

RIZOMA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE DELEUZE E GUATTARI

Mauro Michel El Khouri – Universidade Federal do Ceará (UFC)
maurokhouri@gmail.com

A parceria de Gilles Deleuze com Félix Guattari foi um dos grandes encontros filosóficos que se deu no século XX. Os dois produziram juntos, entre outros, dois importantes volumes que fazem parte de *Capitalismo e Esquizofrenia: O Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980). A união tornou-se coerente com o pensamento produzido, já que para eles o conhecimento se forma a partir de encontros. Para Deleuze, produzir é apropriar-se de outro pensamento, pois ninguém cria a partir do nada. E a criatividade se evidencia exatamente no modo como se trabalha outras idéias já produzidas.

A temática da educação não é tratada de forma específica pelos autores citados. Não há em Deleuze e Guattari um estudo específico sobre questões ligadas à educação. Temos aqui, portanto, uma razão ainda maior para não considerarmos suas idéias acerca do tema de modo desvinculado de uma visão holística da filosofia dos autores.

A filosofia de Deleuze e Guattari prima pela diversidade das singularidades. A relevância é dada aos fatos, à unicidade dos acontecimentos. Há uma busca aos detalhes que se constroem no momento presente. Nesse sentido, há uma oposição ao que entendemos tradicionalmente pela universalidade dos conceitos.

Trata-se, portanto, de uma valorização da experiência sensível, daquilo que é vivido individualmente, em que não se enquadram conceitos puros, rígidos. Em Deleuze, o conceito expressa um acontecimento, e não uma essência. Ele reflete multiplicidades criadas a partir da experiência, e não uma verdade única. E devem ser os conceitos utilizados como ferramenta de reflexão.

Ora, se o conceito não é uma entidade absoluta acerca de algo a ser alcançado e incorporado, se não representa uma verdade universal que independe do contexto (plano de imanência), devemos utilizá-lo como ferramenta para pensar e produzir novos conceitos. É o que pensam Deleuze e Guattari.

Mas, para falar de *conceito*, precisamos entender o *plano de imanência* no qual ele está inserido, ou seja, o quadro de evidenciação dos fatos que se relacionam com o conceito tratado. A noção de *plano de imanência* em Deleuze quebra com qualquer possibilidade de se considerar um *conceito* apenas como sendo absoluto. Um *conceito* é absoluto em si, mas está sempre relacionado a um campo de considerações. Assim, um *plano de imanência* se instaura a partir de *conceitos*, e os *conceitos* necessitam de um *plano de imanência* para terem sentido e não se perderem no vazio. Os *conceitos* fazem, então, referência ao campo de considerações sobre o qual estão sendo tratados. Um mesmo termo pode, dessa forma, apontar para dois ou mais *conceitos* diferentes.

Logo, compreender o plano de imanência no qual os *conceitos* estão inseridos é de fundamental importância para se estabelecer o processo de aprendizado. Assim, as práticas de ensino devem, mais do que dogmatizar os *conceitos* e as teorias, facilitar a compreensão do plano de imanência no qual eles estão relacionados. A atitude indispensável do professor consiste em apresentar os *conceitos* como uma possibilidade, um olhar entre muitos outros que podem ser construídos a partir desses mesmos *conceitos*. Eles servem, então, como ferramentas, como instrumentos para produzir novos conhecimentos.

Deleuze rejeita o entendimento do Ser por mediações ou categorias, as quais fragmentam-no. O Ser para ele é único. Em seu método intuitivo e antidialético, concebe o Ser como totalidade que se apresenta em múltiplas variações. Sua compreensão se opõe ao método histórico mediacional, que divide o Ser em categorias. É por isso também que muitos atribuem a Deleuze a Filosofia das Multiplicidades.

1. A ESTRUTURA DO CONHECIMENTO

Para se pensar uma filosofia da educação em Deleuze e Guattari, faz-se necessário compreender como eles concebem a estrutura do conhecimento. Sílvia Gallo (2008) lembra que todo o conhecimento construído na história da humanidade, desde a tecnologia escrita, se fundamenta no processo de interpretação da realidade, e é norteado por uma busca incessante pela verdade. Esse acúmulo de saberes que se iniciou com a atividade interpretativa humana foi se ramificando ao longo do tempo dando origem à metáfora arborescente do saber, em que há uma hierarquização de todo conteúdo acumulado, que se origina a partir de um único e robusto tronco, de forma a revelar a grande árvore do conhecimento.

Esse modo sistemático de produção de conhecimento representa uma forma mecânica de apreensão da realidade, e está ainda impregnado nas bases de grande parte das entidades científicas que ainda hoje dominam os veículos de produção e circulação de saberes. O paradigma, que surgiu na modernidade clássica com René Descartes, promoveu o que entendemos hoje por compartimentarização do conhecimento, em que o conteúdo é tratado em sua forma fragmentada, dividida e separada da complexidade da realidade. Isso deu origem à especialização do conhecimento e, conseqüentemente, ao formato disciplinar da educação que conhecemos.

Deleuze e Guattari concebem diferentemente o processo de produção de saberes. Para eles, não existe um pressuposto último que sustenta todo o conhecimento, e que se ramifica infinitamente em direção à verdade. A estrutura do conhecimento assume forma fascicular, em que não há ramificações, e sim pontos que se originam de qualquer parte, e se dirigem para quaisquer pontos. O conceito de rizoma surge, assim, em Deleuze e Guattari, em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento.

Sílvia Gallo afirma que, enquanto a metáfora tradicional da árvore como forma de construção de conhecimento remete ao uno – pois, em última instância, os conhecimentos são derivados de um único tronco e “aquilo que se assemelha a uma multiplicidade revela-se, ao ser melhor analisado, como resultado de uma reprodução ao infinito de uma mesma única forma” (GALLO, 2008, p. 76) – a perspectiva rizomática aponta para o múltiplo.

Diferentemente da ramificação hierarquizada do saber, e sem a lógica binária que rege as relações dicotômicas nas quais se incluem o pensamento psicanalítico e o estruturalismo em geral (DELEUZE e GUATTARI, 1995), a visão rizomática da estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados.

2. PENSAMENTO E APRENDIZADO

Da mesma forma, no âmbito do indivíduo, para Deleuze e Guattari, o pensamento implica processos descontínuos que fogem às certezas das determinações. Ele não se forma no cérebro a partir de ramificações de conteúdos como algo que se origina de uma fonte primordial. Mesmo os processos orgânicos envolvidos no ato de pensar não asseguram métodos seqüenciais de acesso e manipulação da informação:

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, un certain nervous system (DELEUZE E GUATTARI, 1995).

O sistema orgânico funcional do pensamento não é linear, nem contíguo. A transmissão micro e macro-tecidual dos dados ocorre de modo translinear e descentrada. Não há um ponto de partida para o pensamento. Também não há uma seqüência lógica que configure um percurso necessário para o desencadeamento natural e verdadeiro da formação do raciocínio.

A memória não funciona, por conseguinte, como um disco rígido que retém dados hierarquizados e compartimentados, trazendo o conteúdo à mente tal qual foi armazenado anteriormente e de modo instantâneo para, após sua utilização, ser novamente devolvido. As informações no cérebro são constantemente atualizadas, trabalhadas. Há sempre uma nova significação da informação trazida, que é presencialmente articulada, produzida e renovada, seja ela advinda de uma experiência nova ou de outra já vivida.

Assim, podemos entender o cérebro não apenas como um local onde se manipula as informações, mas como uma máquina que as produz. A mente produz informações a partir de outras informações, da mesma forma que produz sentidos a partir de outras significações. Esse campo de produção de significados é parte integrante do processo de aprendizado nos sujeitos.

O aprendizado aparece como tema de destaque em Deleuze, já que ele entende a própria cultura como produto desse processo. Todavia, não há um método específico em Deleuze para se aprender. Para ele, o aprendizado é o movimento que abrange o intervalo entre o não-saber e o saber, cuja importância do processo se dissolve no resultado. Aprender é percorrer por si próprio o caminho que leva à solução de um problema:

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções (...) Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem. (...) Aprender a nadar é conjugar

pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema (DELEUZE, 1998).

Desse modo, fica clara a idéia de que ensinar não consiste em transmitir informações, mesmo porque não se sabe se a informação transmitida é a mesma que se recebe por outro indivíduo no processo de assimilação mental. Logo, pensamos que contribuir para o aprendizado é levantar questões; é apontar problemas possibilitando o exercício lógico do raciocínio e da argumentação, e também criando ambiente de discussões e de abertura a outros modos de pensar.

3. O SUJEITO PENSAnte E A SUBJETIVIDADE

A compreensão que se tem de sujeito e da formação de subjetividades é de importância fundamental para se pensar a educação. Deleuze e Guattari concebem o sujeito como sendo formado pelo atravessamento das diversas instâncias que compõem a sociedade. Instâncias essas que são construídas histórica e culturalmente pelo próprio sujeito. Esse modo de se entender o sujeito ressalta a materialidade de sua construção histórica, em detrimento de uma concepção abstrata e apriorística de uma entidade universal.

Desse modo, rompe-se com a idéia de subjetividade constituída a partir da interioridade do sujeito. Mesmo a caracterização do que é interno e externo ao sujeito se desfaz, perde sentido. O individual se situa agora na esfera das construções sociais, em que o sujeito absorve aquilo que é socialmente produzido na ordem das significações. A subjetividade se apresenta, pois, como sendo “essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI e ROLNIK, 1986).

Falar de individual é, sobretudo, pensar em singularidade. Guattari propõe a desvinculação da relação direta entre os conceitos de indivíduo e subjetividade. A maneira particular em que cada indivíduo apreende as subjetividades produzidas socialmente constitui sua singularidade. Assim, ele rejeita a idéia de identidade como caracterização do indivíduo distinto.

Mas, como vimos, a subjetividade transcende o próprio sujeito. Além disso, Guattari concebe uma visão *transversalista* de subjetividade, em que a dicotomia tradicional entre sujeito e objeto se esvaece. Para ele, a delimitação que define as esferas próprias do sujeito e do objeto é inexistente. Em última instância, o autor trabalha ainda o conceito de subjetividades sem sujeitos. Guattari desenvolve a idéia de subjetividades produzidas, fabricadas – de forma descentrada de eventos individuais ou coletivos – por *agenciamentos coletivos de enunciação*. O *agenciamento*, outro conceito trabalhado por Guattari, constitui um modo concreto de produção do real; é o motor que impulsiona a produção de subjetividades, obtendo sujeitos a partir do discurso que se acumula nas interações sociais:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instância intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de idéias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante) (GUATTARI e ROLNIK, 1986).

Assim, da mesma forma que entendemos as subjetividades como sendo construções sociais, podemos pensar o aprendizado também como uma produção coletiva. De forma singular, cada sujeito participa dessa construção articulando idéias que surgem a partir de valores que integram a rede social, produzindo sempre novos conceitos. Tal compreensão contribui para a formação de uma estrutura dinâmica do conhecimento, e deve refletir decisivamente na maneira de se pensar a Educação, desde o conceito de ensino e aprendizado e em suas diversas formas de avaliação, até a definição e distribuição do conteúdo a ser aplicado ao longo de todo o processo educativo.

4. RIZOMA E EDUCAÇÃO

Como vimos, rizoma é o conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari para representar a metáfora da estrutura do conhecimento por eles compreendida. Iremos agora analisar os princípios básicos do rizoma e relacioná-los com a educação.

Os *princípios de conexão e heterogeneidade* dizem que os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade. Esses princípios estão relacionados com amplitude e complexidade do conhecimento. As coisas se relacionam. Pensar em alguma coisa é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. Tudo se relaciona com tudo. Mas, ao tratar de algo, estamos criando conexões, ligações, pontes de comunicação. Estamos evidenciando qualidades, definindo ângulos de abordagem, instituindo olhares, que são diferentes de outros.

O *princípio de multiplicidade* afirma que o rizoma não mantém relação com o uno, como na metáfora arborescente, em que tudo parte de um único ponto e visa à objetivação ou subjetivação. O rizoma não admite sujeito nem objeto, “mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Dessa forma, o rizoma defende a inclusão. Ele abarca os diversos pontos de partida, assimila e legitima os diferentes pontos de vista, em oposição à verdade única.

Outro princípio, o de *ruptura assignificante*, quebra com processos rígidos de significação. Os conceitos são apenas criações que servem como ferramentas para a criação

de outros conceitos. Eles são dinâmicos, flexíveis, podem ser rompidos e ressignificados, e se opõem à visão estática do conceito que promove a dicotomia no âmbito do entendimento, endurecendo o aprendizado. O que vemos crescer a cada dia nos círculos que promovem o conhecimento, como a filosofia, a ciência e a religião, é uma busca sempre incessante por afirmações e argumentos que defendam veementemente conceitos e teorias, em detrimento de outras concepções teóricas, como se a validade de uma implicasse a falência das outras.

Os princípios de *cartografia e de decalcomania* mostram que os rizomas não podem ser modelados, seguindo estruturas ou assumindo pontos específicos que orientam o conhecimento. Eles são sempre esboços incompletos. Deleuze e Guattari falam de mapas. Os mapas norteiam, indicam caminhos, mas também requerem novos traços. Eles expressam algo por vir, um devir. Assim, os mapas podem ser revistos, rediscutidos, ressignificados, re-mapeados. Para Deleuze e Guattari não existem cópias, sobreposições perfeitas de idéias. Existem releituras, recriações a partir de algo criado. É o que eles chamam de roubo criativo, em que transformamos os conceitos dos quais nos apropriamos para criar algo novo.

Entender a educação na perspectiva rizomática, seja na escola ou na universidade, como um campo de construção de conhecimento requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento, e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber. Mito, ciência, filosofia, artes, religião e senso comum se comunicam entre si e estabelecem redes interligadas de construção de conhecimento. Mesmo as ciências naturais, como a matemática, estabelecem relações com saberes de outras áreas, como as ciências humanas.

A forma rizomática de construção de conhecimento pode contribuir também para a melhoria das relações interculturais. Estar convicto de que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas possíveis de se conceber a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas e, portanto, da compreensão de que não detemos a propriedade do conhecimento último e verdadeiro, pode promover a construção de uma formação social mais tolerante com as diferenças e mais condizente com nossa realidade.

5. LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E DISPOSITIVOS SOCIAIS

Acerca da Educação contemporânea tratamos, até aqui, de como o processo de construção de conhecimento numa perspectiva rizomática remete ao múltiplo; abordamos a dinamicidade do pensamento, e o aprendizado como sendo a prática de seu exercício; falamos também da subjetividade fabricada e da congruência na relação entre sujeito e sociedade; analisamos o conceito de rizoma e apontamos sua importância para a Educação. Agora discutiremos um pouco sobre a Educação no âmbito das relações humanas.

Para falarmos de sociedade e das relações humanas que envolvem o conceito não podemos nos eximir de tratar, ao menos brevemente, da linguagem. A linguagem, para Deleuze e Guattari, não consiste em um código universal contendo regras abstratas, que tem por função essencial a transmissão da informação. Os autores se apóiam em Spengler para entender a fala não como sendo a expressão de um dado, como um sentimento ou uma

atribuição, e sim a emissão de um comando. E é isso que lhe confere o estatuto enunciativo. “A unidade elementar da linguagem — o enunciado — é a palavra de ordem” (DELEUZE e GUATTARI, 1995). A palavra, portanto, ordena. A linguagem é nada menos que a união de palavras que ditam algo. É por si própria um imperativo.

As palavras não são ferramentas, elas são o próprio ato de ordenação. A construção das frases remete ao seu sentido: a semântica determina a sintaxe, e não o contrário. As regras gramaticais se originam em função do sentido da fala. A linguagem, portanto, é pragmática, e as outras dimensões da linguagem (semântica, sintaxe, fonética) estão a ela submetidas. Por isso a fala deve estar obrigatoriamente inserida em um dado contexto para ter sentido. A linguagem é, assim, circunstancial.

Entender a linguagem como sendo produto histórico-cultural é atentar para o fato de que estamos participando ativamente de sua construção. Assim, a escola deve ser encarada como um ambiente privilegiado desse processo. O educador deve ter consciência do poder da sua fala, e cuidar para que o ensino contenha, em sua ementa, o objetivo da aquisição, por parte dos educandos, da capacidade de pensar o conteúdo escolar não apenas considerando o contexto histórico e social, mas admitindo sua potencialidade em relação à formação do ser humano e da realidade.

Mas a enunciação da fala não tem caráter individual. Nem mesmo um sujeito a ela se remete. Os enunciados são sociais, são construídos coletivamente. Os regimes de enunciados produzem e são produzidos por dispositivos discursivos que atuam socialmente. Os dispositivos sociais são linhas de força que apontam, orientam e agenciam sujeitos produzindo subjetividades, “são máquinas de fazer ver e de fazer falar” (DELEUZE, 2001). Assim, falamos em dispositivos políticos, pedagógicos, científicos e sexuais como sendo máquinas que refletem determinadas formas de se pensar a política, a pedagogia, a ciência e a sexualidade.

6. SOCIEDADE DE CONTROLE E EDUCAÇÃO

Os dispositivos sociais atuam, portanto, como o que Deleuze e Guattari chamam de *agenciamentos coletivos de enunciação*. Através da produção *maquímica* de subjetividades e de individualidades, os agenciamentos concebem formas de se compreender o mundo e agem na cultura configurando modos de formação e organização social.

Silvio Gallo (2008) resgata a análise de Foucault das *sociedades disciplinares* e sua relação com a Educação, em que a estrutura física da escola, bem como a divisão do conteúdo em disciplinas e os métodos de avaliação, estão ligados a mecanismos de controle social. Há, portanto, na visão de Foucault, uma função latente de controle social na educação. A escola funciona como mais um dispositivo diante das relações de poder em uma sociedade.

O autor ainda traz o pensamento de Deleuze de que estamos passando por um período de transição da *sociedade disciplinar* para a *sociedade de controle*. As instituições disciplinares fechadas, como a Família, a Escola e a Igreja dão lugar a sistemas abertos e mais sutis de controle social. Desse modo, sem o aparato institucional, o controle é feito de forma mais corriqueira, entrando mais na vida das pessoas, e de modo mais global e

envolvente. No entanto, ele se torna mais invisível, menos perceptível e, portanto, na visão do autor, mais perigoso.

Diante disso, como podemos pensar uma Educação contemporânea que atenda as demandas sociais do nosso mundo? Como podemos pensar uma Educação no sentido de formar sujeitos para enfrentar essa nova forma de organização social que emerge? Não sabemos. Mas pensamos ser essa a função do ensino na Educação dos nossos dias. A saber: contribuir para a formação de um sujeito que cria e estabelece formas de organização social, que participa ativamente da produção do pensamento e da realidade, e que está imerso numa sociedade que vive e estabelece relações de poder.

Resta saber, contudo, que tipo de formas de organização social e que tipo de pensamentos querem os educadores produzir. Ou seja, a que tipo de agenciamento quer-se associar o ensino. Sendo assim, penso ser de fundamental importância termos consciência de que o formato educacional de hoje e de qualquer época está intimamente ligado ao contexto histórico-social no qual ele está inserido. Devemos entender, portanto, que educar é educar para algo, para algum fim. E o educador não pode, em hipótese alguma, esquivar-se desse fato.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**; tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2 / de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 96 p. (Coleção TRANS).

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986

MIRANDA, L. L. Subjetividade: A (Des)construção de um Conceito. In: Solange Jobim e Souza. (Org.). **Subjetividade em Questão: A Infância como Crítica da Cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005, v. 1, p. 29-46.