



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

1575 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 17 - Filosofia da Educação

Cultivando: reflexões rizomáticas de práticas pedagógicas em diálogo com Deleuze e Guattari
Daniele Gomes da Silva - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

O presente trabalho, lança luz sobre alguns discursos enraizados no imaginário coletivo sobre as relações educacionais, suas perspectivas, seus reflexos nas práticas e suas decorrências sistêmicas. Pautadas pela teleologia e pela lógica exploratória, essa *Pedagogia Arbórea* se frutifica em forma de determinismos, hierarquizações, rigidez, e por fim, em esterilidade. Em contrapartida, em diálogo com Gilles Deleuze e Félix Guattari, e especialmente, seu conceito de “rizoma”, germina-se outras maneiras de observar e de atuar educacionalmente, a partir de uma “Pedagogia Rizomática”. Esta se apresenta de modo desviante, não localizável, estático ou definível, e atua resistindo, infectando e vitalizando o instituído, incitando a organicidade das relações perpassadas pelos saberes e cultivando uma educação (cri)ativa. Assim, almeja-se que outras propostas de cultivo nas relações de saber e aprender brotem; que seja possível ressignificar a (r)existência e os discursos que enunciados sobre a educação; que se torne provável “revolucionar as instituições de ensino como forma de revolucionar os modos de vida do seu tempo” e que brote a (re)invenção dos modos de ser, estar, perceber e ser afetado no e com o mundo.

Palavras-chave: reflexão; educação; rizoma.

“Eu não quero parecer-me às árvores, que se enraízam em um lugar, mas ao vento, à água, ao sol e a todas as coisas que marcham sem parar.”

Simón Rodríguez

Está enraizado em nossos discursos metáforas relacionando o nosso crescimento e amadurecimento com o das árvores. Afinal, essa bela imagem, aparentada à natureza, à imponência e à segurança, são atraentes e frutíferas.

O percurso de uma “ínfima” semente que, com os devidos cuidados, torna-se uma frondosa árvore, adequa-se às ideologias sistêmicas em dois grandes sentidos: o modelo teleológico e ao regime de exploração.

O primeiro sentido imputa uma ideia de progressão, que visa uma finalidade última. Esse ideário contém certo determinismo e um teor classificatório, afinal, “uma semente de abacate não chegará a ser uma mangueira”, ou seja, há uma essência que, justamente por seu aspecto necessário, não pode sofrer alterações. Essas nomeações (taxionômicas), definem e restringem as possibilidades de que qualquer outra potencialidade possa se desenvolver, na medida em que já há uma percepção fechada do desenvolvimento dos acontecimentos.

O segundo sentido diz respeito à máxima utilização e o que se pode extrair de tal árvore: sejam seus frutos, que podem ser alimento ou vendidos, para obter lucro; as flores, que além de serem adornos, podem tornar-se presentes ou ter sua “essência” extraída para virar perfume; as folhas de sua copa, que tornam-se adubo quando caem e quando firmes, fazem sombra; seus troncos e galhos, que podem ser moldados para se tornarem mobílias, objetos decorativos e no mais otimista dos casos, uma canoa; e por fim, seu toco, ainda enraizado, pode servir de assento para qualquer um que busque um descanso. Assim, em relações de espoliação, a utilidade das árvores se evidencia e possibilita que as metáforas relacionadas a elas, e a todos os seus processos orgânicos, sejam articulados com nossas vidas e nossas instituições. Afinal, quem nunca ouviu dizer que: “a educação é um campo fecundo para crescer e se desenvolver, mas que para tal, é preciso ter raízes seguras no conhecimento”?

Esse discurso da *pedagogia arbórea*, carregado dos valores de firmeza, fortaleza e rigidez, reverte-sena postura que o docente encarna em sala de aula. Mantendo-se firme, com certezas profundamente arraigadas sob(re) o solo da “verdade”, o professor compartilha parte dos seus saberes, dispense seus frutos, para nutrir os estudantes. No entanto, ao adotar esse tipo de postura de forma rígida, o professor encobre os estudantes sob a sua sombra, engole-os mesmo,

e deixa-lhes pouca margem para a participação, para frutificar de outras maneiras e para a construção de novos possíveis. Os estudantes, por sua vez, na medida em que são considerados apenas sementes (que podem, ou não, tornar-se grandes e frondosas árvores), no interior dessa pedagogização arbórea, devem ser podados, tolhidos, em resumo, devem receber o estritamente necessário para ofertar os frutos que deles se espera, ou seja, devem desenvolver-se da forma que lhe é determinada.

Pensando na geografia da sala de aula, tal como está dada, ela poderia nos remeter à figura de um pomar, isto é, um território definido, em que cada semente se encontra enfileirada e isolada, para que se “desenvolva” de maneira pré-estabelecida. Assim, dentro dessa lógica de verticalização do ensino, o amontoado de sementes que são os estudantes, ou que se pretende que sejam, define um território segmentado, em que se estabelecem hierarquias e identidades fechadas num único possível, absoluto. O professor, por sua vez, como a árvore que a todos encobre com a sombra da sua verdade, institui dentro do espaço de convivência escolar uma relação de mão única, em que as trocas, quando se dão, ocorrem apenas entre os pares, deixando pouco ou nenhum espaço para o acolhimento da diferença e do diferente.

A *pedagogia arbórea* é estéril, na medida em que atua de forma reprodutiva e massiva, vetando a possibilidade da emergência de desejos, sentidos, afectos. Para que haja essa abertura, a abertura para o estado de criação, a lógica desse sentido (verticalizado) deve ser invertido, revertido, (re)inventado, pois o espaço escolar não é fechado, mas perpassado por diversas linhas de força e de fuga, que se entrecruzam e tomam os mais diversos caminhos. Uma pedagogia que dialoga com essa outra lógica é a *pedagogia rizomática*, pois:

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signo. O rizoma não deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades. (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p.31)

De forma oposta ao crescimento da árvore, o rizoma se estabelece através da horizontalidade que multiplica as relações, as trocas e interações que dele se originam, correspondendo ao fluxo e refluxo vital, às potencialidades de intercâmbios e produção de sentidos. Por sua forma de multiplicação, em vez de setorizar e definir territórios, o rizoma se dá pela ocupação dos espaços, e se alastra, sem raízes, troncos, galhos, sementes ou folhas fundadoras que dividem as coisas firmando a árvore como “ato inaugural” de todo processo educativo.

O tronco sustenta e rege a hierarquia, sob o signo de uma ordem, segundo a qual todo desacordo é interpretado como dissonância, cacofonia, falta de harmonia. Tudo parte do tronco, que por sua vez, se divide em galhos e em folhas, instalando a genealogia familiar e a redundância sem corpo, fincando barreiras contra o retorno, a diferença e ao movimento autônomo. É justamente indo de encontro ao caráter hierárquico e asfixiante da árvore, que a *pedagogia rizomática* emerge como um dos possíveis, ao possível da educação.

O rizoma, então, é abertura para a imanência e para o real, entendido como produção do novo, através de experiências singulares, que rompem com a opinião formada pelo que está dado. “Procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. (...) refere-se a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 32-33).

A estruturação horizontalizada do rizoma evidencia a compreensão de que tanto professores quanto estudantes são dotados de saberes, que não podem ser comparados, mas podem ser interseccionados. Assim, não há uma segmentação ou segregação territorial, em que há aquele que sabe e aquele que não sabe ou mesmo um saber verdadeiro que deve ser alcançado, ou mesmo um único percurso de saberes que deve ser seguido, mas sim, há um reconhecimento da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2002), haja vista que, todos os corpos e todos os espaços podem interagir na relação de aprendizagem, que se dá de forma imediata. Dessa forma, aprender torna-se também uma experiência de singularização, em que cada sujeito apre(e)nde os saberes de forma própria a partir das interações com o Outro^[1].

Pela equidade das potências epistemológicas e ontológicas, não há segregação entre docentes e discentes. Todos fazem parte da mesma (comum)unidade, sendo entendida enquanto “ser/estar em comum”, um “ser/estar com”, no qual essa conjunção abarca “vários reinos (humano, animal, vegetal, mineral), divididos em singularidades (grupos, ordens, meios, indivíduos, histórias)” (GUIMARÃES, 2015, p.14), que não se resume a exterioridade e ao que está próximo, mas as vidas que circulam, sejam elas humanas ou não humanas, “as ordens sociais e simbólicas que formam o nosso mundo e a na qual o indivíduo está inserido – transformando-a e sendo transformado” (MIGLIORIN, 2015, p.9), sem distanciamentos ou segregações.

Afinal não se pensa sozinho, o pensamento se constrói na relação com forças externas, que fazem o pensamento sair da imobilidade, provocando novos encontros, na maior parte das vezes, violento, mas aberto ao intercâmbio com os intercessores.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - ... – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso criar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. (DELEUZE, 2013, p.160)

Um dos intercessores da *pedagogia rizomática* é a *ciência nômade*, inserida na ética e na estética da existência, ela

emerge como pura resistência, puro devir ao distanciar-se da *ciência régia*, que atua sob os ditames do poder institucionalizado, de uma verdade, dos engessamentos, normalizações e da memorização.

Sua itinerância busca pontos de fuga e não cristalizações mnemônicas, repetitivas, e pretensamente verdadeiras. Atua estabelecendo diálogos, conexões, se expandindo, ao “resistir como quem deseja” (Ruiz, 2008, p. 38) explorando infinitamente a polissemia, tais como: pensar o impensável do pensamento, pensar o não pensável do pensamento, pensar o pensamento enquanto vida, em todas as dimensões...Sendo assim, a dinâmica do rizoma é resistir, infectar e vitalizar o instituído, transformando saberes em sabores, pois instigam e nutrem as inteligências com a possibilidade de outros universos, entre eles, o da criação, pois está atrelada a fantasia criativa acoplada à reflexão, além de transformar o olhar que se tem sobre a realidade.

Pensar o impensável, no espaço escolar, agrega o pensar com o corpo, fazendo com que seus órgãos e seus sentidos aflorem de outras formas. O tato se abre para tocar o intocável; a visão, enxerga o invisível; a audição, escuta novos silêncios, ruídos, sons; o olfato percebe novos aromas e odores; o paladar degusta novos sabores e saberes; e todas as demais formas de sentir e perceber a si e ao mundo tomam novos rumos, novas formas, novos sentidos. Ressignificando o que outrora era familiar, banal, invisível, insensível. Uma possibilidade para tal é não se manter restrito aos conteúdos parametrizados e dialogar com a criação artística no espaço escolar, na medida em que essa prática convoca à outra forma de mobilização dos sentidos e outras experiências do olhar e de sensibilização.

A criação imagética de forma pedagógica no espaço escolar, por exemplo, além de desviar dos ditames da cultura letrada e pode ser uma prática que, ao ser um exercício de olhar, pode “ensinar” a ver, sendo que, esse gesto não se restringe as habilidades do olho, mas a transcende, e se engaja em um processo subjetivo. Tornando-se assim, modo de ver, ele constrói o que vivemos, a partir da invenção e de uma nova experiência do real, construindo novos territórios, comunidades e relações, enfim, compartilhando mundos. E, se a educação também é compartilhamento de mundos, devemos criar situações em que os aprendizados sejam partilhados. Afinal, o não isolamento do outro é o que permite criar junto, inventar um mundo partilhável, um outra dinâmica dos sentidos, uma disponibilidade ao encontro, a descoberta, a produção de conhecimentos e a (re)invenção de si e de diversos territórios.

Essas práticas, não sendo localizáveis, definíveis, quantificáveis, pode-se dizer que atua de forma nômade. Afinal, a presentificação das aprendizagens e suas potencialidades, coloca junto, trabalha *com* e não se dá por codificação e descodificação de sentidos determinados. Uma vez que está lançada aos devires, à deriva, à experimentação e à alteridade, num percurso não pré definido, mas que se alastra e se (re)inventa a partir dos perigos na travessia. Pois, é ela que importa, e não um fim de caminho, um destino final e último. O meio pode levar a muitos e múltiplos caminhos, na medida em que, um ponto do rizoma está interligado a todos os outros pontos, não podendo ser possível delimitar um início ou um fim, é sempre um entre, um meio que pode expandir para qualquer possível e as novidades.

Além da construção de diversos sentidos, o nomadismo nos coloca em movimento, nos desloca para outras possibilidades, através de viagens de intensidades sem necessariamente, envolver deslocamentos físicos, tal qual possibilitados pelo encontro com as artes. Desse modo, essas intensidades podem se dar através da poesia, da música, do teatro, da dança, da filosofia, do cinema... Enfim, não existe uma prescrição, mas descobertas, encontros e desencontros nos percursos que se propõe a percorrer.

Mas, é importante estar aberto ao desvio, à mudança de direção, a se abrir as multiplicidades que nos atravessam e aumentam a intensidade da potência de ser, sentir e de agir. Ser um errante (KOHAN, 2013), ou seja, aquele que explora as possibilidades de caminhos e os percorre, que se lança ao imprevisto, aos devires, mas acima de tudo, continua caminhando e assume o “erro”, como parte do percurso. Essa perspectiva possibilita aprendizados descolonizados, conectados à complexidade do universo, não segmentado, desejantes de gozo, de cuidado de si e dos Outros. Pois, se a *pedagogia arbórea*, busca certezas e o “erro” é punido, *napedagogia rizomática*, errar é uma qualidade fundamental para as descobertas e invenções.

Se for possível cultivar algo a partir da lógica rizomática são as experiências e a ideia do devir-pedagógico como movimento de arte e criação. Afinal, os devires são da ordem da imprevisibilidade, do não calculável, não prescrito, é um acontecimento. Sendo assim, o devir:

não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, único devir que não é comum a dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas está entre os dois, que têm sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela (...), núpcias, sempre “fora” e “entre”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.14-15)

Nessa não localização, a geografia rizomática apresenta semelhanças com o cérebro humano, isto é, sua composição se dá por meio de neurônios conectados entre si por sistemas, por sinapses de intensidades em fluxos e refluxos não direcionados de trocas, que imaginam, criam, inventam e passeiam por outros espaços, que não faziam parte do território anteriormente percorrido. Talvez seja nessa desterritorialização do pensamento e dos pensáveis que se encontre sua força nômade.

Assim, pode-se apontar que, da *pedagogia arbórea*, dos seus restos orgânicos, frutificará uma nova pedagogia, um novo horizonte de trocas de saberes: a *pedagogia rizomática*. Com isto, entende-se que, no interior do sistema régio que representa a pedagogia vigente, nas contradições que lhe são próprias, apresenta-se a possibilidade de emergência de uma nova relação, de outro tipo convivência no espaço escolar. Da passagem da verticalização, que hoje observamos na relação professor-aluno, para a equidade entre os sujeitos envolvidos na *construção* dos saberes. Espera-se a vitalização desses sujeitos, em que o encontro dessas individualidades potencializem umas às outras na busca por formas de vida mais satisfatórias, mais plenas, mais desejantes de realidade. Afinal, a dinâmica do rizoma é: resistir, infectar e vitalizar o instituído, nas instâncias “do aqui e do agora” dos espaçotempos. Dessa forma, a *pedagogia*

rizomática não gera frutos, mas frutifica desejos, sentidos, afectos, criação.

Vitalizando as relações no e com os saberes, inventando e ocupando outros espaços, que produzam experiências imanentes, diretamente conectadas com o real e que ampliem os modos de sentir, conhecer e ver. Esse processo acolhe outra atenção sobre si, sobre o Outro e sobre o mundo, que envolve presença, cuidado, escuta e espera, ou seja, que vai de encontro as demandas régias de hiperestímulo, aceleração e ausências. Desse modo, (re)vitalizar o espaçotempo escolar consiste em buscar o engajamento político, a intensidade poética e a sensibilidade nômade que a alterização pode possibilitar.

Assim, é ressignificando a (r)existência e os discursos que enunciamos sobre ela, que se torna possível "revolucionar as instituições de ensino como forma de revolucionar os modos de vida do seu tempo" (KOHAN, 2013, p.62), para que brote a (re)invenção dos modos de ser, estar, perceber e ser afetado no e com o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Trad. Fábio Landa. São Paulo: UNESP, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000. v.1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Trad. Peter PálPelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2002. v.5.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter PálPelbart. São Paulo: Editora 34, 2013

DINIS, Nildo Fernandes. Educação, cinema e alteridade. In: *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 26, p. 67-79, 2005.

GUIMARÃES, César. O que é comunidade de cinema?. In: *Revista Eco-Pós*, vol. 18, 2015.

KOHAN, Walter. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Trad. Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

RUIZ, Alice. *Dois em um*. São Paulo: Iluminuras, 2008

[1] O termo Outro parte do conceito de alteridade (DERRIDA, 2002) e se refere à toda exterioridade a um "eu", seja ela humana ou não humana. "No plano do visível, captado pela percepção, o outro é tudo aquilo que está fora do invólucro que protege o meu eu, é uma unidade separável e independente com a qual me é possível criar algum tipo de relação" (DINIS, 2005, p.72). O uso da letra maiúscula evidencia o não assujeitamento ou relação hierárquica entre o eu e o Outro.