

**RIZOMA DELEUZE-GUATTARIANO: REPRESENTAÇÃO, CONCEITO E
ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO**

Rodrigo Matos de Souza*

RESUMO: O presente artigo identifica o conceito de Rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari em suas dimensões imagética e conceitual, situando-o como uma alternativa às formas tradicionais de representar e organizar o conhecimento. O trabalho foi desenvolvido, hermeneuticamente, num processo de leitura dos textos dos autores em diálogo intertextual. Além disso, oferece também, uma aproximação do referido conceito com o campo da educação, como um elemento de problematização da Filosofia da educação e da Transdisciplinaridade.

Palavras-chave: Deleuze; Guattari; Rizoma; Representação; Conceito; Educação.

RESUMEN: Este trabajo identifica el concepto de Rizoma de Gilles Deleuze y Félix Guattari en sus dimensiones representación y concepto, colocándolo como una alternativa a las formas tradicionales de representación y organización del conocimiento. El estudio se llevó a cabo, hermeneuticamente, un proceso de lectura y diálogo intertextual de los autores propuestos. Por otra parte, también ofrece una aproximación a este concepto en el campo de la educación como un elemento de cuestionamiento de la filosofía de la educación y la transdisciplinariedad.

Palabras claves: Deleuze, Guattari, Rizoma, representación, concepto, educación.

1. Platô introdutório

A contemporaneidade ou o que convencionalmente vem sendo chamado de pós-modernidade¹ é um campo fértil para produções conceituais, seja no âmago de uma determinada ciência ou saber, revolução interna, ou numa perspectiva cada vez mais interdisciplinar, integrando estas revoluções internas numa construção de sentidos múltiplos e maleáveis, que transitam das ciências naturais para as sociais, da filosofia para a matemática, da religião para as ciências

* Doutorando em Educação e Contemporaneidade, Mestre em Estudos de Linguagens e Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: rodrigomatos28@hotmail.com

¹ Concordamos com Silvio Gallo (2003, p.30) no que se refere à precipitação em nomear um pensamento, ainda, em construção de “pós”, o que demonstra uma certa precipitação e um comportamento extremamente redutor com o momento histórico em que vivemos, tão múltiplo e parte de um processo em curso: o da própria modernidade e suas convulsões internas. Ainda, outros autores têm se dedicado a esta discussão, mais do que necessária, sobre a “denominação” de nosso tempo, dentre eles destaque Bhabha (2007), Gumbrecht (1997) e Rancière (2009), Perrone-Moysés (2009).

aplicadas, do senso-comum à arte e vice-versa. Este comportamento tenta dar novos significados que abarquem a multiplicidade de fenômenos que emergem das relações sujeito-objeto, hoje em dia, do ponto de vista epistemológico tão imbricados que mal percebemos sua distinção ou, como nos alerta Baudrillard, “*estamos hoje em um mundo aleatório, um mundo em que não há mais um sujeito e um objeto harmoniosamente separados no registro do saber*” (2001, p. 47).

A pedagogia, como área de convergência de vários saberes que transversam e tentam responder ao fenômeno educativo, se encontra em meio a este emaranhado conceitual, tentando produzir também os seus significados a partir das multiplicidades de sentidos que emergem como uma multidão de respondentes a cada questão levantada, isto pode ser constatado pela ostensiva utilização por parte dos educadores desta dita literatura teórica pós-moderna, no desejo de responder as problemáticas que se impõem à prática educativa, advinda das novas relações humanas (o outro que se torna cada vez mais próximo), das tecnologias da inteligência e dos novos paradigmas sócio-culturais.

Esta utilização de conceituações advindas de outras áreas do conhecimento para a pedagogia, sem a devida reflexão sobre a pertinência deste ou daquele conceito nem a produção de sentidos próprios, a partir das conceituações utilizadas, redundante, na maioria dos casos, numa doxografia, compilação de termos e opiniões científicas, filosóficas, políticas e etc, que sob as mais variadas denominações tentam significar uma educação em crise, que é o reflexo de sua sociedade, também em crise.

Um caso muito particular desta impropriedade no tratamento conceitual é justamente o conceito de Rizoma, cunhado por Deleuze e Guattari em *Rhizome*² e depois republicado como um dos capítulos do livro *Mil Platôs* (2000b), no qual cunham conceitos, noções e propõem práticas, que servem de esteio para ilações sobre inúmeros fenômenos contemporâneos, entre estes a educação, principalmente nas suas relações com as novas tecnologias, como uma tentativa de estabelecer um modelo de pensamento não linear, que abarque a multiplicidade de

² DELEUZE, Gilles. **Rizhome**, Paris: Les éditions de Minuits, 1976.

conexões, sem privilegiar este ou aquele conhecimento, também chamado sinonimamente (mesmo que de maneira equivocada, já que as redes se propagam, ou melhor, são tecidas com uma única linha) de pensamento em rede, que estaria se desenvolvendo no bojo das tecnologias da inteligência, nas relações interativas entre homem e a máquina e entre homens através/com a máquina, que impulsionam as discussões sobre o fenômeno educativo na atualidade.

Todavia existe um descuido no trato deste conceito, muitas vezes confundido e deformado, talvez por conta de leituras secundárias, pois os autores (Deleuze e Guattari) são equivocadamente, digamos assim, considerados difíceis, mas também pela complexidade de sua definição, pois este conceito (Rizoma) não é apresentado de maneira única nem enciclopédica pelos autores, apesar deste conceito figurar entre os capítulos de sua principal obra (Mil Platôs), mas sim em dimensões distintas de apresentação, ao longo de suas obras, num contínuo evolutivo.

Então, quais são as dimensões apresentativas do conceito de Rizoma de Deleuze & Guattari? Supomos que a maioria das impropriedades no tratamento deste conceito advém do fato dele não se restringir a uma única forma de apresentação, de ter duas dimensões distintas e complementares necessárias para a sua compreensão, uma dimensão imagética, na qual se relaciona com o modelo de Árvore e uma dimensão conceitual, na qual se contrapõe ao conceito tradicional de Sistema.

Durante a construção deste trabalho, porém, tivemos a necessidade de aprofundar esta discussão em um sentido, o sentido educacional, para tanto desenvolvemos algumas aproximações com este campo conhecimento – estas construções são provisórias e podem e devem ser contestadas, mas não poderiam deixar de serem feitas, sob pena de traição à proposta Deleuze-guattariana de passear em campo aberto - que abarcasse este novo desejo e apresentasse algumas possibilidades de aproximação entre o conceito de rizoma e a educação, numa perspectiva de compreensão contemporânea deste termo.

1.2. Estudar filósofos no âmbito da educação?

A obra dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari está inserida no grupo daquelas que, oriundas de um momento de convulsão epistemológica, as revoluções comportamentais pós-maio de 68, tentam nortear os fenômenos de seu tempo, produzindo conceitos que respondam às incertezas que emergem dos momentos de crise do pensamento, crise esta constantemente renovada no espaço-tempo da história. Todavia, os autores tentam fugir das explicações sistemáticas já existentes, podemos até dizer que os autores fogem à influência da tradição filosófica (apesar de partirem da história da filosofia, não a entendem como fim, mas como um meio), procurando suas referências na literatura, na lingüística, nas artes plásticas, na biologia, na música e etc. Cunhando, assim, sua própria sistemática circunstancial e criativa, utilizando as palavras do próprio Deleuze.

fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência. (2000a, p. 37).

Dessa maneira, o conceito passaria a responder ao fenômeno e não mais ao seu significado puro.

Por sua multiplicidade conceitual, o sistema circunstancial dos autores, seduz às mais variadas áreas do conhecimento, que tentam dar sentido à sua produção científica num momento de tantas incertezas, mas nem sempre conseguindo uma compreensão da totalidade dos conceitos, pois como estes não foram construídos de maneira essencial, mas circunstancialmente, pressupõem um leitor que compartilhe deste contexto de gênese, muitas vezes distante de qualquer tradição gnosiológica (são famosas as alusões deleuzianas a programas de TV, líderes políticos e literatos norte americanos, como analogias substitutivas a uma conceituação sistemática dentro da tradição), ou um leitor que não visite estas leituras com um “ranço hermenêutico arraigado pela tradição”, o que acarretará em incompreensões do que propriamente elucidam. Não é visitando dicionários

de filosofia que se compreenderá a obra Deleuze-guattariana, Deleuze deixa isso muito claro em sua *Carta a um crítico severo*, quando diz que seus livros se dirigem a um público com idade entre quinze e vinte anos, livres das categorizações psicanalíticas e da tradição filosófica (2000a, p. 16) e, portanto “mais aptos” a compreendê-lo.

O conceito de Rizoma é constantemente vitimado por leituras imediatas, muitas vezes, construídas no decorrer de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, em que se quer utilizá-lo, para responder a perguntas que parecem insolúveis sobre as relações entre a educação e as tecnologias da comunicação e informação, a educação e os novos modelos de pensamento e etc. Mas não só por isso se torna pertinente estudar tal conceito no âmbito da educação.

A educação tem se preocupado, desde os seus primórdios, com os modelos de explicação do processo de conhecimento humano. Enveredando-se, para isso, nos mais variados campos do saber humano, porém com uma certa predileção pela Psicologia, em particular pela psicologia cognitivista. Autores como Piaget, Vigotski e Wallon, produziram categorizações conceituais para explicar como se dá o desenvolvimento cognitivo do ser humano em seu processo de ontogênese. O Rizoma Deleuze-guattariano é uma tentativa de explicação do processo de construção do conhecimento humano, uma tentativa de explicação filosófica deste processo.

Utilizando-se de uma referência imagética oriunda da Biologia (o rizoma) e valendo-se de analogias e categorizações originais, nas quais se exclui, de certa maneira, a Psicologia Cognitivista e parte da tradição filosófica ocidental, os autores propõem a representação de um emaranhado conceitual, no qual se desenvolveria por meio de conexões circunstanciais, a maturação do conhecer humano. E conhecer como o ser humano conhece é uma necessidade de qualquer educador, venha esta explicação de onde vier.

2. Primeira articulação: árvore e rizoma

2.1. Essência e Dialética.

A maneira pela qual afirmamos conhecer, em um dado momento histórico, sempre esteve relacionada com a maneira como representamos este conhecimento, ou melhor, dizendo como “conhecemos” o que é o conhecer.

Desde as origens da filosofia grega antiga³, que os homens vem se preocupando com o que é o conhecimento, como este se processa, se desenvolve ou simplesmente se dá, o que em muitos momentos se confunde com a própria história da filosofia, com o desenvolvimento do pensamento de cada grande filósofo. Este Processo se desenvolve num discurso daquilo que se pressupõe necessário para que se dê o conhecimento e que tem como ponto de partida o pensamento pré-socrático, se desenvolve no pensamento de Platão e é problematizado por Aristóteles.

A filosofia platônica, esteio de todo o pensamento ocidental está intimamente ligada às idéias e à dialética enquanto modelo estrutural de pensamento, a constituição de um conjunto com sentido, que se chamará *Logos* (razão).

As idéias são “*imagens*” concebidas pelo pensamento em contato com a realidade.[e] São por isso chamadas de “*conceitos*” (BUZZI, 1994, p 141). O conceito é uma representação, no plano da linguagem, daquilo que uma coisa é, comportando em sua expressão todo o contato do pensamento com a realidade; mais contemporaneamente o conceito é um signo que representa o que um objeto é realmente, a sua substância ou essência. Esta última, por sua vez, como nos diz Châtelet

é aquilo sem o qual uma coisa não seria o que ela é. A essência do triângulo é aquilo que faz com que um triângulo seja um triângulo. É uma banalidade, mas em plano mais

³ Não remeteremos à filosofia oriental (compreendendo-se aí as sabedorias chinesas, védicas, egípcias e etc.), pois que soaria por demais leviano, já que não disporíamos de fontes que validassem esta afirmação. Giorgio Colli, grande estudioso da filosofia pré-socrática, nos lembra, que nesta aproximação entre o pensamento ocidental e o oriental *só se conseguiram estabelecer analogias e paralelismos* (1996, p.9) , até hoje, mesmo que se encontre uma relação nas tradições lendárias mais antigas destes “povos”.

profundo, é o que faz com que o triângulo não seja um quadrado, nem a cor azul, nem Vênus-Afrodite. A essência é o núcleo a partir do qual se podem desenvolver múltiplas variações (1994, p. 41).

E sobre as quais podemos desenvolver enunciações de verdades parciais sobre o mundo, o mundo das aparências. A essência é a resposta para a pergunta: o que uma coisa é? Por exemplo, o homem pode se apresentar de inúmeras maneiras, negro ou branco, baixo ou alto e etc, mas se dissermos que o homem é o animal que utiliza a linguagem, estamos criando um discurso que pode ser legitimado, identificado como parte daquele objeto independente da condição de sua aparição. *Assim, a essência é, em uma realidade sensível qualquer, aquilo que é permanente, que não muda, que subsiste, quaisquer que sejam os acidentes.* (CHÂTELET, p. 45).

O conceito de dialética, tal como empregaremos neste texto, não contém a acepção mais comum utilizada na contemporaneidade: a de síntese dos opostos, advinda do hegelianismo e, digamos assim, popularizada academicamente pelo marxismo.

A dialética de que estamos falando é, no seu sentido original e próprio, de discussão entre duas ou mais pessoas, seguindo o processo de perguntar e responder. O interrogante propõe uma pergunta em forma alternativa, isto é, apresentando os dois termos de uma contradição.

O respondente adota um dos dois termos, ou seja, afirma com sua resposta que este é verdadeiro, faz uma escolha. Essa resposta inicial é denominada a tese da discussão: a tarefa do interrogante é demonstrar, deduzir a proposição que contradiz a tese. Deste modo alcança a vitória, pois, ao provar ser verdadeira a proposição que contradiz a tese, demonstra ao mesmo tempo a falsidade da tese, isto é refuta a afirmação, que estava expressa na resposta inicial. Para alcançar a vitória é necessário, portanto, desenvolver a demonstração (...) (COLLI, 1996 p. 63-4)

Este processo de desenvolvimento do conhecimento não pressupõe juizes nem alguém que valide o discurso, a validação vem pela própria refutação da tese ou pela acolhida da tese da discussão, por ambos.

Este tipo de discussão foi o berço da razão, onde se desenvolveu a necessidade de construções conceituais, pois que o que “eu digo” precisa ser entendido por todos, por isso “me refiro” à essência das coisas e não as suas propriedades, o que limitaria o meu discurso, tornando-me obscuro, o que impossibilitaria o diálogo. Este foi o modelo de pensamento adotado por todo o ocidente, mesmo, que não mais *in loco*, mas passando-se de pensador a pensador, dentro de um diálogo mais amplo e profundo e, em alguns casos extemporâneo, que costumamos chamar de história da filosofia ou história da racionalidade ocidental.

A dialética, tal como exposta acima, tem um sentido de profundidade, de pensamento profundo, necessita de uma linha explicativa que se desenvolva, ou melhor, que continue a proposição dentro desta linha, até que se esgote a possibilidade de extensão da linha, que é a aceitação geral da tese.

O pensamento ocidental está imerso dentro de um modelo de pensamento que o liga a uma imagem: uma imagem de pensamentos profundos, proposições e enunciados, que se relacionam entre si, remissivamente e de diálogos guiados pelos conceitos, essencialmente.

2.2. Conhece-te a ti mesmo ou a arborescência.

A ideia de árvore é a representação imagética mais clássica que se tem do conhecimento humano e está tão imbricado com a história do conhecimento humano, que seria irresponsável tentar citar todas as suas aparições no transcorrer do processo histórico epistemológico nesse artigo, portanto faremos uma representação da intensidade deste processo, um pequeno platô-árvore.

Compreender o mundo em que vivemos, racionalizá-lo, tornando possível o seu entendimento como um todo organizado e dotado de sentidos. Este foi o movimento de profundidade que promoveu a dinâmica do pensamento ocidental acerca do conhecimento humano, desde o “conhece-te a ti mesmo” socrático até o “penso, logo sou” cartesiano, passando pela idade média e chegando até a contemporaneidade, temos o mesmo modelo de pensamento, que se processa por ramificações, representadas por galhos, galhos que são, por sua vez a

representação das várias ciências, dos vários saberes produzidos sistematicamente pelo homem, a árvore do conhecimento.

é curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnosiologia, a teologia, toda a filosofia...: o fundamento-raiz, *Grund, roots e foundations* [grifos do autor]. (DELEUZE & GUATTARI, 2000b, p. 28-9).

Descartes resume-nos o tipo de modelo arborescente, que esteve presente na compreensão filosófica do mundo por muito tempo, a de que

Toute la philosophie est comme un arbre, dont les racines sont la métaphysique, le tronc est la Physique, et les branches qui sortent de ce tronc sont toutes les autres sciences. (Apud. BRUN, 1960, p.73)⁴

Este modelo de árvore é tão emblemático no senso-comum ocidental, que são poucas aquelas ciências que se afastam da filosofia⁵, suposta raiz de todo o pensamento, plantada no substrato do saber popular, com medo de atrofiar suas raízes, assim, deixando de se alimentar, alimentar-se da essência deste substrato⁶.

A crítica Deleuze-guattariana desta compreensão do pensamento está na própria inércia que o modelo representa, cujos galhos só podem se comunicar com o tronco e nunca entre si. Um eixo genealógico, que ignora a própria capacidade cognitiva daquele que produz a representação arborescente como modelo único do pensamento, o próprio homem.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de “dentrinos” não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses,

⁴ “Toda a filosofia é como uma árvore, cujas raízes são a metafísica, o tronco é a física, e os galhos que saem deste tronco são todas as outras ciências”. Tradução nossa.

⁵ Mesmo que digam o contrário, afirmando sua emancipação, sempre há uma aproximação, uma problematização ou mesmo uma base de fundo filosófico, nas funções produzidas pelas ciências.

⁶ A discussão sobre a origem deste substrato, ou, o que ele é? É uma celeuma tão grande, diversa e múltipla, que nos forçaria a escrever a própria história deste substrato, o que não é o propósito deste artigo, por isso não nos deteremos nesta problemática, que não é nossa.

a existências de micro fendas 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, *uncertain nervous system*. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva [daninha] do que uma árvore. (DELEUZE & GUATTARI, 2000b p. 25)

Existem no processo de desenvolvimento do pensamento níveis de intensidade, ou de relação com as coisas, com o mundo em si. Alguns destes momentos de relação lhe proporcionarão, e até às vezes, imporão um tipo de pensamento segmentarizado, que se processe por dicotomias, num intuito verticalizante.

A crítica dos autores não pode ser entendida como um ponto para a exclusão do pensamento arborescente, mas sim para a hegemonia com que o pensamento profundo se apresenta e para a falsa impressão que se tem da superficialidade, enquanto sinônimo de vazio e incipiente.

Estranho preconceito, contudo, que valoriza cegamente a profundidade em detrimento da superfície e que pretende que superficial significa não de vasta dimensão, mas de pouca profundidade, enquanto que profundo significa ao contrário de grande profundidade e não de fraca superfície. E, entretanto, um sentimento como o amor mede-se bem melhor, ao que se parece, se é que se pode ser medido, pela importância de sua superfície do que pelo grau de profundidade”. (TOURNIER apud. DELEUZE 1974, p. 12)

A distinção entre o movimento de profundidade e de superficialidade se impõe na distância a percorrer e nas possibilidades conjuntivas. Enquanto a profundidade se expressa num todo (conceito, enunciado e etc.) e nas remissões de outros todos a este todo principal, num movimento vertical, para cima ou para baixo, a superfície se processa no percorrer de uma grande distância, num campo aberto, semelhante à intensidade de um planalto, um platô. Nesta corrida em campo aberto encontramos com inúmeras outras multiplicidades, as quais agregamos para a construção do nosso ser, deixamos de lado, percorremos parte de sua linha ou simplesmente vemos e “deixamos para lá”. A superficialidade nos coloca no plano da conjunção “e” e a profundidade nos retém no verbo, naquilo

que “é”. *A natureza não é atributiva, mas conjuntiva: ela se exprime em “e” e não em “é”* (DELEUZE, 1974, p. 274).

Os sistemas arborescentes podem ser reconhecidos por este movimento de profundidade, que sugerem uma simulação do múltiplo, que se propaga a partir de uma unidade central ou de um núcleo, por dicotomias.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas. (DELEUZE & GUATTARI, 2000b p. 26).

O sujeito se insere num local determinado da árvore e dali só tem relacionamento de troca com o outro, seu vizinho ou superior hierárquico, não se permite ao sujeito uma relação aleatória ou um passeio ao longo do campo aberto, que é o próprio mundo. Poda-se o impulso suscitado pelo desejo, ou melhor, é como se o querer não existisse.

A ideia de árvore do conhecimento respondeu durante séculos às problemáticas gnosiológicas, às proliferações de séries por processos dicotomizantes. Porém a contemporaneidade impõe ao homem novas dimensões de relação com as coisas, com o outro e consigo próprio, advindos do processo de descontinuidade histórico-científico e cultural, da velocidade das revoluções científicas e etológicas, do qual somos testemunhas diárias. Este processo propõe ao homem uma busca por novos modelos, modelos de produção, de criação e não mais apenas interpretação de situação ou coisa dada a priori. A transformação do mundo, a partir dos conceitos, esta é a proposta rizomática.

2.3. Passeio em campo aberto: a imagem-rizoma.

Conduzidos pelas desconfianças nietzscheanas, a saber, a inversão do platonismo (ao invés da essência deve-se procurar a sensibilidade da situação dada, “agir” na circunstância); a moral por detrás da vontade de verdade (o que se esconde por trás do pensamento de cada “grande filósofo”, do intuito

interpretativo deste pensamento⁷), Deleuze e Guattari procuraram construir um pensamento que não se resumiria a pensar sobre, a refletir e a interpretar a história da vontade de verdade. Atendendo a Nietzsche (1998) eles vão além da interpretação, eles procuraram a produção de pensamento, produção de conceitos. Já que para os autores *significância e interpretose são as duas doenças da terra ou da pele, isto é, do homem, a neurose de base* (DELEUZE & GUATTARI, 2002, p. 65). E para atender a isto eles tiveram que se voltar ao próprio modelo convencional de pensamento humano, para produzir pensamento era preciso sair do modelo arborescente, remissivo e essencial, para um modelo que proporcionasse uma representação mais próxima da superfície, do pensamento que se propaga em vastidão, para isso eles produziram o modelo rizoma.

Comportando em seu sentido uma polissemia, já que este conceito foi ressignificado pelos autores dentro do campo filosófico e das ciências sociais, o conceito de rizoma tem sua origem na biologia e representa aqueles tipos de extensões subterrâneas do caule, para armazenamento de nutrientes, que se alongam horizontalmente, mas que não são raízes nem tubérculos (Petit Larousse, 1965). Estas extensões do caule em um platô formam a imagem de um emaranhado de linhas conectadas, onde não se distingue início, fim e núcleo fundante ou central, a imagem são de linhas que se propagam *ad infinitum*, cada uma comportando o seu próprio devir.

Os filósofos franceses utilizam desta imagem, como uma forma de explicar como se processaria o pensamento. Para cada elemento constitutivo deste modelo existe um conceito ou outra imagem complementar e explicativa, que se relaciona com a imagem-rizoma e com outros conceitos do sistema circunstancial dos autores. Um destes conceitos-imagens que explicam o rizoma são as linhas.

As linhas dentro de um rizoma são elementos, que comportam em seu devir o rompimento da dicotomia uno/múltiplo, as linhas de um rizoma são uma multiplicidade, pois que cada individualidade carrega em si a heterogeneidade.

⁷ Estas desconfianças nietzscheanas estão permeadas em quase toda a sua obra, principalmente a partir da Genealogia da Moral, mas para quem quiser esclarecimentos outros, deve-se dirigir à obra antes citada (em qualquer edição) na segunda dissertação; Para Além do bem e do Mal (qualquer Edição) no aforismo 6, bem como, todo o primeiro capítulo; e em Humano, Demasiado Humano: uma livro para espíritos livres, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Cada indivíduo e cada objeto estão repletos de potencialidades, que só se realizarão de acordo com os encontros com outros objetos exteriores, promovendo saltos, rupturas e conexão com outros devires, com outras linhas, produzindo os agenciamentos .

Os agenciamentos são as conexões entre os diferentes estratos da “realidade”, impulsionados pelo desejo. *Não se tem mais uma tripartição entre um campo de realidade, o mundo, um campo de representação...* (DELEUZE & GUATTARI, 2000b, p.34), tudo pode ser agenciado basta que haja vontade, aumentando, assim, a sua dimensão, modificando a sua natureza e potencializando a sua heterogeneidade no acontecimento, o agenciamento é uma dimensão de conexões.

Todo agenciamento existe dentro de uma Territorialidade, plano de imanência do agenciamento; cada agenciamento provoca um esforço territorializante, cria um mapa que representará o agenciamento, as suas múltiplas conexões.

Uma linha de fuga, que se propague em qualquer direção fora deste território é o que os autores chamam de Desterritorialização, porém este processo carrega em si virtualmente um intuito territorializante, cada Desterritorialização provocará o início de um novo Território Existencial.

Indivíduos ou grupos somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p.76).

Um rizoma está sempre a caminho. *Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo* [grifo do autor]. *A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança* (DELEUZE & GUATTARI, 2000b, p. 37), não designando uma correlação ou reciprocidade, mas um movimento transversal.

Após estes esclarecimentos didáticos cabe-nos agora, somente, a enumeração das características de um fazer-rizoma:

1º e 2º - Princípios de conexão e heterogeneidade: qualquer parte de um rizoma pode ser conectada com qualquer outra, sem cessar. Sem dicotomizações nem processos hierárquicos, como em uma árvore. *Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais* (DELEUZE & GUATTARI, 2000b, p. 15-6). A heterogeneidade se desenvolve no bojo das conexões, visto que ao se conectar com qualquer ponto, suas características, produzidas a partir das conexões, só podem ser diversas.

3º - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele *não tem mais nenhuma relação com o uno* [grifo nosso] como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que sirva de *pivô no objeto ou que se divida no sujeito* [grifo nosso]. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para voltar ao sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (op. cit., p. 16)

4º. Princípio de ruptura a-significante: O rizoma é estranho a qualquer tentativa de significação e de hierarquia. As linhas de um rizoma nunca param de se remeter umas as outras, o que exclui a possibilidade do uno transformar-se em dois. Podem-se fazer rupturas, as linhas de fugas são rupturas, todavia estas linhas podem reterritorializar o conjunto, pois carregam informações da organização, o

rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante (GALLO, 2003, p. 94).

5º. E 6º - *Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda* (DELEUZE & GUATTARI, 2000b, p. 21) O rizoma é mapa, cartografia ancorada na realidade sempre mutante (afinal de contas, a cada mudança no território é preciso mudar os mapas). *O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente* (op. cit., p. 22), na sua relação com a realidade. Ao contrário do decalque, que remete sempre a mesma imagem, é cópia da mesma imagem.

Mas o rizoma não se restringe a somente uma apresentação imagética, *no próprio conceito existe uma relação com a imagem e na imagem uma relação com o conceito* (DELEUZE, 2000a, p. 83). Existe uma outra dimensão desta categoria, que a problematiza, a dimensão conceitual⁸ propriamente dita. É desta questão que trataremos no tópico seguinte.

3. Segunda articulação: sistema e rizoma

3.1. Afectos, Perceptos, Prospectos e Conceitos.

O pensamento de Deleuze e Guattari coloca em cheque todo o pensamento ocidental ao propor uma filosofia produtora e não somente reflexiva e interpretativa. A filosofia se ocuparia em produzir e criar conceitos, o que transforma sua tarefa, seu papel. A filosofia abandonaria os universais e se tornaria imanente, se relacionando com a permanência do ser no mundo.

Grosso modo, podemos definir o conceito clássico de conceito como a representação da essência das coisas, esta representação está num plano de subtração da diversidade de *doxas*, referindo as características intrínsecas do

⁸ (...) a questão de Deleuze terá sido sempre a de uma imagem material e virtual-actual do Ser-Pensamento, de rizoma e de imanência, com a etologia superior a que ela recorre para seguir os sulcos desconhecidos traçados no mundo-cérebro por toda livre criação de conceitos: novas conexões, novas trilhas, novas sinapses para novas composições que façam do singular, conceito... (ALLIEZ, 1996, p. 40)

objeto, que não pode ser alterada pela mudança de ponto de vista, procura-se a sua substância, é desta maneira que podemos chamar os conceitos de universais. Porém para Deleuze e Guattari, o conceito passaria a responder a circunstâncias e esta é a grande mudança imposta pelo seu pensamento.

Partindo da afirmação nietzschiana de que

“os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso”. (Apud. DELEUZE E GUATTARI, 1996, p. 13-4).

Os filósofos franceses inserem no lugar da confiança a desconfiança, ao invés da aceitação a criação; sem se conceberem como portadores de um dote miraculoso, procuram na imanência suas respostas. O que transforma completamente a concepção de conceito, ou melhor, coloca o conceito num plano de imanência, tirando-o da sua condição de essência das coisas, de universal.

Esta mudança no modo de operação da filosofia, supostamente, alteraria toda a compreensão e a relação da filosofia com os outros saberes, colocando-a em papel proeminente, pois que seria a criadora dos conceitos, jogaria para si a significação do mundo das coisas. Se a filosofia é a proprietária dos conceitos, o que fariam os outros saberes? É nessa resposta que reside a possibilidade de todo o pensamento Deleuze-guattariano, a relação se daria entre iguais.

Da mesma maneira que a filosofia produz conceitos, os outros saberes produzem unidades estruturantes, que podem se relacionar com os conceitos. A arte produziria *Afectos e Perceptos* e as ciências produziriam *Prospectos* (ou funções).

Nas palavras de Deleuze *os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam* (2000a, p. 171), algo que extrapola o seu contato com a obra de arte, um agregado de percepção e sensação que sobrevive a experiência do leitor e do expectador, por exemplo; e os *afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por*

eles (tornando-se outro) (2000a, p. 171), são intensidades, capacidades de sermos afetados por um determinado objeto artístico.

Os prospectos ou funções são o modo de operar das ciências, as funções são singularidades, que representam um estado de coisas, ou seja, proposições, o que não pode ser entendido por juízos, opiniões, pois comportam todas as possibilidades de mudanças de natureza do objeto.

Já a filosofia operaria por conceitos, com a criação de conceitos, porém estes conceitos não são criados do nada, são necessidades de um determinado problema visto por um filósofo. Acreditamos que neste ponto os nossos filósofos concordam com outro filósofo francês, Merleau-Ponty, quando este diz que *filosofar é procurar, é afirmar que há algo a ver e a dizer* (1993, p.56) e sempre há novas coisas para deitarmos nossas vistas (em nossa sociedade complexa, problemas aparecem aos montes e a todo minuto, de todo lugar), ou mesmo “coisas velhas” e já vistas, que para despertá-las ou rejuvenescê-las merecem um novo olhar, até, quem sabe, nova conceituação.

3.2. A circunstancialidade do conceito: o acontecimento.

Para os autores o conceito se desenvolveria num plano de relação com os acontecimentos, não mais um elemento puro. Este plano de relação do conceito com o acontecimento significa que o conceito é um elemento que emerge da imanência, tornando-a compreensível. *Podemos definir o conceito, na visão dos filósofos franceses, como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido* (GALLO, 2003, p. 45), dando novos significados ao mundo, deleuzianamente falando, ressignificando o mundo.

Mas, não é como se o conceito surgisse do nada, como já disse anteriormente ele surge de um problema e pressupõe um processo, que não é mais como se conceito sempre estivesse aí, como coisa dada ou inexorável, na perspectiva dos autores isto é chamado de pedagogia do conceito, *que deveria analisar as condições de criação [do conceito] como fatores de momentos que*

permanecem singulares (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.21). Este processo pedagógico é marcado por características, que elencaremos abaixo:

A **assinatura**: cada filósofo ao criar um conceito está criando uma maneira particular de assinatura do mundo, pois que ele transforma um elemento da língua ou cria este elemento que terá um sentido e estilo particulares.

A **multiplicidade**: o conceito rompe a dicotomia uno/múltiplo, pois que em seu bojo estão pressupostas as compreensões de outros componentes conceituais, relações com outras maneiras de operar (*afectos, perceptos e prospectos*), por exemplo, o próprio conceito de rizoma.

Os **problemas**: todo conceito é suscitado por uma necessidade, um problema que deve ser posto pelo filósofo. Para os autores *deve haver em cada caso uma estranha necessidade destas palavras e de sua escolha* (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 16), conduzindo-o.

O **devir**: seu processo de desenvolvimento, re-trabalho e relação com conceitos em um mesmo plano. *Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes* (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 30), cada conceito tem sua própria história.

A **heterogênesse**: o conceito é o ponto de convergência que permite uma significação, uma possibilidade, organizados pura e simplesmente por ordem de vizinhança, não necessariamente de proximidade.

O **incorporal**: um conceito nunca deve ser confundido com o seu objeto, com o seu estado de coisas, pois que ele é um acontecimento. É a *inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevôo absoluto, à velocidade infinita* (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 33).

É **absoluto e relativo**: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como um todo, mas relativo enquanto fragmentário (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 33-4)

O **discurso**: o conceito não é discursivo, o discurso é uma produção da ciência, que opera por proposição ou função. *Os conceitos são centros de*

vibração, cada um em si mesmo [e cada um já é muitos, pois que são multiplicidades] *e uns em relação aos outros* (Deleuze & Guattari, 1996, p. 35).

Dessa maneira, não se quer dizer que o conceito deve ser abandonado em seu momento temporal, mas que a cada momento ele é ressignificado dentro de um plano imanente qualquer, o que significa dizer que conceitos como dialética, idéia, descontinuidade, mônada, por exemplo, estão ligados a um momento de criação, de autoria, mas também de ressignificação impulsionada pela necessidade de cada momento histórico, pensamento nômade. É dessa forma e respeitando as características acima elencadas, que Deleuze e Guattari afirmam que o conceito é um acontecimento.

3.3. A transformação do conceito de sistema.

Tradicionalmente o conceito de sistema é usado em filosofia para representar um discurso organizado e auto-explicativo de conceitos, partindo de um radical, que conduzirá toda a construção do sistema e todas as suas ramificações, remetendo a este conceito-raiz. Um movimento de profundidade e que se liga a uma unidade pivô, tronco ou raiz de uma árvore.

Mas a unidade conceitual, como vimos mais acima deixou de responder à essência das coisas, - pelo menos esta é a crença deleuziana, que compartilhamos - passando a se construir na circunstância e a constituir-se enquanto devir, portanto alterando a capacidade de organização sistemática das coisas, pois que cada conceito tem seu próprio plano de existência: o devir-mônada, que se relaciona para além da sistemática leibniziana, ou o devir-dialética, que não só ultrapassa todas as sistemáticas a que pertenceu (Platão, Hegel, Marx e etc), mas se insere nas funções científicas, nas artes, na política, por exemplo.

O que se opera na compreensão Deleuze-guattariana de sistema não é o fim deste conceito, mas a sua mudança. *Fala-se hoje de falência dos sistemas, quando é apenas o conceito de sistema que mudou* (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.17).

Da mesma maneira que o modelo de árvore do conhecimento passou a não conseguir responder ao tipo de pensamento que hoje se propaga com maior intensidade: pensamento de superfície, sobrevôo ou, simplesmente, rizomático. Os

sistemas não conseguem mais ser a representação fiel de uma filosofia contemporânea, pois que são de raiz profunda e não se aventuram para além de seus territórios existenciais.

O tipo de pensamento representado pelo modelo de rizoma pressupõe uma nova organização conceitual, que não é mais sistemática, mas rizomática.

Por mais múltiplo – ou falsamente múltiplo – que possa parecer, um sistema é sempre homogêneo, colocando em relação preestabelecida cada conceito pertencente ao seu corpo, um sistema visa à construção de um corpo. Porém, ao inserir o fator circunstância o sistema se torna um heterogênese, constantemente atualizada e passível de quebras, rupturas, ressignificações, retomadas e construções em qualquer ponto.

Cada conceito, antes preso em um determinado lugar do sistema arborescente, se transforma em linha, que em seu percurso existencial (dever) encontra-se com outros conceitos linhas, mudando o seu rumo, seu sentido. O sistema-rizoma é a idéia de um sistema aberto, sem compartimentalização e hierarquia de saberes, que se relaciona com o mundo.

4. Terceira articulação: rizoma e educação, aproximações.

A compreensão do mundo a partir da perspectiva rizomática nos proporciona um imenso salto na relação com os saberes, na maneira como os saberes se apresentam e esta mudança não isenta o processo formativo do ser humano, não podendo ignorar as constantes transformações por que passa o homem em sua Paidéia, principalmente quando existem mudanças paradigmáticas na base desta própria formação.

As incertezas epistemológicas tão presentes hoje no pensamento contemporâneo refletem-se nos processos educativos tão imediatamente, que parece não haver mais uma proposta ou uma resposta permanente para o ato educativo, exceto a própria incerteza, que emerge como norte possível para a construção de um ser pensante e de pensamento passível de mudanças.

Este novo educando, multifacetado esbarra na própria estrutura, no sistema do qual é partícipe, que é a instituição de ensino. Podam-lhe a possibilidade de

transgressão, de pensamento nômade e criativo, pensar o “novo” parece significar uma ofensa para os sujeitos que controlam o intramuros da “instituição educacional”. Mas, em sociedade, se operam mudanças etológicas, culturais e sociais que se refletem dentro da escola diariamente, isto acarreta mudanças no pensar institucional, que tenta dar vazão às novas necessidades de seus sujeitos, promovendo assim novas possibilidades de “interpretação” da realidade educativa.

Partindo deste pressuposto, o de um novo pensar educativo é que nos lançamos nesta aproximação entre os pontos levantados neste trabalho monográfico e, mais especificamente, o conceito de rizoma com a educação.

4.1 A Filosofia da Educação.

No momento em que se muda a idéia de filosofia, que deixa de ser somente reflexão sobre determinado tema, para transformar-se em celeiro de criações conceituais, está-se dizendo que esta mudança também se processará nos campos de atuação desta “nova” filosofia, como na filosofia da educação.

Por muito tempo a filosofia da educação se propôs a refletir sobre os problemas advindos do campo educacional, o que reduz em muito este campo de saber, já que este papel não apenas lhe cabe, mas é o problema de todos os envolvidos neste processo social: educando e educador, bem como, de todos os saberes que transversam o fenômeno. Então o que sobraria para se filosofar educacionalmente se todos podem e devem fazê-los? Não estaríamos esbarrando num plano de *doxas*, onde cada um simplesmente prolifera a opinião da moda, sob as vestes de uma reflexão filosófica?

Nesta terra caótica que é o platô Educação, loteada e povoada por metodólogos, sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, cientistas políticos, além dos chamados “especialistas em educação”, grassa a opinião, que se arvora em defensora contra o caos. Estão todos à procura de novidades, estão à procura da “identidade” da Educação. Mas quanto mais prolifera a opinião, dando a ilusão de que se foge do caos, mais ele nos enreda e nos lança na direção de um buraco negro, de onde já não será mais possível escapar (GALLO, 2003, p.67-8).

Talvez, a mudança operada na compreensão filosófica, a partir do pensamento Deleuze-guattariano, nos conduz para a possibilidade de assunção de uma filosofia da educação criadora de conceitos.

O filósofo da educação seria àquele, que imerso nos problemas da educação criaria conceitos, assinaturas para responder à necessidade educacional e, assim, produzindo sentidos eminentemente educacionais, transversando todos os campos de saberes que respondem ao fenômeno educativo, e justamente por transversá-los não construiria uma opinião. *Ela seria resultante de um cruzamento de planos: plano de imanência da filosofia, plano de imanência da educação...* (GALLO, 2003, p.68).

4.2. A transdisciplinaridade é rizomática.

O conceito de transdisciplinaridade é polissêmico. Não só por que é de difícil definição, ou melhor, definido de várias maneiras, mas porque encontra na sua própria constituição etimológica múltiplos significados: o prefixo TRANS, dá a idéia daquilo que ultrapassa um determinado limite; o conceito de DISCIPLINA, que pode indicar tanto uma ciência, um objeto de aprendizado, um programa de ensino, bem como, um conjunto de atributos morais que impedem a transgressão a uma regra, lei ou convenção; e o sufixo DADE que indica a qualidade daquilo que o precede, ou seja, aquilo que tem a qualidade de ser transdisciplinar. Dessa maneira, podemos entender literalmente transdisciplinaridade como aquilo que tem a qualidade de ultrapassar as disciplinas.

Mas o que estamos buscando aqui é a compreensão de um certo tipo de conhecimento, o transdisciplinar: *aquele conhecimento ativo que possibilita estabelecer contato com o mundo sem precisar passaporte para navegar entre a ciência, a filosofia e a arte* (ABREU JR, Laerthe, 1996, p.182). Um conhecimento que não se quebre nas fronteiras entre as disciplinas e se relacione intrinsecamente com a realidade, num fluxo de idas e vindas.

Morin nos lembra de que *o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra-mestra. É dialogar com o mistério do mundo* (1989, p. 36). E para dialogar é necessário que não haja barreiras impedindo o ser

humano de manter este diálogo com o mundo. Este diálogo com o mundo pressupõe um novo tipo de pensar, que contemple as multiplicidades e não se deixe seduzir pela compartimentalização e pela especialização como as únicas formas de se produzir conhecimento. É esta pressuposição de um novo pensar que imbrica o conceito de transdisciplinaridade com o de rizoma.

O fazer-rizoma se dá numa relação entre as mais variadas dimensões de manifestação do saber e de percepção do ser, que se agenciam criando uma verdadeira máquina abstrata imanente: rizosfera, o mundo como imenso agenciamento maquínico no qual se relacionam os planos de imanência individuais, sociais, ecológicos e etc, que são transversados por outras linhas e assim sucessivamente, mas que se efetuam justamente na sensibilidade do homem, no conhecimento construído por este homem a partir de sua percepção do mundo, sem o compartimento das disciplinas, um conhecimento que só pode ser transdisciplinar. O rizoma é transdisciplinar e a transdisciplinaridade é rizomática

Estamos falando de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas (MORIN, 2003, p.115), que serão necessários para a assunção de uma educação que atenda ao homem contemporâneo, da mesma maneira que a disciplinarização nos atendeu (e nos atende sempre que necessitamos dela) no passado. Propiciar o rizoma como agente de uma educação que situe o homem no mundo, como participe, interprete, transformador e criador do mundo em que vivemos, esta é uma possibilidade de formação humana transdisciplinar e de uma educação aberta para o futuro.

5. À guisa de considerações finais

Dentro deste artigo trabalhamos uma maneira de representação do pensamento, uma forma que, se não é nova, pelo menos original de filosofia e apontamos dois imbricamentos com o fenômeno educativo: a filosofia da educação e a transdisciplinaridade. Mas uma demanda se impôs, uma necessidade que vislumbramos no transcorrer deste trabalho: deitar a mirada sobre o problema da pedagogia e de sua identidade, mesmo que de maneira rápida e a título de fechamento deste exercício, à luz das conceituações Deleuze-guattarianas.

A pedagogia sempre esteve em busca de sua identidade, procurando assumir-se enquanto um campo de saber com um problema que seja reconhecido, mas ora assumindo o caráter psicológico, ora confundindo-se com a sociologia e com a antropologia e, em momentos mais particulares flertando com a filosofia⁹, comprometendo a sua produção de sentidos com a reprodução de *doxas* alienígenas.

Os conceitos de *Percepto*, *Afecto*, *Prospecto*, dentro da perspectiva Deleuze-guattariana apontam sendas que nos sugerem alguns caminhos para a compreensão da pedagogia, seja ela ciência, arte.

Em páginas pretéritas colocamos a questão *Perceptos* como sendo a capacidade que um objeto de arte tem de agregar um pacote de percepção e sensação, que ultrapassa a experiência pessoal e dos *Afectos* como sendo a capacidade de sermos afetados por determinado objeto de arte. Estes dois conceitos, assim explicados podem de certa maneira estar colaborando com a pedagogia em sua busca de identidade. Pois, se a pedagogia é um objeto artístico criado por um artista-pedagogo, estamos falando de uma objeto que procura constituir-se de um agregado de percepção e sensação, que afete o educando, a arte empírica da educação.

Mas se entendermos a pedagogia não como arte empírica da educação, mas como uma ciência, o que contemporaneamente vem tomando força desde as últimas décadas do século XX, estamos falando da pedagogia operando por *Prospectos* ou funções, que são singularidades que representam um estado de coisas e comportando nesta representação as possibilidades de transformação do objeto alvo deste saber.

Se entendermos a pedagogia enquanto ciência, estamos agenciando uma determinada prática educativa a um olhar que pretende singularizar esta prática em proposições discursivas, criando um corpo teórico a partir da observação do fenômeno.

⁹ Autores tidos, merecidamente, como “papas” da educação produziram suas obras em outros campos do saber, que não a pedagogia, como no caso dos psicólogos Piaget, Vigotski, Wallon; de sociólogos como no caso de Morin e dos propriamente ditos pensadores da educação como Freire e Saviani, que produziram suas obras dentro da filosofia da educação.

Todavia o mais tentador e ousado seduz muito mais e não podíamos nos furtar de pensar (pois que é isto que temos feito em todo este exercício) na pedagogia assumindo um papel de saber, com autonomia em relação à arte, ciência e a filosofia? A Pedagogia assumindo o papel de construtora de um saber próprio, que é o saber escolar; com seus métodos, que tratam e ressignificam a própria arte, a filosofia e a ciência? E agenciando-se com os outros saberes em igual importância? Estamos pensando em uma articulação da pedagogia como rizoma, mas esta já é uma outra história.

Referências Bibliográficas

- ABREU Jr, Laerthe. **Conhecimento Transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.
- ALLIEZ, Eric. **Deleuze Filosofia Virtual**. Tradução de Heloísa B.S. Rocha. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- BAUDRILLARD, Jean. **Senhas**, Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BRUN, Jean. **Socrate**. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.
- BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao Pensar: O Ser, O Conhecimento, A Linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CHÂTELET, François. **Uma História da Razão: entrevistas com Émile Noel**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- COLLI, Giorgio. **O Nascimento da Filosofia**. Tradução de Federico Carotti. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000a.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1**, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000b.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 2**, Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 3, Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos Sentidos**. Tradução Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Editora 34, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio da Filosofia**. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NIETZSCHE, Frederico. **Para Além de Bem e Mal**. Tradução de Hermann Pflüger. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

PERRONE-MOYSÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Petit Larousse. Paris: Librairie Larousse, 1965.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO Experimental; Editora 34, 2009.

Recebido em 29/03/2012

Aprovado em 06/05/2012