelo qual a atividade se deu de modo remoto. A proposta de Silva (2021) consistiu em enviar 4 ilustrações presentes na obra *Triste* (2019) do quadrinista Rafael Sica, acompanhados do que a autora denomina de provocações, quais sejam “o que as quatro ilustrações dão a pensar? Quais sensações e modos de sentir elas produzem? (se é que produzem alguma/algum)” (SILVA, 2021, p. 234). Com a finalidade de não enviesar as produções, mantiveram, a autora e as professoras colaboradoras, oculto o nome do livro.

Não sendo intento da autora propor a famigerada questão decorrente da Imagem dogmática do pensando: “O que as imagens querem dizer?” (SILVA, 2021, p. 240), transpondo os limites da representação exercita a expressão das afecções que afetaram os alunos compreendidos como forças. As respostas são extremamente interessantes, e, dentre elas, destacam-se algumas para efeito de diálogo com a proposta de Silva e a pesquisa em questão: “parecem imagens tristes *sorrindo para nós* porque você acha que não tem muito desenho, mas tem. O menino acha que está só, mas se olhar com outros olhos tem mais do que ele pensa ali” (SILVA, 2021, p. 236, grifo nosso). Para a aluna, as ilustrações não estão estáticas, mas sorriem, se comunicam, falam com ela sem palavras, como situado pela autora. Invertem-se os papéis, não são mais os indivíduos-alunos que olham as imagens, são os desenhos que, antes, sorriem e observam os mesmos. Como desenvolvido por Leclercq (2002), a visão é um sentido único, precisamente por não se agarrar ao empírico, emancipado do poder de subjugar as coisas ao poder da consciência, já que “ver é permitir o desenvolvimento de uma metafísica da imagem” (LECLERCQ, 2002, p. 22), por situá-la fora do campo transcendental, elevando ao empirismo



transcendental em que se abre a sensibilidade impessoal em um plano em que a consciência voluntária está suspensa, invocando outros usos das faculdades.

Outro aluno expressa a sensação de “eu sinto a tristeza subindo” (SILVA, 2021, p. 241) a despeito de, em ótica deleuziana na leitura de Espinosa, essa ser uma afecção passiva triste. Ainda assim, produz o efeito de movimento, de afecção e presença de um signo que permite com que a obra crie um novo indivíduo para si, para que com ela dialogue.

Na mesma linha de Silva (2021), não obstante a preferência filosófica diversa, Vincent (2015) propõe a fluidez infantil ao partir da consideração de que não há uma inclinação natural própria da criança, estando a mesma à disposição dos afetos distribuídos no cotidiano social caseiro e escolar. As inclinações do infante permaneceriam obscuras. Ao exemplo do uso de máscaras, estariam disfarçadas, fantasiadas “Não há, simplesmente, inclinações profundas e inclinações superficiais. Mas o que há, também, é uma *lógica da máscara e do disfarce*: a infância ora se mostra, ora se esconde, e gosta desse jogo. Ela é como que a guardiã dele ou do seu self” (VINCENT, 2015, p. 76, grifo nosso). A diferença, nesse sentido, seria a própria indefinição da criança, sem qualquer possível conhecimento ou natureza fixa, mas um “[...] sistema metaestável de inclinações e interesses” (VINCENT, 2015, p. 76). A educação não poderia, assim, ter por base uma natureza, precisamente porque ela não existe, tampouco ignorar essa individuação metaestável; ela se disporia a acompanhar o processo auxiliando os disfarces, esconderijos, tentativas.

Os alunos, na perspectiva de Vincent (2015), encontrariam a abertura para o novo precisamente no que é comum a todos. Caminhando bem ao longe da padronização das preleções diárias e sem as expectativas em encontrar as mesmas respostas nas atividades. Contudo, o uso de materiais abertos, literaturas já lidas e relidas, por exemplo, repetidas por vários sujeitos, individuando tantos alunos, não desejem revelar o mesmo para cada aprendiz. Em sentido oposto, na repetição da leitura, cada qual adentra um novo mundo que não está estático, mas continua sendo criado. O objeto didático adequado é, propriamente, aquele em que se pode passar, é uma passagem que permite que cada qual dele tome o que lhe aprouver. É o encontro entre a pessoa que lê e o objeto que lhe comunica algo particular.

A diferença pode emanar, da mesma forma, da imitação, como aludido por Orlandi (2021). Um iniciante na arte clássica do piano, a despeito de mimeticamente observar e repetir as ações do mestre, pode ser afetado por uma diferenciação, singularizando cada gesto como inédito, como diferença. Há uma potência de problemas capaz de fazer um aluno pensar e aprender, problema que não é decalcado, a potência do problema faz-o ser sentido no aqui e agora (ORLANDI, 2021), porque o pensar deleuziano é sempre externo ao sujeito precisamente

por ser forçado pelo abalo do encontro, e a criação na aprendizagem se dá não sem muito trabalho. O aluno não decifra somente pelo prazer de encontrar soluções, de maneira oposta só inicia o percurso e o leva a cabo por ser atacado pelo mistério; a violência do signo não se esvai no encontro, mas, sim em insistir na busca pela verdade velada, na procura de explicar o signo como ideia já envolvida desde o princípio (ORLANDI, 2021).

Vitorino (2015), ao adentrar um campo por nós não explorado e, contudo, de diálogo com a pesquisa em questão, propõe a didática, munida da repetição, como a própria diferenciação da diferença, pois ela: “1) mostra o conteúdo da força; e 2) permite as passagens entre virtual e atual, revelando, distintamente, a ontologia da pura diferença” (VITORINO, 2015, p. 123). As forças aludidas pelo autor consistem em afirmar que o possível se expande no real. Não são todas as possibilidades da diferenciação que se atualizam. Invocando a dramatização como a própria didática, assevera a diferença enquanto ideia diferenciada em si mesma que se atualizará pelas relações de singularidades que sofrem a presença virtual do *se* (VITORINO, 2015). Isto é, das possibilidades não determinadas, a didática desenharia o real antes mesmo que houvesse o material, operando pelas questões *como?*, *quanto?*, *em qual caso?*. A forma-homem abre terreno para a ideia-homem no virtual, estando, portanto, a forma-homem na qualidade de acontecimentos, realizando a passagem do virtual ao atual.

O conceito de diferença deleuziana expande a compreensão do que vem a ser a aprendizagem, de modo a não cair em um conceito amplo e geral que não daria conta de explicar a realidade concreta e imanente. Esquiva-se, similarmente a um conceito demasiadamente pequeno e restrito, dando espaço para as multiplicidades. Desenvolve os dois lados da realidade, o virtual como duração – preenchido de relações diferenciais que se diferenciam por natureza umas das outras em níveis diversos – e o atual, como atualização das singularidades que tocam o mundo real, sendo dessemelhantes das virtualidades que constituíram as relações virtuais. O devir-aluno da aprendizagem se adequa para a compreensão do mundo aberto e dos ultrapassamentos que atingem os sujeitos individuados.

## CONCLUSÃO

Convidamos o leitor à imersão no conceito de diferença, atualizado por Gilles Deleuze, colocando-o em intersecção com a aprendizagem. Obviamente outros tantos filósofos ocuparam-se da diferença - tanto o é que Regina Schöpke (2004) se aplica em retomar a genealogia da mesma, demonstrando o conceito idiossincrático de Deleuze como criação que não é *ex nihilo*, ou seja, não vem do nada, deriva, antes, de outros conceitos criados por filósofos que o antecederam. Não se trata, contudo, de sobreposição conceitual, uma vez que cada conceito não esmaece por completo, podendo ser ativado em outros planos, sem exigir que a fim de um novo conceito se erigir seja forçoso o desaparecimento de seus predecessores.

A escrita do BNCC produziu um aluno-universal, sujeito ao qual o conhecimento seja imanente, padronizando e generalizando um amplo e complexo conjunto de alunos que passam a ter suas singularidades desrespeitadas, a despeito do referido respeito às diferenças e diversidades estar presente no texto final da BNCC. Ao padronizar o corpo estudantil, tal escrita forjou estratégias para que se sustentasse o aluno-universal, implicando a uniformização escolar na elaboração de materiais didáticos, cursos de formação de professores, currículos específicos e as avaliações. A formação do aluno-universal é testada por meio das avaliações de larga escala que visam promoção do cidadão e o trabalhador.

A diferença deleuziana viabiliza um olhar aguçado do real quando coloca o sujeito como em devir, não individual, mas individuado por meio do processo de individuação, devir-aluno que nasce como solução para um problema instalado nas virtualidades que atravessam o mundo imanente. A aprendizagem pelos signos se dá como criação de um mundo aberto e dinâmico, em que não há essências engessadas e nem mesmo um mundo acabado a ser descortinado. O aluno, compreendido como sujeito fugaz da diferença, abdica de uma essência – de modo que a relação de aprendizagem rompe com o objeto estático e o sujeito como dado – permitindo, para além de uma preparação para o mercado de trabalho ou para a sociedade, a formação humana como acontecimento que põe em diálogo o virtual e o atual.

Uma pesquisa não se faz sozinha, mas é sempre composta por muitas mãos, incluindo aquelas que estão temporalmente distantes. Também a dissertação exposta na tessitura desse texto não se fez solitariamente, valemo-nos de estudos anteriores que colaboraram para a compreensão do eixo conceitual selecionado, qual seja: individuação; diferença e repetição e signos, que foram expostos a título de introdução à teoria selecionada na pesquisa em questão.

A aprendizagem pela diferença não é um assunto inédito – perpassada por signos e emergindo dos mais variados lugares e objetos –, não se limita a assumir uma forma estanque; produz devires que clareiam a presença do movimento no mundo aqui e por isso é uma aprendizagem imanente; empirismo transcendental que não se limita às experiências factuais, ultrapassando as representações limitantes da relação sujeito e objeto. Deleuze propõe o empirismo transcendental enquanto lugar acessado por um ser do sensível, que se cria para esse campo, em que a sensibilidade é aflorada no *entre* uma sensação e outra (DELEUZE, 2002) e a marca da imanência é impessoalidade.

A aprendizagem tem por âmago a diferença que funda o Ser, daí afirmamos, em conformidade com Hardt (1995), ser o pensamento deleuziano ontológico, onde a diferença é o movimento do real e age como causa eficiente e necessária cuja determinação é interna a ela mesma sem requerer a presença de um outro que demonstre o que ela não é; tendo em consideração que a determinação da diferença de modo externo incorre na negação da mesma, portanto, quando a diferença tem autodeterminação torna-se positiva.

A diferença está no campo virtual e diferencia-se de si mesma por natureza no processo de diferenciação na duração, podendo diferenciar-se via a atualização. Potência associada e aliançada com a diferença é a repetição que atua de dois modos, uma repetição externa e superficial que envolve uma outra muito mais profunda, a primeira é a repetição nua que encobre a segunda, denominada repetição vestida. A primeira está na materialidade e a segunda na virtualidade, diferenciando a diferença a cada novo retorno e mudando a natureza da mesma.

As esferas virtual e atual não estão desconectadas. Longe disso, estabelecem o diálogo quando, no campo problemático, dá-se a diferenciação da diferença e pelas relações diferenciais da Ideia, se desenha a atualização do virtual como diferenciação, não há qualquer semelhança entre o que se atualiza e a gênese virtual; não há na filosofia deleuziana, nenhuma relação de ordem platônica, isto é, sem qualquer original transcendental representado por uma cópia sensível e degenerada.

Os signos surgem no mundo atual envoltos por um objeto e construindo um determinado sujeito que possa apreendê-lo desvendando o mistério da Ideia, o encontro com o signo não é somente provocativo é impositivo, levando o aprendiz a quietar na busca do significado daquilo que lhe tira o centro. A aprendizagem pela diferença, ensinou Deleuze (2010), é um aprendizado temporal, ou seja, está na duração e, portanto, não está fundamentada no empirismo simples, embora o signo se manifeste na síntese passiva do presente vivo (hábito) e sua explicação, isto é, o sentido está na virtualidade, no empirismo transcendental.

O signo afeta um sujeito e o coloca em devir, em movimento que forma um indivíduo para interpretá-lo, assim, não há um sujeito como dado e constituído, como ser substancial e portador de uma essência, à vista disso, a aprendizagem não pode partir do sujeito, em sentido diametralmente oposto, o aprender se inicia em um campo pré-individual metaestável. O sujeito é individuado e não individual, é ele o próprio *meio* em que se dá sua própria individuação, as condições de produção são estar o *meio* em um sistema metaestável que tem por característica a ausência de equilíbrio entre as intensidades, afinal, um sistema estável conteria uma carga energética baixa que não consegue se modificar. A diferença potencial, como energia, forma o ser do sensível.

Por ser esse campo problemático das singularidades anterior ao sujeito é que não se parte do mesmo para compreender sua individuação. O campo problemático é impessoal e o sujeito – o aprendiz – emerge como resposta ao campo pré-individual que o força a surgir. A individuação é uma fase anterior à atualização e não se pode confundir ambas; as quantidades intensivamente individuantes traçam o que será atualizado. O aluno é o meio em que se dá a diferenciação na virtualidade, a individuação da intensidade que resulta na diferenciação da atualização.

O corpo não é um monólito. Distante disso, é fluído e se forma conforme os afetos que o atingem, sendo que as afecções passivas tristes diminuem a potência de agir e existir, se por outro lado, foram afecções ativas alegres potencializam o existir e agir. Se encontro um corpo que é compatível com minha natureza, ambos, o outro e eu, ganhamos novos corpos; se, no entanto, o outro possui natureza diversa a minha, temos em ambos a dissipação da relação interna por não serem componíveis.

O signo, como afeto, coloca em ação o pensamento e cria sempre novos corpos, gerando aprendizagens únicas. Daí afirmamos que não é possível iniciar a aprendizagem a partir do sujeito como dado, porquanto cada pessoa é singular por estar individuada, por despontar como resposta a um campo problemático que é anterior a ela. Corpos se formam e relações internas estão em constantes mutação variando ao sabor dos encontros, como padronizar e exigir competências gerais ou específicas em termos disciplinares – embora não sejam específicas para cada aluno particular, afinal, seria uma demanda impossível de atender – voltados para sujeitos que são movidos por encontros, estando cada qual em um devir que não é possível ser avaliado amplamente como exigência prévia dos resultados esperados.

O pragmatismo e o incentivo ao treinamento fabricam uma falsa essência para o aprendiz, qual seja: o trabalhador e o cidadão. Propomos que o alunado brasileiro não seja visto

enquanto *o aluno* como se referindo ao conglomerado de sujeitos semelhantes e sim como *um aluno*, como devir que não pode ser previamente estabelecido, o próprio impessoal do plano de imanência. A questão primordial não estaria formulada como *o que é o aluno?* E sim *quem quer a aprendizagem? Quem é um aluno?* Investigando o movimento e não a essência ideal.

A ferramenta utilizada como instrumento de fabricação das cópias e ícones é as avaliações de larga escala como o PISA, que tem por matriz a OCDE, que por sua vez prima pela eficiência e eficácia expressas na adoção das competências que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo e no desenvolvimento dos conhecimentos eleitos como primordiais. A OCDE ao coletar os dados acerca do rendimento escolar elabora rankings transformando em números objetivos a imprevisível realidade escolar, que acaba por ser obscurecida; portanto, avaliar não é um problema por si, contudo, avaliar de modo geral com intuito de construir escalas que irão aviltar instituições em favor de enaltecer outras tantas é minimamente uma ação questionável e controversa.

Com a finalidade de manter a uniformização dos alunos, a BNCC produz, indiretamente, aliados que gerenciem a manutenção do corpo estudantil. Por essa razão, direciona cursos de formação continuada para professores com o objetivo de ensinar como avaliar e fazer avançar as competências que são, pontualmente, o centro onde orbitam os livros didáticos, as avaliações e os cursos preparatórios. Para que os alunos sejam padronizados, a BNCC padronizou similarmente todos os elementos a ele associados.

O conceito de diferença para Piassa (2020), presente nos fundamentos pedagógicos da BNCC, é precisamente uma diferença que se expressa na razão instrumental. Por nossa vez, acredita-se que não haja um conceito de diferença propriamente assumido e clarificado na Base. O que detectamos são termos soltos, palavras que remetem aos acidentes da vida, à historicidade; não conceitos explícitos ou qualquer menção a uma teoria que fundamente a escolha de conceitos como *singularidade e diferença*.

Tanto é latente a frivolidade da palavra diferença presente na BNCC, que só é possível identificá-la na propensão em valorizar o que é coletivo em detrimento do que é singular, associando ao termo diferença um complemento que resida nas qualidades físicas ou em menções as ascendências históricas e sociais.

Romper com a universalização do aluno não é tarefa fácil e só será possível na condição da BNCC desfazer os laços com as avaliações de larga escala e a OCDE e considerar um devir-aluno que poderá ser autônomo, inventivo, criativo sem, contudo, estar preso ao

utilitarismo e ao treinamento como arcabouço mimético para a prática, abrindo-se ao inédito, tendo as singularidades e as intensidades que o individualizam como caminho para a aprendizagem do novo. Por isto a filosofia de Gilles Deleuze nos é tão cara: pela profundidade que traz quando, filosoficamente, propõe um sujeito-larvar e da contemplação, um professor como ator teatral e os signos como porta de entrada à duração e as virtualidades, em que a diferença, via a repetição, se diferencia, mudando sempre de natureza. Esse mundo virtual não é transcendental, mas, sim imanente. Não imanente à vida, mas imanência que não se submete a mais nada. Sem identidade, cópias e representações, o aprendizado pelos signos é criação do inédito, abertura para um mundo em construção e o convite que fizemos se finda, mas a aprendizagem não.

**FONTE PRIMÁRIA:**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)

**BIBLIOGRAFIA:**

AGUIAR, Márcia. A.S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Org: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018.

AZANHA, José. M.P. A pedagogia das competências e o ENEM. In: **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo. Ed: SENAC. 2006

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas. **Educere – XIII Congresso Nacional de Educação**. Paraná. 2019

CABRAL, Caio César. Elementos básicos da teoria da individuação de Gilbert Simondon. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 44, n. 2, p. 63-82, Abr./Jun., 2021.

CARDOSO JUNIOR, Hélio. Pensar e pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. **Educação e Realidade**. v.31, n. 1, p. 37-52. jan/jun. Porto Alegre. 2006

COSTA, Rogério da. A presença da semiótica de C. S. Peirce nas reflexões de Gilles Deleuze sobre os signos. **Cognitio**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 286-303, jul./dez. 2019

CORAZZA, Sandra. O docente da diferença. **Revista Periferia – Volume 1. Número 1**. Jan/jun. 2009

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**. Trad: Luiz B. L. Orlandi. Coleção TRANS. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1953.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Deleuze**. 1994-1995

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos (textos e entrevistas 1953-1974)**. Ed. prep. D. Lapoujade. Org: L. B. L. Orlandi. Editora: Iluminuras. São Paulo. 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Trad: Peter Pál Pelbart. São Paulo. 7 ed. Ed: 34. 2008

DELEUZE, Gilles. **Proust e Os Signos**. Trad: A. C. Piquet e R. Machado. 2 ed. Editora: Forense Universitária. Rio de Janeiro. 2010.

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

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. 2ª ed. Trad: Luiz B.L. Orlandi. São Paulo. Ed: 34. 2012

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 1ª ed. Trad: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo. Ed. Paz e Terra. 2018.

ESCÓSSIA, Liliana. Individuação e Informação em Gilbert Simondon. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 19-30, jan./jun. 2012.



- FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002
- HARDT, Michael. **Gilles Deleuze – um aprendizado em filosofia**. Trad: Sueli Cavendish. ED. 34. São Paulo. 1996
- LECLERCQ, Stéfan. Deleuze e os Bebês. **Educação e Realidade**. (27)2: 19-29, jul/dez. 2002
- LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. v. 10 n. esp. p. 37-45. Florianópolis. 2007
- LINDBLAD, S; PETTERSSON, D; POPKEWITZ, T. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2020
- LOPES, Alice. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015
- LOPES, Alice. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Org: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- LONERGAN, Bernard. **Método em Teologia**. São Paulo: É Realizações, 2013 [1971].
- MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad: Cristina Antunes. -- 2. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 35 n° 102 /2020
- ORLANDI, Luiz. B.L. Indivíduo e implexa individuação. **Revista DoisPontos**. Curitiba, São Carlos, volume 12, número 01, p. 75-82, abril de 2015
- ORLANDI, Luiz. B.L. Que se passa entre ensinar e aprender. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. Ano XV. n. 25. p. 12-40 Jan./Jun. 2021
- PEREIRA, Rafael. F.S.M. Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 229-242, jan./mar. 2015.
- PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre. Ed. Artmed. 1999
- PROUST, Marcel. **No Caminho de Swann**. 6a edição. Tradução de Mário Quintana. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1981.
- PROUST, Marcel. **Tempo Redescoberto**. 7a edição. Tradução de Lúcia Miguel Pereira. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1983.
- ROMANOWSKI, J.P; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacionais**, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. Curitiba. 2006.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo. Ed: Brasiliense. 2008
- SCHÖPKE, Regina. **Por uma Filosofia da Diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. São Paulo, Editora Contraponto, 2004.
- STEINER, George. **Aqueles que queimam livros**. 2ª ed. Trad. Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.
- SÁ-CARNEIRO, Mário de. **Poemas Completos**. Edição de Fernando Cabral Martins. Lisboa, Assírio Alvim, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Ed: Autêntica. Belo Horizonte. 1999.

SILVA, Lilian dos Santos. Afecções, arte e educação: alunos da rede municipal de São Paulo em encontros com quatro ilustrações do quadrinista Rafael Sica. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. Ano XV. n. 25 p. 226-246 Jan./Jun. 2021.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, v.27, n. 2, pp. 47-57, jul/dez. Porto Alegre. 2002

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia – Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020

VINCENT, Hubert. Indivíduo, subjetivação e cultura. Trad: Dorothee de Bruchard. **Pro-posições**, v. 26, n.1 (76), pp. 69-86, jan/abr. 2015

VITORINO, Artur José Renda. A didática como diferenciador das diferenças pelas potências dos possíveis. **Pro-Posições**, v. 26, n.1 (76), pp. 69-86, jan/abr. 2015

VITORINO, Artur. J. R; FELIX, Grace. S. Aprender por signos proustianos numa Filosofia da Diferença. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32. pp. 1-25. 2021

VITORINO, Artur. J. Sob a tecnocracia de bacon: algumas considerações das relações entre ciência e tecnologia (especialmente na pesquisa educacional). **40º reunião nacional Anped**. Pará. Set/Out. 2021.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad: André Telles. Rio de Janeiro. 2004.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Trad: Luiz B.L. Orlandi. Ed: 34. São Paulo. 2016.