

# A DIFERENÇA E O PENSAR CERTO: INTERLOCUÇÕES ENTRE DELEUZE E FREIRE NA DODISCÊNCIA

*DIFFERENCE AND RIGHT THINKING: DIALOGUES BETWEEN  
DELEUZE AND FREIRE IN DODISCÊNCIA*

**João Gomes Luiz**

Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Karina de Andrade Batista**

Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Silvana Maria Pereira Cavalcante**

Universidade Federal do Ceará, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/cadernosmilovic.v4i1.166>

**RESUMO:** No campo educacional, a dodiscência aponta para ensinar e aprender a partir da afirmação da diferença. Trata-se da superação da dicotomia hierárquica professor/aluno, em que o “pensar certo” se orienta por um rigor ético contrário a moralismos (Freire, 1996), enquanto a diferença se afirma como força que tensiona modos fixos de subjetivação no cotidiano (Deleuze, 1968). Nesse contexto, o trabalho busca compreender como a dodiscência se potencializa no diálogo entre o pensar certo e a filosofia da diferença, problematizando o pensamento representativo a partir de sua ruptura por meio da relação com o rizoma, configurando um modo antiarbóreo de pensar. De natureza bibliográfica, o estudo mobiliza Paulo Freire, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Os resultados apontam a escola como território ético-estético-político, no qual a diferença emerge como potência, e o compromisso ético do educador se configura como responsabilidade diante dos devires produzidos na dodiscência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diferença. Pensar certo. Rizoma. Dodiscência.

**ABSTRACT:** In the educational field, dodiscência points to teaching and learning grounded in the affirmation of difference. It involves overcoming the hierarchical teacher/student dichotomy, in which right thinking (Freire, 1996) is guided by ethical rigor opposed to moralism, while difference asserts itself as a force that challenges fixed modes of subjectivation in



everyday life (Deleuze, 1968). In this context, this study seeks to understand how *dodiscência* is intensified through the dialogue between right thinking and the philosophy of difference, problematizing representational thought through its rupture via its relation with the rhizome, thus configuring an anti-arboreal mode of thinking. As a bibliographic study, it draws on Paulo Freire, Gilles Deleuze, and Félix Guattari. The results indicate the school as an ethical-aesthetic-political territory in which difference emerges as potency, and the educator's ethical commitment is configured as responsibility in relation to the *becomings* produced in *dodiscência*.

**KEYWORDS:** Difference. Right thinking. Rhizome. *Dodiscência*.

## 1 Introdução

Em seu derradeiro trabalho, “Pedagogia da autonomia” (1996), Paulo Freire aborda o pensamento acerca da formação docente e de uma prática educadora que fomenta a autonomia dos educandos. O autor demarca, ainda, a necessidade “[...] de uma posição rigorosamente ética” (Freire, 2025, p. 16) do educador perante seu mover-se no mundo e da importância de uma prática educativo-progressista.

Nesse panorama, Freire enxerga o rigor metódico como caminho imprescindível para o ato de ensinar e de mover-se no mundo por meio da ética, conduzindo à reflexão constante acerca da dimensão responsável dos sujeitos ante a construção do bem coletivo do qual não podem se eximir. Juntos aos conceitos freireanos os quais remetem ao pensamento ético-estético-político, adentraremos a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze. Antes, entretanto, demarcaremos alguns elementos de “Pedagogia da autonomia” que inserem a obra numa atemporalidade de provocações potentes do trabalho epistemológico de Paulo Freire. Logo de início, o autor, com palavras certas e endereçadas aos que o intitulam um escritor redundante nas temáticas que aborda, salienta a importância de sua “escrita oral”<sup>1</sup>, destacando o quanto, em se tratando de educação, a coisa nos provoca, ou deveria nos provocar um chamado à compreensão da complexidade das conjecturas que se imbricam nesse campo de forças.

O que Freire quer dizer é que não dá para falar ligeiramente sobre as conexões que humanos estabelecem em suas interdependências. Em outras

---

1 Freire denomina sua escrita como oral pelo fato de possuir um caráter próximo da espontaneidade de um registro conversacional, como retomar um assunto ou tema com bastante frequência. Para além disso, sua escrita se relaciona à sua curiosidade epistemológica sobre os temas dos quais fala e o caráter relacional e íntimo que uma temática vai tecendo com a outra.

palavras, não dá para construir a *dodiscência* de qualquer jeito, entendendo tal conceito aqui sob um âmbito fortemente relacional, que não é simples como um subir e descer de dedos no rolar de um *feed* de *Instagram*. Aproximando a Deleuze, Freire trata das relações tecidas entre pessoas no campo educacional, como uma arquitetura rizomática, um campo de comunicação de forças não hierárquicas, que vão chamando umas às outras, tocando-se, tecendo teias múltiplas, impelindo o pedagogo pernambucano ao processo incessante de retorno ou de criação de conceitos, próprios do ato do pensamento filosófico, criador de conceitos em potencial.

É nesse processo de retorno e devir no campo educacional que nosso trabalho ancora sua tessitura. Propomos, aqui, uma reflexão sobre os intercâmbios rizomáticos possíveis na educação a partir da articulação de conceitos de “Pedagogia da autonomia” (1996), de Paulo Freire, com o pensamento filosófico de Gilles Deleuze em “Diferença e repetição”, obra de 1968.

Temos como objetivo compreender como a *dodiscência* – noção freireana da superação da dicotomia hierárquica professor/aluno – pode ser potencializada no diálogo entre o ensino-aprendizagem pautado em princípios éticos, o “pensar certo”, e a ideia deleuziana de repetição da diferença, em que, diferentemente da repetição do Mesmo, repetir a diferença significa abandonar o *status* de mera cópia de um modelo condicionado de pensamento e passa a ser a retorno da diferença pura. Em relação ao chão da escola, seria a repetição da diferença o devir, o contínuo vir-a-ser dos seres que participam da *dodiscência*, um processo de constituição inventiva das multiplicidades e de fuga à linearidade dos modelos do Aprender.

Pensar o chão da escola e os seres que o compõem, portanto, impele-nos a confabular sobre os seres que habitam e colorem este lugar. Pensar a diferença neste campo e celebrá-la é dar um basta à sua mutilação. Em palavras deleuzianas, equivaleria à percepção de cada indivíduo presente na *dodiscência* de Freire como unívoco. Quando Deleuze diz que o ser é unívoco

[...] não quer dizer que ele seja uno (ou seja, que exista um único e mesmo ser para todas as coisas, tal como em Espinosa). Para ele, não existe um ser, mas múltiplos seres. Assim, unívoco quer dizer, especificamente, uma só voz para toda a multiplicidade de seres. Em outras palavras, todos se “dizem” da mesma maneira, isto é, em sua própria *diferença*. (Schöpke, 2012, p. 15, grifos da autora).

Segundo Regina Schöpke, Deleuze nega a homogeneização presente no conceito de identidade plena dos seres (e do mover-se no mundo) e proclama a diferença (o díspar) como elemento primordial do pensamento. Ele celebra e afirma a diferença. Expandindo para o campo educacional, entendemos a afirmação da diferença como um sinal positivo da insubmissão da multiplicidade dos seres a uma identidade plena e a um conceito geral e abstrato que tende a encaixar as vivências dos educandos e educadores no espectro em que impera a simples transmissão vertical de conhecimento, com um viés mecânico de reconhecimento do pensar.

É na contramão desse movimento que a “curiosidade epistemológica” de Freire, pautada na superação do senso comum e no respeito e no estímulo à capacidade criadora dos educandos, encaminha-se. Na didascália, a diferença também se faz presente não sem poder abrir frestas para a produção e a descoberta do conhecimento gerador de novidade nem sem conduzir o “pensar certo” para a abertura ao que está por vir. Esse processo “implica o compromisso com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente”. (Freire, 2025, p. 31).

Ensinar exige, sob o prisma do comprometimento freireano, o movimento de não só perceber os condicionamentos e determinismos impostos aos sujeitos, mas também de assunção de uma verdadeira aliança e comprometimento com o “Ser mais”<sup>2</sup> e com a comunicabilidade do que se é percebido: “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico.” (Freire, 2025, p. 39).

Pensar certo, assim, traduz-se, dessa forma, no respeito e no incentivo ao ato comunicativo dos interlocutores, pois, enxerga no ato de anúncio em um processo formativo e formador, incentivando, assim, a autonomia do aprendiz em seu próprio processo de emancipação diante daquilo que lhe assujeita. Aí está a boniteza, como ele mesmo diz, no processo de brigar pelo direito à raivosidade diante das injustiças que cerceiam as subjetividades. Incentivado pelo ensinar a pensar certo, o

---

2 Conceito de Freire amplamente explicitado em “Pedagogia do oprimido”, originalmente publicada em 1968, o qual consiste num movimento de inacabamento do ser: o indivíduo está em um processo constante de vir-a-ser. Nesse panorama, o ser humano possui uma espécie de “vocaçã ontológica” para a superaçã de si, afetada, mormente, pelas injustiças contra sua dignidade humana, induzindo-o ao “ser menos”.

educador vai de encontro à malvadez da lógica do mercado neoliberal e à educação bancária.<sup>3</sup>

A presença ética do fazer docente, nesse contexto, é compreendida como uma força capaz de desterritorializar práticas normativas e instituir novos sentidos para o ato de ensinar e aprender, configurando a potência humanizada e humanizadora da dodiscência nas relações entre os sujeitos nela envolvidos. Construir sentido, para Deleuze, é construir um campo de forças em que relações dançam num constante devir de combinações. Assim, não se constrói sentido na solidude.

Consideramos o cotidiano escolar como um território ético-estético-político, onde a diferença se afirma não como desvio, mas como potência; e a rigorosidade metódica na construção do pensar certo – longe de uma prática autoritária – faz-se ato de responsabilidade diante dos devires vivenciados pelos sujeitos. Percorrendo esses horizontes, nosso trabalho caminha por 3 seções aqui intituladas “veredas”. Segundo o dicionário *Michaelis on-line*, o termo vereda, substantivo feminino, toma para si significados como “caminho estreito”, “caminho alternativo e mais certo para se chegar a algum lugar”, “rumo que se dá à vida”, “momento oportuno para algo”, “lugar com grande umidade, próprio para a agricultura”, trazendo um plano de simbologia singular para nosso trabalho.

Nossas veredas desenvolvem-se por uma primeira senda: “O pensar a diferença e o pensar certo na construção da dodiscência”, na qual o diálogo entre a noção de pensamento deleuziana e o conceito de *pensar certo* para Freire tencionam esboçar uma dialogicidade criadora da dodiscência. Caminhamos pela noção de “imagem ortodoxa do pensamento”, a base do pensar para a filosofia tradicional, em contraponto ao “pensamento sem imagem”, proposto por Gilles Deleuze, com base em um exercício do pensar livre dos fundamentos impostos pela razão clássica. Tratamos, também, de como a ética se insere na relação de proximidade entre o pensar a diferença e o pensar certo freireano no campo educacional à medida que ambos os movimentos do pensamento primam pela valorização das singularidades de seus participantes.

---

3 Também presente de modo expressivo em “Pedagogia do oprimido”, a lógica da educação bancária visualiza o educando como um simples depósito de um saber verticalizado pelo educador, que, por sua vez, mantém sua posição fixa e invariável dentro de um processo cujo “Saber” sobressai-se se ao aprender.

Na senda intermediária, “Ensinar e aprender como afirmação da diferença: imergindo na dodiscência rizomática”, mergulhamos no conceito deleuziano de *rizoma* como uma proposta alternativa ao modelo *arbóreo* do pensar-ensinar-aprender. A dodiscência rizomática pode ser caracterizada como um modelo antigenealógico do exercício do pensar certo, num processo de caráter ético, estético e político, afirmador da diferença.

Na última senda, “Fechamento em aberto: uma síntese para movimentos futuros”, sintetizamos os caminhos percorridos com o intuito principal de destacar a inventividade do tema tratado e seus devires, mantendo um caráter “em construção”. Nossas veredas percorrem reflexões que podem se entrelaçar com outros estudos a partir dos agenciamentos que este trajeto possa suscitar em quem o encontrar.

### **A diferença e pensar certo na construção da dodiscência**

A multiartista chilena Violeta Parra (1917-1967), conhecida por ser uma das grandes entusiastas e pesquisadoras da cultura popular e da música folclórica de seu país é quem dá à luz a canção “*Gracias a la vida*”, composta não muito tempo antes de seu suicídio, além de ser um grande sucesso imortalizado na voz de cantoras célebres como Elis Regina e Mercedes Sosa.

No início da canção, o eu lírico agradece à vida pelo coração que marca o ritmo da luta, e pela vitalidade percebida ao mirar “[...] el fruto del cerebro humano” (Parra, 1966). A voz da canção percebe e celebra os frutos da inteligência dos homens e das mulheres ao indicar como algo fascinante o que surge como produto do que é gerado pelo pensamento.

A voz da canção agradece pela capacidade de admirar as criações humanas, tais como a arte, a ciência e o conhecimento. Uma ode à inteligência e à criatividade humanas, a celebração de sua capacidade ética ante o mundo sob a possibilidade de distinguir os afetos que são constituídos. Parra também cita o coração, ressaltando a força que este órgão possui de agitar, de fazer estremecer sua moldura, seu próprio corpo que o envolve. Faz festa ao pensamento e ao sentir humanos, anima-se com elementos caros que encontramos em Freire e Deleuze, mas é uma gratidão complexa, quase dolorosa, pois o acontecimento que é o existir assim o é, cheio de nuances e possibilidades que desconstroem e descentralizam certezas e essencialismos.

A prática do cérebro humano cantada por Parra, quando se propõe ao exercício ético do pensar certo, perfaz um caminho multifacetado em busca da radical coerência pela diferença que proclama. Pensar certo caminha ao encontro da diferença, pois a abraça de modo destemido, rejeitando a insensatez diante do que lhe é estranho, repelindo o enjaulamento produzido pela repetição do Mesmo, a mera reprodução do existir. Dessa forma, o que o pensar certo pretende é a *repetição da diferença*.

Embarcando na seara da Filosofia da Diferença, temos aqui um campo do pensamento contemporâneo que promove a ruptura com um fazer filosófico tradicional centrado, principalmente, nos conceitos de *identidade e representação*. A Filosofia da Diferença busca compreender o real (imane) a partir de conceitos como: *diferença, multiplicidade, agenciamentos, linhas de fuga, devir*. Um dos seus principais autores de destaque é o filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), o pensador nômade<sup>4</sup>.

Pensar a diferença, para Deleuze, é o cerne de seu fazer filosófico. Segundo o autor, a filosofia tradicional lida com a diferença de um modo domesticado, varrendo-a para debaixo do tapete, baixando a cabeça para o primado da identidade, ecoando a ideia essencialista do ser. O modo de conceber o pensamento nesse *modus operandi* é constituído mediante um conceito que o estudioso chama “imagem do pensamento”. Esse conceito apresenta-se como um modelo, uma ideia dogmática regida pelo viés representativo do pensar cujo significado consiste em reconhecer as coisas. Além disso, essa imagem dogmática, quando contestada, funciona como uma espécie de *software* internalizado que tende a valorar um “Outro” como um oposto a um “Eu”.

Em contraposição a isso, Deleuze fomenta uma maneira outra de pensar a diferença<sup>5</sup>: sob a relação diferente-diferente, em que não haja um ponto central de onde parte do um estado de coisas, mas um emaranhado

---

4 Deleuze é assim intitulado por seus intérpretes e leitores devido ao pensamento desenvolvido, principalmente, em “Mil platôs”, na década de 1980, mais precisamente no 5º volume de Capitalismo e Esquizofrenia, feita em sua célebre parceria com Félix Guattari. Nesta obra-volume, Deleuze estabelece a noologia, o estudo das sistematizações que estruturam e modelam o pensamento. A noologia proposta por Deleuze é impelida a um sentido crítico, político e radical. Através dessa ótica, o pensador nômade, ao contrário do pensador sedentário, é aquele que não se permite prender por moldes, pois o seu pensamento escapa a essas formas, vivendo a diferença, a qual resiste à formatação neutralizante da representação.

5 A diferença só implica o negativo e se deixa levar até a contradição enquanto se continua a subordiná-la ao idêntico. O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. (Deleuze, 2025, p. 13).

de possibilidades configuradas por forças estilhaçadoras do mundo da representação. Tal pensamento

[...] nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é dos simulacros. Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito sobrevive à identidade da substância. Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um “efeito” óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição. Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo.” (Deleuze, 2025, p. 13).

Pensar a diferença difere do pensamento regido pela “imagem moral ou ortodoxa do pensamento”, o que parece ter sido erigida desde o alvorecer da filosofia ou, mais precisamente, a partir de Sócrates e de Platão, segundo Schöpke (2012). Platão é quem “parte” o mundo em dois lados (algo tomado, posteriormente, pelo Cristianismo), em que o Além, positivo, o modelo idealizado, opõe-se ao Aquém, o seu contrário e negativo por excelência, pois, por este último ser próximo ao mundo material, concreto e sensível, é repleto de cópias e simulacros, armadilhas que atentam contra a continuidade da razão:

Segundo Deleuze, quando Platão condenava os simulacros, ele estava primeiramente condenando todo e qualquer estado de diferença livre, de distribuição nômade – tudo aquilo que recusava, por sua existência, a noção de um modelo prévio. O simulacro contesta tanto a existência do original quanto da cópia. Ele é a instância que compreende, em si uma diferença. É isso que o torna tão indesejável para o espírito. (Schöpke, 2012, p. 23-24).

Um estudo do espírito humano pelas imagens do pensamento é adotado à medida que a razão clássica age como uma “austera juíza de valores” condenando “tudo aquilo que lhe pareça um tanto ou quanto descentrado, desregrado.” (Schöpke, 2012, p. 24). A autora destaca, também, alguns apontamentos pelos quais podemos reconhecer a imagem dogmática do pensamento segundo Deleuze. Vejamos:

I. O pensamento se exerce naturalmente. O filósofo do pensamento representativo, de uma indubitavelmente natureza reta, seria um sujeito de boa vontade inclinado ao ato supremo do pensamento, que, por sua vez, inclina-se para a verdade, um universal abstrato;

II. **A existência de forças avessas ao pensamento** pode acabar por impedir seu funcionamento correto, perfeito e natural. Essas forças

advêm das paixões, dos corpos e de tantos outros fatores sensíveis que tomam o falso como o verdadeiro. Aqui, o “erro” é visto como falha, acidente que devemos ir contra;

**III. A necessidade de um método severo que nos leve a pensar verdadeiramente**, conjurando de vez o erro e nos levando à certeza de penetrar no que vale em todos os tempos e lugares.

Contrariando esses pressupostos do pensamento regido pelo pensamento com imagem, o imergir no pensamento sem imagem nos coloca a questões profundas, tais como pensar passando a ser invenção, experimentação, linhas de fuga a modelos preestabelecidos. É experimentar pensar não mais num plano transcendente, mas imanente, onde não pensamos sobre as coisas, não mais nos colocando numa distância segura, entretanto, numa distância em que tempo-espço nos conduzem a pensar com/a partir do real. O Mundo-Aquém e o Mundo-Além, próprios de uma lógica platônica, e, também, cristã, já não podem existir quando se faz o pensamento sem imagem. Abre-se, pois, um espaço para um pensamento em que se afirma a vida, no qual se sabendo inacabados, ensinar e aprender são práticas que não se subordinam à moral.

Pensar a diferença foge à ideia do pensamento moralizante da razão clássica e constitui-se um pensamento ético, pois afirma a vida, não a colocando como submissa a si. A vida, por sua vez, ativa o pensamento, desconstruindo a transcendência, a reconhecimento e o reconhecimento. Pensar não é reconhecer: é ser forçado a pensar. A ideia de que pensar é algo natural, fácil, e que todos pensam do mesmo modo, bastando apenas “usar bem a razão” é um construto que nos impede de realmente pensar e, se não ingênuo, pois seria absolutizar a existência humana e desconsiderar que sempre falamos de certos pontos de vista, conforme preconiza Paulo Freire. Pensar certo, é, portanto, produzir diferença.

O ser humano, no universo freireano, assumindo-se como um sujeito da procura, da decisão e da ruptura, encaminha-se para sua assunção como sujeito ético. A ética da qual Freire fala é a que encaminha os seres para o Ser Mais, esta potência de vida que abre o fluxo dos encontros, que permite o existir dos condenados da Terra e tece a dodiscência sob a fuga ao modelo arbóreo do ensino-aprendizagem da ótica neoliberal.

Freire (2025) fala do pensar certo como um modo de pensar ético, curioso, crítico, implicado com a transformação do mundo. Pensar certo em Freire não é repetir ideias prontas, tampouco apenas ter razão técnica. É ser capaz de duvidar, problematizar, imaginar o mundo diferente.

É envolver-se com o pensamento como ato ético, porque quem pensa, se compromete. É romper qualquer relação com a ideologia fatalista e neoliberal sobre o mundo, que imobiliza e torna o aprender e o ensinar mantenedores de um estado de coisas insofrito e morno da doxa, do senso comum, com a diferença domesticada.

Encontramos Freire e Deleuze numa postura da ferrenha recusa ao pensamento baseado na repetição do Mesmo e na representação. Ambos ligam o pensar a uma experiência viva, ética e transformadora. Ambos acreditam que pensar é criar, e não simplesmente reconhecer ou repetir. Freire (2025, p. 30) salienta a importância de provocar-se o pensar certo que possui como uma das características a possibilidade de tanto “[...] conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. Este ciclo gnosiológico, que compreende a descoberta e o pesquisar, enxerga que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino.

O ensinar a pensar certo, neste ponto, insere a necessidade da pesquisa, como um elemento presente na curiosidade do educador, que procura para achar o que não sabe e, achando o que pensa ter almejado, continua em seu buscar, que é permanente, pois os sujeitos e o próprio pensamento são devires, novidades. A curiosidade, transitando da ingenuidade pela ação da rigorosidade ética, transforma-se no que Freire chama “curiosidade epistemológica”. Ambas são curiosidades, mas esta última, mais acurada, crítica e estimulada pela criatividade só pode ser alcançada porque forjou-se pela ação ética da descoberta, bem como pensar a diferença nas teorias deleuzianas também exige um elemento catalisador, que não surge apenas da boa vontade do filósofo, no caso, do educando ou do educador.

Nesse sentido, ensinar, aprender e pesquisar, a tríade do ciclo gnosiológico freireano, impele ao sujeito que, ao longo de sua formação docente, assumiu-se, porque professor, como pesquisador. À época de “Pedagogia da Autonomia”, segundo Freire, muito se falava da importância do professor pesquisador. Para o autor, é impossível pensar no ser professor apartado do ser pesquisador, coisas que, na contemporaneidade, permanecem indissociáveis.

É importante salientarmos o fator inquietante que o processo de conhecer ou que a vontade de conhecer provoca no ser: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente

impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. (Freire, 2025, p. 33).

Este algo que inquieta, que impacienta e acossa o cérebro humano configura o material primordial da diferença deleuziana e reside na dodiscência, numa educação que rompe com a imobilidade de um estado de coisas: “Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente”<sup>6</sup>. É, também, plausível do pensar certo a justa raiva de seus participantes, um sentimento que também forma, pois elabora e protesta contra a violência da invalidação das existências rompidas pelo ensino demolidor de multiplicidades e esmaecedor das diferenças.

Segundo Freire, a assunção das subjetividades não significa a exclusão dos demais. A proposta da dodiscência é, pois, a assunção de educadores e aprendizes pensantes, comunicantes, criadores, capazes de sentir raiva porque são capazes de amar. A inquietude da assunção – essa força que toma os sujeitos os quais constroem a dodiscência – provoca o clima do pensar certo, cujo processo nada toca o campo das fórmulas preestabelecidas, tampouco tece relação com o espontaneísmo e a licenciosidade. Desse modo, a dodiscência se faz com postura ética, num ensaio estético das bonitezas diversas que compõem o existir, dando espaço à vida e à sua tarefa de “[...] fazer com que coexistam todas as repetições num espaço em que se distribui a diferença”<sup>7</sup>.

## **Vereda nº 2 - ensinar e aprender como afirmação da diferença: imergindo na dodiscência rizomática**

Esta vereda convida o leitor à compreensão da dodiscência como um processo pautado no encontro de forças, na relação entre combinações realizadas entre educandos e educadores, em que os sujeitos são campos, onde se entrecruzam percepções, desejos e múltiplas linguagens.

Nesta vereda nº 2, a travessia proposta faz-se na imersão do ensino-aprendizagem compreendido como afirmador da vida, da diferença e de configurações antigenealógicas estabelecidas ante o modelo arbóreo presente num tipo de pedagogicidade sedentária e neoliberal. Esses padrões são pautados no controle exercido por instituições sociais, em especial, presentes em modelos neutralizadores do Ser mais, como um bloqueio

6 Freire, 2025, p. 35.

7 Deleuze, 2025, p. 14.

às linhas de fuga necessárias à descentralização e à desverticalização do ensino-aprendizagem. O controle exercido – seja sob caráter individual, seja sob caráter coletivo – faz-se de modo cada vez mais aprimorado, sendo atualizado à medida que as sociedades avançam em termos de tecnologia. Isso é disseminado, inclusive, pelo modo de ensinar e de aprender, sistematizado por um conjunto cultural e ritualístico<sup>8</sup> encarnado no campo educacional. Tal problemática pode ser tratada a partir do comprometimento dos seres participantes na defesa do comprometimento ético na didascência.

Abordando a temática da vigilância sobre o comportamento dos indivíduos em instituições disciplinares (como a Escola, o Hospital, a Fábrica, o Quartel), o filósofo Michel Foucault, em “Vigiar e punir” (1975), introduz o conceito de microfísica do poder, mostrando como este fator pode operar de maneira capilar, ramificando-se em nas relações sociais, desde a materialidade visível do poder sob a forma de suplícios públicos até sua atualização como vigilância e disciplina dos corpos individualizados. Nessa obra, Foucault, metaforicamente, utiliza o panóptico – um sistema de prisão criado por Jeremy Bentham no século XVIII, que permite a visualização de todos os pontos de um espaço por um único observador, sem que os observados saibam quando ou se estão sendo vigiados – para uma analogia referente ao abuso de poder e à vigilância na sociedade moderna.

Em outra obra bastante relevante sobre os processos de controle sobre os indivíduos, “O nascimento da biopolítica” (1976), Foucault analisa o nascimento do liberalismo e do neoliberalismo e como a gestão da vida dos indivíduos torna-se cada vez mais aprimorada: o biopoder surge na sociedade moderna como o grande regulador da vida das populações, intervindo nas políticas sobre nascimento, saúde, sexualidade, morte, trabalho, tornando cada indivíduo o seu próprio algoz regulador, e o mercado neoliberal a medida de todas as coisas nas relações instituídas.

É o mercado (e sua lógica neoliberal) um dos pontos centrais de denúncia da epistemologia freireana ao se referir ao perigo incontestável do “bancarismo” para os moldes de ensino nas escolas, pois naturaliza o

---

8 Os rituais são atividades sociais encontradas para além do lócus religioso, são encarnados, apontam para aquilo que designam, para além de si mesmos e, simultaneamente, participam naquilo para que apontam. Estão presentes nas coisas ordinárias da vida, sendo eles formadores da “urdidura na qual a tapeçaria da cultura é entrelaçada [...]”. A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada — cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles.” (McLaren, 1991, p. 72).

aprendizado como um sistema cujos depositários (educandos) assumem sua passividade diante de si e dos outros; dicotomiza perversamente a relação educador-educando, em que professor torna-se alguém que transfere algo a um outro, que, por sua vez, enquanto mero receptáculo, vê-se preso ao determinismo, apartado da consciência de seu inacabamento e da superação de sua condição: “[...] porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (Freire, 2025, p. 52-53). Seria, pois, a força criadora do aprender, que “imunizaria” o aprendiz do vírus do bancarismo, movimento em que a emancipação poderia ser construída: “[...] a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita [...] superam os efeitos negativos do falso ensinar.” (Freire, 2025, p. 27).

Sobre esse panorama, associa-se uma cartografia dogmática do saber e do aprender. Voltando a análise para os moldes da razão clássica, em seu Oitavo Postulado sobre a imagem ortodoxa do pensamento, Deleuze (2025) argumenta sobre o viés utilitarista do aprender, caracterizado como: “[...] tão somente o intermediário entre não saber e saber.” O filósofo afirma: “[...] o aprendizado está, antes de mais nada, do lado do rato do labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais. (Deleuze, 2025, p. 222).

O aprendizado, como é percebido, está do lado do mais fraco (rato). Tal papel é imposto ao educando no jogo representativo regido pela razão clássica. Esta agonística entre forças predeterminadas, como num jogo de xadrez<sup>9</sup>, possui peças que só podem se mover mediante o papel que representam, assim como os indivíduos nesta procura pelo Saber, indo apenas até o ponto que lhes é possibilitado. O aprender, o processo do erro e da falha, a investigação e a sagacidade rumo à curiosidade epistemológica aparecem numa arquitetura de mero instrumento, puro utilitarismo para alcançar uma linha de chegada. É na relação desregulada do saber em sobreposição ao aprender que se falseia a imagem do pensamento e sobre a ideia de que pensar está no âmbito da ordinariade, do óbvio. Em ótica diversa, está o desafio de construir o pensamento por meio de algo que force ruptura e invenção. Pensar é criar o novo, não reproduzir o já dado,

---

9 Deleuze e Guattari (2012) utilizam o xadrez e o *go* como uma analogia para distinguir o pensamento controlado pelas forças estatais daquele que investe na diferença por meio de um pensamento nômade. O xadrez representa a limitação, a representação restrita da inventividade e a previsibilidade das conexões entre os jogadores. Já o *go* valoriza a relação dinâmica estabelecida entre as peças e o espaço, que pode ser continuamente expandido.

não desprezar o processo de travessia do educando no movimento peculiar de quem se permite acontecer e produzir diferença.

Para Deleuze, um pensamento que não faz mal a ninguém não pode ser pensamento no sentido da diferença. Nesse sentido, o *pensador sedentário* está para a reconhecimento assim como o *pensador nômade* está para a diferença. O nômade, entretanto, não deve ser confundido com uma espécie de pensador solitário alheio ao mundo. Não é um sujeito introvertido, hermético, mas, com modéstia necessária, não chega a saber o que todo mundo sabe e nega modestamente o que se presume que todo mundo reconhece.

O educador nômade, por exemplo, gesta a dodiscência na/com/pela diferença, assumindo uma arquitetura relacional rizomática, deslizando, realizando agenciamentos no *espaço liso*, que, para Deleuze e Guattari (2012), significa um território marcado pela não burocracia própria do jeito sedentário do pensamento dogmático. Dessa forma, no espaço liso da dodiscência, os agenciamentos são exercidos em todas as direções, rompem com as hierarquizações do sentir, do pensar, do aprender e do ensinar. Um *plano de consistência*, portanto, é criado a partir de relações não hegemônicas, onde diferenças e relações não se subordinam. O *espaço estriado*, por sua vez, é território fértil para a repressão dos desejos, material primordial que impulsiona os agenciamentos entre os campos de forças das relações mantidas<sup>10</sup>. Para os filósofos da diferença, “uma das tarefas fundamentais do Estado é estriar o espaço sobre o qual reina, ou utilizar os espaços lisos como um meio de comunicação a serviço de um espaço estriado.” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 63).

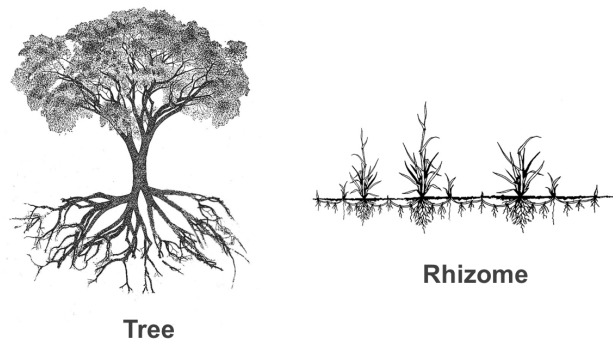
A dodiscência, no viés do espaço liso, investe seu *modus operandi* numa articulação em que o pensamento – aberto à multiplicidade da diferença – e a prática pedagógica rigorosamente ética fogem ao monopólio do comando vertical da lógica do mestre sabe-tudo. Neste campo de relações, o docente, que comprometido com o pensar certo busca o pensamento nômade, entende que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 2025, p. 47). Diante dessas questões sobre aprender e saber, é necessário discutirmos o conceito de rizoma para debatermos sua relação

---

10 Para qualquer Estado não só é vital vencer o nomadismo, mas controlar as migrações e mais geralmente fazer valer uma zona de direito sobre todo o exterior, sobre o fluxo dos fluxos, sobre o conjunto dos fluxos que atravessam o ecúmeno. Com efeito, sempre que possível o estado empreende um processo de captura sobre fluxos de toda sorte, de populações de mercadorias ou de comércio, de dinheiro, de capitais, etc. (Deleuze; Guattari, 2012, p. 63)

com a dodiscência. Para ilustrar nosso propósito, a seguir, apresentamos a árvore e o rizoma:

Figura 1. Configuração arbórea x configuração rizomática.



Fonte: Porto, 2023.

A árvore ou a raiz inspiram o que Deleuze e Guattari (2011a, p. 44) chamam “triste imagem do pensamento”, que não cessa em sua imitação do múltiplo por meio de uma unidade superior, de centro ou de segmento. Assim é o pensador sedentário, dado à representação. Para os autores, um rizoma não começa nem conclui, encontra-se sempre no meio, entre as coisas, *intermezzo*. A árvore funda-se como filiação, mas o rizoma é aliança: “A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 48-49). O modelo arborescente, quanto ao ensino-aprendizagem, vai de encontro à horizontalização do pensar certo e aos engendramentos da dodiscência, os quais se conectam à possibilidade de *disjunção inclusiva*<sup>11</sup>, um tipo de conexão que pensa por multiplicidade, em caráter aditivo e agregador:

Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução, [...] o rizoma é uma antigenealogia. [...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível,

11 O mundo é povoado por máquinas desejanças: “É que sempre há uma máquina produtora de um fluxo, e uma outra que lhe está conectada, operando um corte, uma extração de fluxo (o seio – a boca)” (Deleuze; Guattari, 2011b, P. 16), não no sentido metafórico, mas no sentido real, rompendo com o modelo representacional da Psicanálise, onde o desejo representa a falta (centrada no complexo de Édipo, em que o desejo é reduzido na esfera Papai (a Lei) - Mamãe (o Objeto de desejo) - Eu (a Subjetividade construída a partir do triângulo edipiano). O desejo é sinal de produção das máquinas, que, entretanto, o Capitalismo toma posse das conexões (afetos e corpos e órgãos e fluxos) reduzindo-os à repressão edipiana.

modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de “devires”. (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 43-44).

Seguindo esse viés, a dodiscência mantém uma relação horizontal entre quem ensina e quem aprende, é um *ensinar-aprender* em que ambos se transformam. Rizomática, a dodiscência não tem centro, começo ou fim: cresce por conexões inesperadas, saltos, multiplicidades e traz valoração para pensar a diferença sob uma anti-hierarquia. Não se refere a uma coisa específica, a um agente só, ou a uma coisa isolada e objetiva, é a dodiscência rizomática uma prática pedagógica que rompe com a linearidade da aula tradicional e lança luz à multiplicidade dos saberes – incluindo todas aquelas vivências das periferias geográficas, humanas e não humanas contra-hegemônicas – proporcionando ao campo educacional uma experiência-*bricoleur* assemelhando-se ao dinamismo das artes. Por isso, a dodiscência é, além de uma ética, uma experimentação estética.

A dodiscência torna-se rizomática quando perscruta o sentido e se organiza por conexões, afetos e trânsitos entre saberes. É quando é guiada por uma ética da diferença, não da norma. Conforme Deleuze, o sentido é um acontecimento puro — não uma substância ou essência, mas uma relação que emerge no encontro entre corpos. É justamente por depender desses encontros que o sentido se torna objeto do nosso pensamento: ele é imanente, nasce da própria experiência, e não de um plano transcendente.

Acerca dos encontros rizomáticos na educação, trazemos um encontro, em que sujeitos, sendo campos de experimentação de linguagens e desejos, são potência e manifestam abertura para pensar a diferença no campo educacional: Um jovem rapaz viralizou nas redes sociais em 14 de junho de 2025, após performar a canção “Homem com H”, em uma apresentação no Colégio Salesiano de Salvador, no estado da Bahia. Yago Savalla, de 16 anos, fez uma performance em homenagem ao artista Ney Matogrosso, em comemoração aos 125 anos do Liceu Salesiano da Bahia. Após certo tempo de pesquisa, Yago e sua turma apresentaram-se trazendo reflexões sobre o Brasil nas décadas de 1970 e 1980, segundo *post* no *Instagram* oficial da instituição<sup>12</sup>. O fato impressionou o público

12 SALESIANOS.BA, vídeo publicado no *Instagram*, 21 jun. 2025, disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DLAu1hbOqJP/>, acesso em: 5 jul. 2025.

pelos movimentos do jovem artista, belos e inusitados, provocando encantamento e uma similitude à força criadora de Ney.

Figura 2. Aluno interpretando Ney Matogrosso.



Fonte: CNN Brasil, 2025.

A canção “Homem com H” combina ritmo e sonoridade que remetem ao forró nordestino e ao mês festivo destinado, principalmente, à temática de Festas Juninas. O elemento provocador do estranhamento ou da sensação inusitada do novo foi a criativa interpretação do adolescente a partir do que tinha de referência de Ney Matogrosso, pois um misto de combinações contra-hegemônicas são trazidas à tona na gama de agenciamentos para tal acontecimento:

I. Repetição da Diferença por meio da disjunção inclusiva (e... e... e). O jovem dança com trejeitos e trajes que remetem a Ney Matogrosso à época de “Secos e molhados”. De fato, há similitude entre ambos, mas Yago não é Ney. Ali, é Yago fazendo sua experimentação, retornando, sem precisar ser uma negação a Ney, sendo sem precisar ser o oposto a. Ney também percebe isso e afirma em recado ao jovem artista: “O que eu mais

gostei foi que você não me copiou, inspirado em mim, criou a sua própria performance! Parabéns!”<sup>13</sup>, em postagem no vídeo do Instagram.

II. *Pensar certo e Pensar a diferença*. Ao interpretar a canção composta pelo artista nordestino Antônio Barros, Ney ironiza o ser homem e os estereótipos de masculinidade. Yago, por sua vez, ao interpretá-la numa festa de escola, sendo este espaço uma instituição social ritualisticamente carregada de tensões entre signos relacionados, principalmente, a gênero e sua construção, o aluno – assim como Ney Matogrosso, que com sua androginia singular, desafiou o poder cisheteronormativo em plena Ditadura Militar brasileira – também promoveu a diferença porque trouxe para o ambiente escolar a presença de novas conjecturas do que pode um corpo masculino no campo estético e no modo como “masculinidades femininas” podem exercer seu devir-*bricoleur* no universo tradicional da cultura nordestina, que ainda prevê imagens fixas que sufocam ou reprimem outras formas de ser homem.

III. *O campo educacional como espaço liso*. O jovem, junto a seu grupo de amigos, motivados por uma tarefa instigante da curiosidade, exerceram postura nômade e pensaram a diferença dentro do ambiente educacional. Nesta travessia, a trajetória de estudo e de experimentação na construção da performance compuseram o entendimento dos estudantes sobre a arte brasileira nas décadas de 1970 e 1980 e seu poder de *agenciamento maquínico*, com a junção de forças múltiplas, desejos, e linguagens operando em diversos níveis na elaboração de um cenário estético-político insurgente à repressão ditatorial da época.

Yago Savalla demonstra o que, para Deleuze, é a proximidade que artista e filósofo possuem, pois, podem se apresentar como alternativa ao mundo dos pensamentos sedentários, como um maquinário de produção fértil para devires. Entretanto, longe de romantismos, entendemos que, as artes e a filosofia podem se ocupar em servir à lógica de dominação estatal. Nesse sentido, compreendemos que a dodiscência rizomática, o pensar certo, a rigorosidade ética, o pensar a diferença e o diálogo empreendido neste trabalho entre Freire e Deleuze fabricam um campo cujas linhas de fuga desestabilizam os sistemas verticais de pensamento.

Dessa forma, o que se pretende, através da dodiscência rizomática, é que educando e educador construam o campo educacional como um

---

13 SHOWMUSICAL, vídeo publicado no *Instagram*, 16 jun. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DK-QpHBRgC6/?igsh=a3A4MndubTVub3Zk>. Acesso em: 5 jul. 2025.

verdadeiro ensaio estético e ético da própria realidade. Não existe docência sem discência, assim, estudante e professor não preexistem ao encontro, mas se produzem nele: é aí que o pensamento se abre como efeito da própria imanência.

### **Vereda nº 3 - “fechamento em aberto: uma síntese para movimentos futuros”**

Trilhamos percursos reflexivos sobre estabelecendo um diálogo entre as conjecturas de Paulo Freire acerca da ética do pensar certo no ensinar e aprender na relação professor-aluno, e o pensamento filosófico de Gilles Deleuze, no que diz respeito, principalmente, à noção de diferença e como pensá-la na educação.

Ao longo de nossa discussão, analisamos como a “dodiscência”, um conceito freireano de superação da dicotomia hierárquica professor/aluno – pode se transformar em um diálogo potente entre o “pensar certo”, um ensino-aprendizagem pautado em princípios éticos, e a ideia deleuziana de repetição da diferença. Nesta aproximação é importante compreender que, sob o conceito deleuziano, repetição da diferença significa a capacidade de, por meio de agenciamentos (combinações, encontros entre campos de forças), eclodir a expressão das singularidades que se comunicam e se proliferam no chão da escola, construindo o *plano de consistência* dessas relações, em que não há desimportância ou nível de hierarquização.

Primeiramente, abordamos a atualidade da obra “Pedagogia da autonomia” e seu diálogo proposto por nós em consonância aos caminhos realizados pela Filosofia da Diferença, principalmente em Gilles Deleuze, no que concerne à busca por relações em que a diferença não seja cerceada, mas viabilizada, agenciada e incentivada pela “curiosidade epistemológica” (Freire, 2025), um pensar crítico, movido e instigado pela travessia do pensamento.

Em seguida, delineamos nossos percursos através de 3 seções denominadas “veredas”. Na primeira, “O pensar a diferença e o pensar certo na construção da dodiscência”, fizemos o trajeto de análise do *pensar certo* freireano, o compromisso ético-político de educadores no processo do ensino, associado à noção de diferença, em Gilles Deleuze, em que tal conceito é fruto de um processo de afastamento do fantasma do pensamento regido pela representação. Discutimos, ainda, um olhar crítico sobre o pensamento fundamentado na razão clássica, que opera sob uma

“imagem moral/ortodoxa”, cujo funcionamento se baseia na reconhecimento, na representação e na eliminação de qualquer vestígio de desconforto ou desestabilização que a diferença possa provocar nesse modelo gnosiológico.

Nesse movimento, pensar a diferença move-se na contramão do que a filosofia tradicional endossa, pois precisa de algo que anime este processo, isto é, a diferença pura é algo não inato, mas carente de estímulo e esforço. Nesse panorama, a ética se insere na relação de proximidade entre o pensar a diferença e o pensar certo freireano, uma vez que ambos prezam pela valorização das singularidades no processo da didiscência e na construção crítica e comprometida desse percurso.

Após este primeiro trajeto, na vereda nº 2, “Ensinar e aprender como afirmação da diferença: imergindo na didiscência rizomática”, desenvolvemos um percurso de afirmação do “pensamento sem imagem” e das relações por ele tecidas na educação. Abordamos a relação assimétrica entre Saber e Aprender a partir da ótica clássica, que privilegia o resultado (o Saber representativo) em detrimento do processo (o Aprender como travessia e potência da diferença). Defendemos a construção de pensadores nômades (fomentadores da diferença) no espaço liso (pensar-agir experimental e criativo), ou seja, educadores e educandos com o pensamento livre da ótica neoliberal cujo espaço estriado (rígido, hierarquizante) se erige por meio de uma lógica repressiva dos desejos de produção/criação em prol dos interesses do Estado.

Ademais, imergimos no rizoma sob Deleuze como uma linha de fuga à proposta arbórea do pensamento e do ensino-aprendizagem, em que filosofia e arte podem empenhar-se num encontro potente e descentralizador de perspectivas hegemônicas sobre relações e comportamentos de corporeidades. A didiscência rizomática, assim, constitui-se um modelo antigenealógico do exercício do pensar certo do educador/educando num processo de caráter ético, estético e político, afirmador da diferença.

Destacamos a atualidade do tema tratado e suas possibilidades de transformação, mantendo um caráter “em aberto”. Nossas veredas compõem um percurso de reflexões que podem se entrelaçar com outros estudos, a partir dos agenciamentos que este trajeto pode suscitar em quem o encontrar. Nossa análise, com enfoque na articulação entre Freire e Deleuze, permite deslocar o entendimento do pensar certo, evidenciando seu caráter não normativo, mas ético, inventivo e processual.

Os desdobramentos possíveis dizem respeito à abertura a novas investigações as quais podem aplicar a presente discussão em práticas

pedagógicas concretas, na formação de professores ou na análise de políticas curriculares. Faz-se, desse modo, imprescindível pensar a emergência da didascência como um ato ético de criação de mundo e de si, em que o “pensar certo” acontece não por adequação de clichês cooptados pelo senso comum, mas por uma aliança de agenciamentos preñhes de vida, de autonomia, brindando à Diferença.

## Referências

CNN BRASIL. **Jovem que viralizou dançando Ney Matogrosso vai desfilhar no Carnaval 2026**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/jovem-que-viralizou-dancando-ney-matogrosso-vai-desfilhar-no-carnaval-2026/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**; tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. – 6a ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2, vol. 1 / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra e Celia Pinto Costa. – São Paulo: Editora 34, 2011a (2a Edição). 128 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1 / Gilles Deleuze e Félix Guattari; tradução de Luiz B. L. Orlandi. – São Paulo: Editora 34, 2011b (2a Edição). 560 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2, vol. 5 / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. – São Paulo: Editora 34, 2012 (2a Edição). 264 p. (Coleção TRANS)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire – 80a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978–1979)**. Tradução de Antônio Abrão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

PARRA, Violeta. **Gracias a la vida**. Disponível em: <https://www.letmus.br/parra-violeta/30183/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

PORTO, Lilia. **Como fugir do senso comum para inovar?** Rizomas podem ajudar. Disponível em: <https://ofuturodascoisas.com/ampliar-ideia-rizomas-podem-ajudar/> Acesso em: 3 jul. 2025.

SALESIANOS.BA. [Vídeo]. *Instagram*, 21 jun. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DLAu1hbOqJP/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SHOWMUSICALL. [Vídeo]. *Instagram*, 16 jun. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DK-QpHBRgC6/?igsh=a3A4MndubTVub3Zk>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença** : Gilles Deleuze, o pensador nômade / Regina **Schöpke**. – 1. reimpr. – Rio de Janeiro : Contraponto, 2012.

VEREDA. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vereda/>. Acesso em: 30 jun. 2025.