

<https://doi.org/10.26512/pl.v11i22.41844>

Prática pedagógica recebida em: 03/02/2022
Prática pedagógica aprovada em: 13/06/2022
Prática pedagógica publicada em: 19/09/2022

DELEUZE E GUATTARI
o rizoma e a criação no currículo

DELEUZE E GUATTARI
the rhizome and the creation in the curriculum

João Victor Julio¹

(joao.victor.julio@uel.br)

301

Resumo: A partir dos escritos de Gilles Deleuze (1925 – 1995) e Félix Guattari (1930 – 1992), tentou-se apresentar alguns deslocamentos entre a filosofia por eles proposta de maneira a pensarmos acerca de algumas práticas escolares. Antes mesmo da escolha destes autores, partiu-se da hipótese inicial de que houvesse, talvez um certo excesso de conhecimentos científicos no currículo em detrimento das artes e filosofias. Deste modo, buscou-se nestes autores uma base para enriquecer ainda mais nossa compreensão e tal qual, ampliarmos as discussões conceituais acerca das ciências, artes e filosofias. Através destes autores, percebeu-se que tais saberes em sua dimensão menor possuem caráter próprio e criador, coexistindo para fora de hierarquias. Com isto, acreditamos na possibilidade de conteúdos curriculares criadores que possam ensinar a produção contínua destas dimensões do pensamento e integrá-las ainda mais à atualidade. Para melhor explorar estas dimensões, tentou-se deslocar o conceito de *rizoma* e as múltiplas perspectivas que o envolvem, de maneira a rizomatizar, não apenas as ciências no currículo, mas em igual medida, as artes e as filosofias.

Palavras-chave: Deleuze. Educação. Guattari. Rizoma.

Abstract: Based on the writings of Gilles Deleuze (1925 – 1995) and Félix Guattari (1930 – 1992), an attempt was made to present some shifts between their philosophy in order to reflect on some school practices. Even before the choice of these authors, the initial hypothesis was that, possibly, there was a prominence of some of the scientific disciplines at the expense of arts and philosophies. In this way, it was sought in these authors a basis to further enrich our understanding, and as such, broaden the conceptual discussions about the sciences, arts and philosophies. Through these authors, it was noticed that such knowledge has its own creative character, coexisting outside hierarchies. With this, we believe in the possibility of creative curriculum content that can address the continuous production of these subjects and integrate them even more into reality. To explain this notion, an attempt was made to displace the concept of rhizome and the multiple perspectives that involve it, breaking with some of the dominant relations.

Keywords: Deleuze. Education. Guattari. Rhizome.

¹ Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina. Pesquisador em nível de Iniciação Científica. Bolsista da Fundação Araucária do Estado do Paraná.
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5071236182734935>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-6068>.



INTRODUÇÃO

Na introdução à obra *Capitalismo e Esquizofrenia II: Mil Platôs* apresenta-se o conceito de *rizoma*. Originalmente, tratava-se de uma noção pertencente aos estudos da botânica, também conhecido como um tipo de caule vegetal que nasce horizontalmente com os outros tipos de raízes, deslocando-se dos próprios tubérculos.

Para filosofia de Deleuze e Guattari (2019) trata-se de uma revisão das estruturas de conhecimento pelo movimento de transversalidade, em que implicaria expandir-se para todos os pontos possíveis, adentrando novas especificidades e gerando outras formas de misturas. Tal noção ganha um destaque ao longo da obra, na medida em que, não se bastou apenas a sua descrição, também fora preciso que apresentassem a sua cartografia e os princípios que o agenciam. Neste sentido, ao longo da pesquisa, presou-se especialmente por tais características para refletir-se acerca de algumas práticas escolares. Tal noção aparece como subversão ao modelo representado pela árvore. Tradicionalmente a metáfora arbórea do conhecimento sustenta que o sujeito conhece e determina a realidade a partir de fundamentos e princípios enraizados, que são ramificados em seus desenvolvimentos técnicos. Para Deleuze e Guattari o rizoma busca gerar multiplicidades, recortando estruturas de pensamento e indicando novas perspectivas. Desta forma, tais campos de saberes seriam atualizados a partir de novos *acontecimentos*.

A transversalidade do conhecimento implicaria formatos curriculares distintos dos que vemos hoje, tal qual novas transições para o ensino. O ensino deixaria de ser uma tarefa de interpretação e passaria a ser um campo de produção de saberes. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se um extenso material bibliográfico, acessando vários dos conceitos destes autores. Dado que as discussões de Gilles Deleuze e Félix Guattari poderiam contribuir para o campo educacional, foram selecionados alguns dos escritos particulares de Deleuze e também de Guattari como coautor. Para experimentar o alcance de seus pensamentos, buscou-se gerar três tipos de deslocamentos de seus conceitos, para refletir-se acerca de algumas práticas escolares, especialmente a partir das descrições do conceito de rizoma. Buscou-se analisar tais descrições a partir da introdução da Obra *Mil Platôs*.

1 DESLOCAMENTO I: RIZOMA

Inicialmente, o conceito de rizoma é apresentado na introdução do livro *Mil*



Platôs, para ilustrar as intenções dos autores ao separa-lo em platôs. Cada um destes platôs, possuem um assunto diferente e com isto, não há uma ordem exata para que possam ser lidos. Este conceito presa pelas produções singulares de cada conhecimento e não de estruturas que se vinculam a uma totalidade. Por estas razões, os rizomas não possuem um começo ou um fim, mas diversos meios que se encontram com outros meios. O conceito busca descrever que a realidade não é acessada a partir de fundamentos básicos, mas de diferentes formas de experimentação.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente 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. [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2019, pp. 48-49).

303

A árvore enquanto imagem do mundo, traz consigo a lógica de um sistema fechado. A sequência é binária, mas sempre ligada a uma unidade principal de seus compartimentos. O que interessa, é a relação inerente com o ‘todo’, incapacitando as multiplicidades e divisões das raízes que sustentam este tronco: isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 20). Seis princípios são apresentados, e que subvertem a ordem arbórea dos livros; a) conexão – qualquer ponto do rizoma pode gerar conexões; b) heterogeneidade – estes diferentes pontos geram novos agenciamentos entre estas misturas; c) multiplicidade – a abertura de múltiplas possibilidades de se estabelecerem; d) ruptura assinificante – a não hierarquização entre os pontos que dê um significado fixo a cada região do rizoma; e) cartografia – a existência, dentro dos rizomas, de regiões a serem exploradas e se misturarem; f) decalcomania – o quanto cada rizoma pode reconfigurar suas regiões e desmanchar para novos rizomas surgirem.

O rizoma rompe com a hierarquização das relações dominantes entre os saberes. Com o rizoma temos novas funções para pensar, deixando de lado formalizações e agenciando múltiplas direções. Novos fenômenos surgem nestes modelos. Segundo Gallo (2003, p. 95) ao romper com esta hierarquia estanque, o rizoma pede uma nova fórmula de trânsito possível por entre seus inúmeros ‘devires’ e podemos encontra-la na transversalidade. Nesta transversalidade, encontram-se dois movimentos possíveis, um deles é feito no



interior destes saberes, no qual os impulsionam a reaver as suas próprias especificidades. No outro, tem-se o cruzamento entre estes campos gerando assim, novos alcances possíveis. Estando sempre em *devoir*, a cartografia se mistura e demonstra novas regiões a serem exploradas, como pode ser tomado o exemplo da educação que possui diversas possibilidades a serem investigadas e várias direções que ainda não foram acessadas. As regiões alcançadas implicariam uma nova noção de ensino e principalmente de aprendizagem, donde não existiriam hierarquias, ou mesmo, relações compactas.

Deste modo, ao pensarmos as transversalidades, isto é, as várias direções destes campos a partir destas abordagens filosóficas, atentamos a sua experimentação. No que diz respeito à conteúdos curriculares, surgiriam como rizomas e desenvolveriam várias perspectivas para um mesmo assunto. São heterogêneses, que não dependem de outros rizomas para criarem, ao mesmo tempo em que cada uma nos permitem conectá-las e dar novos significados que elas mesmas não atingem face às singularidades dos seus planos.

2 DESLOCAMENTO II: AS CIÊNCIAS, AS ARTES E AS FILOSOFIAS

304

É preciso colocar em vista que as artes, ciências e filosofias são imanentes no sentido em que, se valem de si mesmas, e resistem ao caos através da criação. Cada uma delas se beneficia do caos e das forças infinitas que são próprias daquilo que ainda não foi pensado, para trazer a inventividade, e de maneira que este se efetive através de ‘planos’. Não existem predominâncias entre seus *agenciamentos*, assim como, a cartografia do rizoma.

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. [...] As três vias são específicas, tão diretas umas com as outras, e se distinguem pela natureza do plano e daquilo que o ocupa. Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente pensado (DELEUZE; GUATTARI, 2020, p. 233).

De forma geral, são saberes que encaram o pensamento como uma atividade de afirmação. É necessário afirmá-los através de suas particularidades e destes fazê-los presentes ao cotidiano. Para isso, Deleuze e Guattari (2020) Traçam a distinção entre *functivos*, *perceptos* e *afectos* e conceitos filosóficos.



2.1 Functivos da ciência

As ciências também são atividades criadoras em meio ao caos. O grande interesse encontra-se em renunciar à infinidade de forças do caos, para que seja possível examinar seus objetos a moldes específicos. Para criar, a ciência propõe algumas delimitações, contornando um *plano de referência*. É a desaceleração o ponto de partida, uma vez que é preciso encontrar a consistência no método científico, especialmente em sistemas discursivos: a ciência não tem por objeto conceitos, mas funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos. Os elementos das funções se chamam *functivos* (DELEUZE; GUATTARI, 2020, p. 139).

Segundo o autor, o conhecimento científico seria aplicado mediante suas referências, tendo em vista que o papel do cientista é desenvolver um conhecimento sobre o mundo e auxiliar sua comunidade a compreendê-la. Neste sentido, as contribuições deste criador não são singulares, mas gerais e tendo como coordenadas planos científicos anteriores. Dado este critério, encontra-se em segundo momento, nos elementos *functivos*, as proposições. Estas são validadas através das referências que a cientificidade alcança, e torna um novo problema a se incluir e resolver. Deste modo, para que haja esta revisão, a referência anterior não faz mais sentido dentro de um sistema discursivo, e precisa ser atualizada à medida que, estes conhecimentos são contestáveis ao contexto de suas aplicações.

São esses limites primeiros que constituem a desaceleração no caos ou o limiar de suspensão do infinito, que servem de endorreferência e operam uma contagem: não são relações, mas números, e toda a teoria das funções depende de números. Invocar-se-á a velocidade da luz, o zero absoluto, o *quantum* de ação, o Big Bang: o zero absoluto das temperaturas é de 273,15 graus, a velocidade da luz, 299.796 km/s, lá onde os comprimentos se contraem a zero e onde os relógios param. Tais limites só valem pelo valor empírico que eles assumem apenas no sistema de coordenadas, agem de início com a condição de desaceleração primordial, que se estende com relação ao infinito sobre toda a escala das velocidades correspondentes, sobre suas acelerações ou desacelerações condicionadas. [...] A ciência não é impregnada por sua unidade, mas pelo plano de referência constituído por todos os limites ou borda sob as quais enfrenta o caos. São estas bordas que dão ao plano suas referências; quanto ao sistema de coordenadas, eles povoam ou mobíliam próprio plano de referência (DELEUZE; GUATTARI, 2020, pp. 141-142).

Desta forma, ao suspender o infinito inicialmente, a ciência reformula através de constâncias universais para que as interpretações funcionem dentro de um sistema discursivo. Através destas constâncias, tudo é referido e destas permanecem como



referência para observação. O cientista aprimora a atividade da observação do pensamento, e faz dele uma prática mais rigorosa, como um *Personagem Referencial*. É através da permanência que as ciências são imanentes em meio ao caos. Assim, é preciso nos atentarmos a essas características, uma vez que, conhecimentos científicos não produzem verdades imutáveis, eternas ou mesmo absolutas.

2.2 Os perceptos e afectos dos artistas

Para Deleuze, as criações artísticas são imanentes à posição ativa de seus inventores, diante das sensações do mundo. As artes são as expressões da sensibilidade de seus criadores, e delas surgem o movimento de conservar a passagem do artista dentro do infinito imanente ao caos, para trazer ‘vida’ à sua obra. Enquanto o cientista utiliza deste meio caótico para tornar seu campo de estudo concreto, o artista afirma a vida de sua obra através de seus *perceptos* e *afectos*, e conserva o infinito neste processo. Enquanto participante no mundo, em seu material de atividade, seja a uma tela, uma folha, ou mesmo a um cenário vazio, depara-se com uma infinidade de possibilidades, e traça seu *plano de composição* onde se extrai suas sensações e torna a sua criação um tipo de monumento.

o artista cria blocos de perceptos e afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça *manter-se de pé sozinho*. Para isso, é preciso por vezes muita inverossimilhança geométrica, imperfeição física, anomalia orgânica, do ponto de vista de um modelo suposto, do ponto de vista das percepções e afecções vividas; mas estes erros sublimes acedem à necessidade da arte, se são os meios interiores de manter de pé (ou sentado, ou deitado). Há uma possibilidade pictural que nada tem a ver com a possibilidade física, e que dá às posturas mais acrobáticas a força da verticalidade. Em contrapartida tantas obras que aspiram à arte não se mantêm de pé um só instante. Manter-se de pé sozinho não é ter um alto e um baixo, não é ser reto (pois mesmo as casas são bêbadas e tortas), é somente o ato pelo qual o composto de sensações criado se conserva em si mesmo (DELEUZE; GUATTARI, 2020, p. 194).

A arte enquanto monumento depende deste plano de composição entre artista e as particularidades que o afetam. Seja ele um escritor, pintor, dramaturgo ou então um músico, para que ela se conserve através de seus perceptos e afectos é necessário que o mesmo faça parte de sua criação como um *Personagem Estético*, assim, não é um simples monumento. Os monumentos têm características que remetem à lembranças, memórias ou quaisquer outras formas de dar posteridade a alguma circunstância ou fato ocorrido. É por isso, que a relação com a Arte se faz presente, mas enquanto potência. Uma obra artística



pode ser entendida como um monumento em *devoir*.

Para sair das percepções vividas, não basta evidentemente memória que convoque somente antigas percepções, nem uma memória involuntária, que acrescente a reminiscência como fator conservante do presente. A memória intervém pouca na arte (mesmo e sobretudo em Proust). É verdade que toda obra de arte é um *monumento*, mas o monumento não é aqui o que se comemora no passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação (DELEUZE; GUATTARI, 2020, p. 198).

Criar para um artista é estar mergulhado no infinito, e ao mesmo tempo trazer um ser próprio, único e que vive em sensações. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas (DELEUZE; GUATTARI; 2020, p. 233). A sua criação torna o infinito uma possibilidade do sensível, e transforma as percepções de quem a recebe e de quem a produz.

307

2.3 A expressão filosófica por conceitos

O filósofo é o criador de conceitos. É através deles que as filosofias se reinventam e trazem um desassossego para o infinito. Diante da história da filosofia, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2020) avaliam que esta atividade é imanente ao caos. E para isto, é traçado um *plano de imanência*. No mesmo sentido em que os outros campos de pensamento precisam de um plano que opere envolto ao infinito, os filósofos são afetados e tomam para si esta tarefa de expressão filosófica. No entanto, ele é inventor de sua filosofia a partir do momento em que se torna uma afirmação da sua Imagem do Pensamento.

O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento... Não é um método, pois todo método concerne eventualmente aos conceitos e supõe uma tal imagem. Não é nem mesmo um estado do conhecimento sobre o cérebro como ao estado de coisas cientificamente determinável em que ele se limita a efetuar-se, quaisquer que sejam seu uso e sua orientação. Não é nem mesmo a opinião que se faz do pensamento, de suas formas, de seus fins e seus meios a tal ou tal momento (DELEUZE; GUATTARI, 2020, p. 47).

Desta forma, é por este plano que o filósofo se vale, tornando a sua atividade muito além do que mera reflexão, contemplação ou mesmo, um tipo de comunicação.



A sua expressão se dá pela capacidade de trazer problemas ao invés de soluções. Problemas urgem em meio ao infinito e é este campo de pensamento que o torna um fidedigno arsenal. A filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões (DELEUZE; GUATTARI; 2020, p. 13).

Neste sentido, o filósofo precisa muito mais do que estas ações para criar, e romper com as forças negativas que cercam o pensamento. É necessário que o invoque através de uma figura, que mais precisamente é a idiosincrasia de sua criação, isto é, o seu *Personagem Conceitual*.

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens [...] O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. O filósofo é a idiosincrasia de seus personagens conceituais. E o destino do filósofo é de transformar-se em seu ou seus personagens conceituais, ao mesmo tempo que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente (o Sócrates de Platão, o Dionísio de Nietzsche, o Idiota de Cusa). O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia, que vale para o filósofo, de tal modo que Cusa ou mesmo Descartes deveriam assinar ‘O idiota’, como Nietzsche assinou ‘o Anticristo’ ou ‘Dionísio crucificado’ (DELEUZE; GUATTARI, 2020, pp. 78-79).

308

Este é o movimento de filosofar, é resguardar o infinito ao mesmo tempo, em que ele retorna como um problema. Esse “crivo” das filosofias é imanente, e não se fixa ao elemento da universalidade. É a dimensão do pensamento em que constrói, e traça planos de significados singulares que afetam na ótica do conceito, e transforma o filósofo em ‘conceito em potência’. Transformar as forças positivas em combustão, que move o filósofo a recorrer a uma figura intrínseca ao seu pensamento, e que tomara a própria forma quando expressado através de problemas. Toda criação é singular e o conceito como criação propriamente filosófica, é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados (DELEUZE; GUATTARI; 2020, p. 13).

3 DESLOCAMENTO III: O CONCEITO COMO ACONTECIMENTO

Gilles Deleuze em sua obra *Lógica do Sentido* (2019) retoma o pensamento estoico para os dias atuais, tomado pela crítica nietzschiana mediante o ressentimento, e se encontra a lógica estoica do acontecimento. Para os estoicos,



expressar as ações entre sujeito e predicado, é fundamental para compreender como funcionavam as modificações do mundo. Neste sentido, apresentavam uma ruptura assignificante a classificações universais e atribuíam valor para o que há de singular no acontecimento. O acontecimento se enuncia no positivo e no negativo, advindo um *Amor Fati*² para que seja desejado: “É neste sentido que o *Amor Fati* não faz senão um com o combate dos homens livres” (DELEUZE, 2019, 152).

O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Segundo as três determinações precedentes, ele é o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece. Não se pode dizer nada mais, nunca se disse nada mais: tornar-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne. Filho de seus acontecimentos e não mais de suas obras, pois a própria obra não é produzida senão pelo filho do acontecimento” (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 152).

309 Desta forma, os acontecimentos são resultantes das multiplicidades geradas pelos rizomas e suas constantes aberturas. A partir da ruptura entre sistemas arbóreos, tem-se novos fenômenos e com isto, encontram-se a dimensão dos acontecimentos. Tais acontecimentos são possíveis no momento do imprevisto, dado que fogem do controle das ações. Querer o acontecimento implica abrir mão de estruturas que buscam prever e delimitar a ordem dos saberes e presar para que estes possam ser inseridos a partir de suas criações. Deste modo, as transversalidades dos rizomas abrem caminho para os acontecimentos e um dos espaços possíveis para encontra-los seria a educação.

3.1 A escolaridade em si mesma

Pode-se dizer que a escolaridade é o processo em que se avalia o papel da escola com o da sociedade. Tais conhecimentos são organizados através de dinâmicas pedagógicas que compõe as estruturas curriculares. Um aspecto ao qual se designa é o seu ato de *instrumentalização*, como dito por Gallo (2000).

A instrução é o ato de *instrumentalizar* o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo. A instrução trabalha a aquisição de

² Amor ao destino.



ferramentas de comunicação: a língua materna, que ele basicamente já domina na forma oral, será também assimilada na forma escrita, estendendo e alargando os horizontes da comunicação. (GALLO, 2000, p. 18)

Em outras palavras, implica dizer que a escolaridade é o conjunto de práticas responsáveis pela transmissão e organização de conteúdos. Um indivíduo que possui ferramentas básicas para se comunicar e compreender a realidade, através dos conhecimentos curriculares. Estas disciplinas estão presentes a tais sistematizações, seja da formação básica até a superior, expressas em conhecimentos científicos das ciências naturais, de ciências humanas e as ciências exatas, ou até na distribuição da Arte e Filosofia, que passam a ser incorporadas à critérios mais científicos. No entanto, existem práticas pedagógicas que são desenvolvidas para além do âmbito escolar, que agenciam a formação social. Este que é um processo gradual e construtivo que transpassa os agenciamentos entre escolaridade e escolarização, trazendo novas singularidades e rupturas constantes.

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 20).

310

Precisamos tratar da educação como um acontecimento, que se mistura com estas práticas curriculares e discursivas, mas que encontra o próprio eixo de significação na sociedade.

3.2 Educadores e educandos

Para além das sistematizações curriculares uma possível alternativa seria partir das revisões geradas pelos rizomas para extrair novos acontecimentos. As artes, filosofias e ciências estão em constante movimento, e potencializam a presença do caos ao seu porvir, traçado a planos de resistência. Neste sentido, estas atividades de pensamento encontram mais do que recortes ou instrumentalizações, e não demonstram o que há de mais imanente em suas singularidades enquanto são submetidas a esta linguagem. Ainda mais do que serem ensinadas, podemos desejá-las enquanto acontecem e evidenciam a sua participação ao cérebro.

Parece então difícil tratar a filosofia, a arte e mesmo a ciência como “objetos mentais”, simples conjuntos de neurônios, simples conjuntos de neurônios no cérebro objetivado, já que o modelo



derrisório da recongnição os encerra na doxa. Se os objetos mentais da filosofia, da arte e da ciência (isto é, as ideias vitais) tivessem um lugar, seria no mais profundo das fendas sinápticas, nos hiatos, nos intervalos e nos entretempos de um cérebro inobjetivável, onde penetrar, para procurá-los, seria criar (DELEUZE; GUATTARI; 2020, p. 246).

Desta forma, são de forças reativas e ativas que trazem essa imanência ao acontecimento, e fazem dele um intermitente vir-a-ser, que não se desagua no simples acontecer, mas no que acontece no momento em que acontece e que deve ser querido em potência. O acontecimento para Deleuze ganha um significado nietzschiano, ao mesmo tempo afirma este pensamento, e redescobre as filosofias estoicas. É entre o não-ser e o ser em que estas disciplinas permutam e cedem pela criação. Estas criações necessitam estarem em conformidade com o campo cerebral.

*A filosofia precisa de uma não filosofia que a compreenda, ela precisa de uma compreensão não filosófica, como a arte precisa da não-arte e a ciência da não-ciência. Elas não precisam do seu negativo como começo, nem como fim no qual seriam chamadas a desaparecer realizando-se, mas em cada instante do seu *devenir* ou de seu desenvolvimento. Não se distinguem ainda pela relação com plano cerebral, não mais se distinguem pela relação com o caos no qual o cérebro mergulha” (DELEUZE; GUATTARI; 2020, p. 257).*

311

Traçando um comparativo com o âmbito escolar, a escolaridade é o plano em que a sociedade se impõe com vigência de seus valores e conteúdos enquanto que a educação é o plano de resistência, rizomático e acontecimental dos instrumentos e que se faz em meio à escolaridade. Para educadores e educandos, é um processo contínuo de aprendizado e reinvenção quando se experimenta estas disciplinas como potências. É nisso que vale a distinção entre os dois processos, dada as suas graduais importâncias na formação de um indivíduo. A educação flui em rizomas e cria linhas de fuga que possibilitam que estas disciplinas revisem elas próprias e tragam novos significados a serem utilizados no processo de aprendizagem, no sentido de interconexões. Neste sentido, uma possível imagem do que seria “educar” se encontra no problema da criação, e no desejo mútuo das possibilidades infinitas do improvisado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto concebe-se tais disciplinas como criadoras, atentamos à sua



experimentação. São heterogêneses, que não dependem de outros rizomas para resistirem, ao mesmo tempo em que cada uma nos permitem conectá-las e dar novos significados que elas mesmos não atingem em seus campos.

Assim, é por problemas filosóficos trazidos entre Deleuze e Guattari que podemos não só resguardar suas filosofias e atividades, mas também nas relações entre o ensinar e o educar, dada as suas importâncias e cartografias em contribuição para uma nova Imagem da Educação. Isto é, a maneira que podem fazer adentrar rizomas ao currículo. Em nossa pesquisa, buscamos salientar o máximo de que o interesse é encontrar linhas de fugas, que trazem um valor específico às nossas abordagens educacionais e curriculares. Para tal, pensamos esta relação conceitual com as práticas pedagógicas como uma experiência rizomática passando pela espreita do acontecimento uma vez que trazer a criação para o currículo, implica apostar em uma pedagogia rizomática e acontecimental.



REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. 1ª Edição. São Paulo: Institut Français, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. 3ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2020.
- GALLO, Sílvio. Conhecimento, Transversalidade e Educação. *Impulso*, Piracicaba, v. 10, n. 21, out, 1997, p. 115-134.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. 1º Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar; ALVES, Nilda et al. *O sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

