

MERGULHOS NO AQUERONTE: POR UMA UNIVERSIDADE RIZOMÁTICA E MENOR

José Rogério Vitkowski¹

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

 <https://orcid.org/0000-00024821-9576>

E-mail: jrvitkowski@gmail.com

RESUMO:

Este texto resulta de pesquisa bibliográfica, de natureza filosófica, apoiada nos registros da filosofia da diferença e/ou multiplicidade desenvolvida pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nosso intento é situar como a filosofia, assim como a arte e a ciência, se definem pelo poder criador, ou pela exigência de criação de um novo pensamento, contraposto ao pensamento representacional e da reconhecimento. Destacaremos a especificidade da atividade filosófica e sua tarefa primordial enquanto criação de conceitos e pontuaremos elementos de uma pedagogia do conceito. Por meio dela e de movimentos de territorialização e desterritorialização, realizamos um exercício de pensamento abordando questões referentes à universidade contemporânea, contrapondo duas imagens de conhecimento, a saber, a arbórea e a rizomática; propomos ainda o conceito de universidade menor como baluarte de resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da Diferença; Educação; Criação; Rizoma; Universidade Menor.

DIVES IN THE ACHERONS: FOR A RHIZOMATIC AND MINOR UNIVERSITY

ABSTRACT:

This text is the result of bibliographical research, of a philosophical nature, supported by the records of the philosophy of difference and/or multiplicity developed by French philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari. Our intention is to situate how philosophy, as well as art and science, are defined by the creative power, or by the demand to create a new thought, as opposed to representational thinking and recognition. We will highlight the specificity of philosophical activity and its primary task as the creation of concepts and we will point out elements of a pedagogy of the concept. Through it and territorialization and deterritorialization movements, we carried out a thought exercise addressing issues related to the contemporary university, opposing two images of knowledge, namely, the arboreal and the rhizomatic; we also propose the concept of a smaller university as a bulwark of resistance.

KEYWORDS: Philosophy of Difference; Education; Creation; Rhizome; Minor University.

¹ Doutor(a) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC, Brasil. Professor(a) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa – PR, Brasil.

1. Introdução

Repetir, repetir, prá ficar diferente

Como gesto deflagratório, apontamos para a imagem-metáfora, de cunho metalúrgico, que nos convida à aproximação com as sonoridades da filosofia da multiplicidade ou da diferença, que nos apresenta e configura um viés epistemológico e metodológico para a tessitura deste texto.

A ação metalúrgica de um ferreiro e os tilintares da marreta e da bigorna sob metais em brasa ressoam em nossos ouvidos; ainda estão em nossa memória ativamente e atuam como elementos transbordantes de força sígnica.

Ferreiros malham o ferro exaustivamente, dezenas, centenas, milhares, milhões de vezes. Cada martelada provoca sonoridades e tilintares que ecoam intensamente. Repetir, repetir, até tornar diferente, nos sugere o tilintar da marreta no ferro, e do ferro e da marreta na bigorna.²

Ferreiros são especialistas em experimentações de materiais e formas; moldam metais resistentes, criam novos utensílios e objetos. Conforme Eliade (1979), para os antigos, o ofício de ferreiro comportava uma identidade com as forças criadoras do Universo. Artesão divino ou homem que luta para dominar o fogo e os metais, o ferreiro é sempre um símbolo da própria luta humana de conquistar o mundo com a determinação do seu trabalho, a sutileza de sua arte e a força de uma tradição e ciência milenares. Nas batidas do martelo na bigorna, o mundo se reconstrói feito de ferro, e o ferreiro, acima de tudo, a si mesmo forja, de aço, como os deuses primordiais

Cada martelada é uma ocorrência, uma tentativa de resolução de um problema em escala molecular. Assim, o martelo virtualiza, isto é, existe e faz existir. Repetir, repetir, até ficar diferente. Na vigorosa repetição do ato de malhar, não há apenas transformações dos objetos e metais, mas do próprio ferreiro, de sua gestualidade, de sua ciência: duplo de repetição e criação. Repetir, dobrar, desdobrar, redobrar, até ficar diferente, nos convida a filosofia da multiplicidade.

Entre martelos e martelares, Gilles Deleuze nos invita a pensar, a realizar movimentos de pensamento. Mas não basta dizer “Viva a diferença!”. Aliás, as simplificações e, mais ainda, os preconceitos diante da filosofia da diferença não são poucos. Isso levou Rolnik (1995) a afirmar que, no limite, “ninguém é deleuziano”. No entanto, Deleuze continua a fazer convites para pensar. E, para ele, pensar é mais que uma abstração ou uma boa conduta do raciocínio. Pensar, em Deleuze, se vincula à experimentação, ao encontro, às intensidades, aos acontecimentos. Pensar remete sempre a um combate, a um jogo sígnico de forças que nos tiram da zona do conforto da reconhecimento, do já sabido. Bom dia, Teeteto.

Deleuze sublinha em várias passagens, particularmente em *Diferença e Repetição* (2006), que o pensamento humano não é natural, *cogitatio natura*, como habitualmente se concebe, mas provém ou é gerado por problemas que nos afetam, nos martelam, mexem conosco com violência. Assim, nesse contexto, nos autoinquirimos: o que nos afeta com força, enquanto campo problemático deste texto?

Sinteticamente, trata-se de explicitar como o filósofo francês compreende a tríade filosofia, ciência e arte enquanto campos de criação do pensamento e, destacadamente, pontuar a especificidade da filosofia, da filosofia da educação, focando a universidade como um espaço-tempo privilegiado de criação a ser considerado no plano de imanência educativo.

² Realizo aqui uma homenagem a meu pai Valentim, um artesão do ferro que me deu importantes lições de criação compostas ao ritmo do tilintar da marreta no ferro e na bigorna.

Que seja dito: não se trata aqui de buscar verdades deleuzianas para serem pregadas aos outros de forma redutora, identitária. Mas entendemos ser fecundo abrir-se para a realização de um movimento de pensamento por meio da filosofia da educação que implica num mergulho nas águas do Aqueronte.³

Para isso, a obra deleuziana produzida solo ou com Félix Guattari⁴ nos fornecerão pistas para nosso trabalho. Esclarecemos que no decorrer deste texto estaremos “roubando” conceitos deleuzianos e de outros pensadores. Todavia, como veremos adiante, no universo do filósofo “o roubo de conceitos” é uma atitude de potencial criativo: retomar um conceito filosófico é recriá-lo, é dar-lhe novas e antes insuspeitas, às vezes até mesmo improváveis, significações. Entendemos que, desse modo, participamos do esforço de entrever possibilidades, cintilações, esforços de criação, enquanto educadores que somos.

2. Mergulhos no Aqueronte

Para Deleuze e Guattari, em *O que é a Filosofia* (1992) (doravante QPH), o pensamento é essencialmente criativo e há três potências de criação: a Arte, a Ciência, a Filosofia. Cada uma delas é uma forma distinta de experimentar o pensamento e cada uma delas produz um resultado diferente para suas experiências. Voltemo-nos para as distinções e conexões mais fundamentais entre essas disciplinas caoides.

O grande tema da filosofia deleuziana é o pensamento. E o pensamento supõe uma estreita relação com o caos. Pensar é dar consistência ao caos. Deleuze e Guattari assim especificam o caos:

Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. É uma velocidade infinita de nascimento e esvanecimento (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 153).

Há três possibilidades de saberes que mergulham e recortam o caos, produzindo significações: a arte, que cria afetos, sensações; a ciência, criadora de prospectos (conhecimentos); e a filosofia, que produz conceitos. Elas não se reduzem uma à outra, mas há uma interação entre elas. Nem tampouco há hierarquia ou proeminência de uma sobre outra. Cada uma é uma reação contra a opinião, essa que promete o impossível: vencer o caos.

Em QPH, os autores afirmam que a filosofia pergunta como guardar as velocidades infinitas, ganhando ao mesmo tempo consistência, dando uma consistência própria ao virtual. A filosofia recorta o caos, selecionando movimentos infinitos do pensamento.

Doutra parte, a ciência tem uma maneira peculiar de abordar o caos: ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar uma referência capaz de atualizar o virtual. Segundo os filósofos franceses, a ciência opera por funções, num plano de referência. É um processo de desaceleração; da mesma forma como a matéria se atualiza, também o pensamento científico é capaz de penetrá-la por proposições. Às funções cabe um papel muito mais “matemático”, se é possível assim afirmar, pois são os functivos que vão dar conta da determinação de coordenadas

³ Aqueronte: rio mitológico. Conhecido como rio dos infortúnios e que faz fronteira com os infernos. Mergulhar no Aqueronte indica o esforço de rasgar o firmamento do senso comum e a necessidade do mergulho no caos da criação.

⁴ Utilizaremos a expressão *deleuziano* para referir-nos tanto aos textos solo do filósofo Gilles Deleuze quanto aos textos conjuntos realizados com Félix Guattari.

formadas pela relação de variáveis independentes que se relacionam na diagramação de um plano de referência. As proposições são do campo da lógica científica. Da mesma maneira que as funções, também as proposições têm o objetivo de traçar um plano de referência, de atualizar o virtual em acontecimentos que deem conta do estado de coisas, mas o fazem por meio de prospectos e não de functivos.

Ciência e filosofia se tocam, se deslizam, mas seguem duas vias. Os conceitos filosóficos têm por consistência acontecimentos, ao passo que as funções científicas têm por referência estados de coisas ou misturas. A filosofia não para de extrair, por conceitos, do estado de coisas um acontecimento consistente, ao passo que a ciência não cessa de atualizar, por funções, o acontecimento num estado de coisas.

Outra distinção entre a filosofia e a ciência se refere ao modo de enunciação. Para os autores, há tanta experimentação como experiência do pensamento em filosofia quanto na ciência, e nos dois casos a experiência pode ser perturbadora, estando próxima do caos. Mas também há tanta criação em ciência quanto na filosofia ou nas artes. Nenhuma criação existe sem experiência.

Quanto à arte, ela também faz sua viagem ao caos, ao virtual das infinitas velocidades, e realiza o seu crivo nesse caos, com a intenção de perpetuá-lo em monumentos que atestam a própria virtualidade. Em QPH, os autores manifestam o incrível poder de “conservação” da arte, seja num quadro, num filme, num livro. A arte conserva e se conserva, em si, embora nunca dure mais que seus materiais. Ela independe do espectador e do criador. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos. Os filósofos clarificam esse conceito e nos propõem que:

Os perceptos não são mais percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é, fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213).

Assim a arte não é a representação ou comemoração do que já foi ou do que já passou. O que as obras de arte fazem é entregar ao futuro um bloco de sensações que fixaram do acontecimento. E aqui aparece singularmente o papel do artista, seja ele pintor, escultor, músico, escritor. O artista defronta-se com as velocidades infinitas e, através das escolhas de materiais, de cores, de sons, de palavras, exerce a criação: “é de toda arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou visões que nos dá” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227). Eis, portanto, a função criadora que a arte pode desenvolver.

No entanto, de acordo com os autores, constantemente nos escondemos atrás de opiniões protetoras. A opinião protege do caos, como se fosse um guarda-sol, que abriga, dá segurança. Mas a arte, a ciência, a filosofia exigem muito mais. Difícil não dedicar mais alguns momentos para capturar, a seguir, esse belo texto: “A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só o venceremos a este preço. Atravessei três vezes o Aqueronte como vencedor. O filósofo, o cientista, o artista parecem retornar do país dos mortos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 260).

Cabe, portanto, rasgar o firmamento das certezas estabelecidas, do senso comum, do pensamento dogmático e representacional, para buscar o novo que só o caos pode proporcionar,

por meio de um mergulho radical nas águas do Aqueronte. É necessário, portanto, superarmos o medo que circunda o mundo dos mortos-vivos quando sucumbimos à opinião e aos estranhos brilhos de cintilações vazias. Precisamos do mergulho no caos, precisamos das águas do Aqueronte para, nelas, reencontrar a criatividade.

Aqui cabe perguntar: o que trazem do caos o artista, o cientista e o filósofo?

O filósofo traz variações que permanecem infinitas; o cientista traz do caos variáveis, tornadas independentes por desaceleração; o artista traz do caos variedades, isto é, erige um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, capaz de restituir o infinito.

Deleuze e Guattari insistem em que a luta contra o caos implica em afinidade com o inimigo, mas há outra luta importante, que é a luta contra a opinião, essa que pretende nos proteger do próprio caos. Embaixo do guarda-sol protetor está um firmamento no qual são inscritas as convenções humanas e as opiniões; elas são enfrentadas pelo artista que abre uma fenda no guarda-sol, rasgando-o até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso. Esse movimento, no que tange à arte, é assim descrito:

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar, para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 262).

O artista não atuará num plano de imanência, como faz o filósofo, ou no plano de referência, como fazem os cientistas, mas num plano de composição. Essa distinção é bastante clara quando se retomam as três formas de pensamento como enfrentamento do caos. Assim, cada disciplina é específica, mas se inter-relaciona com a outra:

Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. 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, 1992, p. 253).

As três vias são específicas e nos remetem ao pensamento. Pensar é pensar por conceitos ou então por funções ou, ainda, por sensações, e nenhum desses pensamentos é melhor do que o outro. Os três pensamentos cruzam-se, entrelaçam-se sem síntese nem identificação. Segundo Deleuze e Guattari, sobre o plano de imanência produz-se a Filosofia, sobre o plano de consistência, a Ciência e sobre o plano de composição, a Arte.

A junção desses três planos chama-se «cérebro». Mas Deleuze e Guattari advertem: o cérebro não constitui a unidade entre as três formas de realidade, que são a Arte, a Ciência e a Filosofia. O cérebro não é senão a sua conexão, a sua carta, o seu mapa: o cérebro é um Eu, um «Eu concebo» filosófico, um «Eu refiro» científico ou um «Eu sinto» artístico.

A partir dessa perspectiva ampla da criação, pontuamos especificamente a resposta dada por Deleuze e Guattari sobre “o que é filosofia”.

Num texto já considerado clássico, os filósofos problematizam, afinal, “o que é a filosofia” e expressam uma espécie de confissão diante da recorrência desse tema, pois talvez só possamos colocar a questão “tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. [...]”

Esta é uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, a meia-noite, quando nada mais resta a perguntar” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 9).

Há nessa interrogação uma intensidade dramática com tons de poesia, pois a questão atravessa decididamente a alma dos autores. Para eles a filosofia não é contemplação, não é comunicação, não é reflexão, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa.

A resposta é incisiva: “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 9). Essa pergunta-resposta devia ser formulada agora “entre amigos”, como uma confiança ou uma confiança, ou então “face ao inimigo como a um desafio”. Eis então que se abre um leque de implicações:

[...] o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência [...] pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. [...] os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13).

Assim, a filosofia mostra-se como ato especialmente criativo, e o filósofo torna-se uma espécie de artesão que produz seus conceitos e neles imprime as marcas de seu esforço de pensar, por isso mesmo os conceitos levam a assinatura do seu criador. Essa criação é, por sua vez, assinada e exige uma atenção à linguagem: cogito de Descartes, duração de Bergson, razão instrumental e tantos outros. Se existem palavras extraordinárias, bárbaras ou chocantes, também há o uso de palavras correntes, comuns. Alguns conceitos solicitam arcaísmos, neologismos, exercícios etimológicos quase loucos. De acordo com os autores, isso tudo são elementos de um estilo e constituem uma língua da filosofia.

Entretanto, se filosofia remete à criação conceitual, inevitavelmente surge a pergunta: afinal, o que é um conceito? Ora, o conceito foi sempre tomado como um dado já posto ou estabelecido, algo que não precisa ser explicado. Assim, é importante rever a “conceituação do conceito”. Gallo (2008) alerta para essa dificuldade e sugere um aprendizado que passa pela desconstrução das noções prévias sobre o tema. Comumente, toma-se o conceito por noção, definição, representação mental. Para o filósofo brasileiro, a definição deleuziana de conceito é concomitantemente mais e menos do que com o que estamos acostumados a lidar. Assim, o conceito não é apenas um operador lógico; é mais do que isso e menos do que isso, na medida em que se coloca para além da lógica e para quem da lógica. E tampouco o conceito é um universal, pois é próprio do conceito expressar ou colocar o acontecimento, que é singular.

Desse modo, é bom frisar, o conceito na perspectiva deleuziana não é uma representação, muito menos uma representação universal. Trata-se de uma atividade do pensamento que institui um acontecimento e que permita um ponto de visada obre o mundo, sobre o vivido. Daí a possibilidade permanente de reaprender e de ressignificar o mundo, os acontecimentos. Nada mais sugestivo para a educação e para os educadores.

Nesse movimento de criação, se faz necessário considerar uma pedagogia do conceito, aqui compreendida de acordo com Bianco (2005), que permite à filosofia fugir do niilismo da doxa e do discurso pseudofilosófico. Essa pedagogia do conceito⁵ é composta por uma série de características descritas por Deleuze (1992) e que assinalamos sucintamente:

⁵ Conforme Bianco (2005), é essencial compreender que, por “pedagogia do conceito”, não devemos entender uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico por natureza. Em suma, não é tanto o conceito que é da pedagogia, mas é, sobretudo, a pedagogia, a “pedagogicidade”, que é do conceito.

- a) a primeira, já mencionada neste texto, é a de que todo conceito é assinado pelo filósofo. Como vimos, essa assinatura remete ao estilo filosófico de cada autor e se desenvolve gradativamente ao longo da trajetória de cada pensador;
- b) não há conceito simples. Assim, todo conceito é uma multiplicidade, tem componentes e se define por eles, quando os totaliza. Caleidoscopicamente gera a cada movimento novas possibilidades;
- c) todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido. Problemas novos ou mal colocados; é a partir dos problemas que o filósofo cria conceitos;
- d) todo conceito tem uma história. Essa história é marcada pelo zigue-zague, ou seja, pelo ir e vir, pelos cruzamentos. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos;
- e) todo conceito remete e se relaciona a outros conceitos, tanto na sua história quanto em seu devir. Há uma heterogênese conceitual. Assim, cada conceito é um ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes.

Embora se encarne ou se efetue nos corpos, todo conceito é um incorporeal. Mas não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua. Não tem coordenadas espaço-temporais, mas ordenadas intensivas. Assim, o conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa.

O conceito é, ainda, absoluto e relativo. Relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, aos problemas que se supõe deva resolver. Todavia, é absoluto pela condensação que opera na busca de resposta a um problema. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 34), o conceito é:

[...] infinito por seu sobrevoou ou sua velocidade, mas finito por seu movimento que traça o contorno de seus componentes. Um filósofo não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los; basta às vezes um ponto de detalhe que se avoluma, e produz uma nova condensação, acrescenta ou retira componentes.

O conceito é então um dispositivo, um agenciamento, um operador, algo que faz pensar, que permite, de novo, o pensar. Desse modo, há um estatuto pedagógico do conceito, por meio da articulação dos vários elementos do mecanismo de conceitualização. Esse movimento de criação conceitual se dá no solo ou horizonte denominado de plano de imanência, o qual pode ser compreendido como um campo onde se produzem, circulam e se entrecrocavam os conceitos. Nesse plano, atuarão o(s) sujeito(s) de produção conceitual, como elemento(s) criador(es).

A filosofia é, então, constituída pelas três instâncias: o plano de imanência que precisa traçar, os personagens filosóficos que precisa inventar e os conceitos que deve criar. Essa é a trindade filosófica! Ela permite que a filosofia enfrente a doxa, isto é, a opinião que tudo quer abarcar. Portanto, em sintonia com o autor, os conceitos não existem já totalmente feitos numa espécie de céu, onde esperariam que um filósofo os apreendesse. É preciso fabricar os conceitos. E nisso Deleuze alerta com simplicidade: “certamente, não é de qualquer jeito que se os fabrica. Não é que um dia eu vá dizer: ‘opa, vou inventar esse conceito’, assim como um pintor não vai chegar dizendo: ‘opa vou fazer um quadro desse jeito’” (DELEUZE, 2017). O que estimula de fato a criação é a necessidade; ela é que faz com que um filósofo se proponha a inventar.

Nesse contexto, cintila também no pensamento deleuziano a noção de “intercessores”. Os intercessores, no plural, são quaisquer encontros que fazem com que o pensamento se movimente. De acordo com Deleuze (1992, p. 156):

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas — para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas — mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.

Desse modo, pode-se reivindicar mais amplamente que literatos, escritores, poetas, músicos, cientistas e até mesmo objetos encontrem um espaço importante no movimento do pensamento especificamente filosófico, que é o de criar conceitos. Com os intercessores, a filosofia da multiplicidade transborda no seu movimento de investigação e de relação com o extrafilosófico. Através dos intercessores, amplia-se o movimento de criação.

Essa possibilidade, evidentemente, não prescinde da história da filosofia, mas não se limita a ela. O diálogo com a história é uma forma de pensar o novo, repensando o já pensado, ou desterritorializando o já pensado. Mas essa repetição é criativa e é também um roubo.

A produção filosófica necessita de encontros, de achados, de capturas, de roubos, “mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6).

Na obra *Diálogos*, Deleuze cita um poema de Bob Dylan que se refere ao “roubo”:

Sim, sou um ladrão de pensamento não, por favor,
Um ladrão de almas
Eu construí e reconstruí
Sobre o que está à espera
Pois a areia nas praias
Esculpe muitos castelos
No que foi aberto
Antes de meu tempo
Uma palavra, uma ária, uma história, uma linha
Chaves no vento para que minha mente fuja
E fornecer a meus pensamentos fechados
Uma corrente de ar fresco. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 7)

Com essas indicações, a produção conceitual ganha contornos interessantes não apenas para os especialistas, profissionais da filosofia, mas abre-se generosamente também para professores, alunos, que podem, em diferentes níveis, realizar a experiência de criação filosófica por meio dos instrumentos já assinalados. Assim, a filosofia da educação pode produzir um rasgo no caos através dos atravessamentos, cruzamentos entre os planos aqui abordados.

3. Deslocamentos

Nos limites deste texto, intentamos um breve exercício de pensamento considerando a proposta efetuada por Gallo (2008) de operar deslocamentos conceituais da filosofia da multiplicidade para o plano de imanência da educação.

Como delimitação, abordamos duas imagens de conhecimento científico, a saber, o conhecimento arbóreo e o conhecimento rizomático, assinalando possíveis implicações para o espaço-tempo universitário. Devido à complexidade dos construtos conceituais e para controlar a amplitude deste texto, serão feitos alguns atalhos discursivos, trazendo com isso os riscos de alguma simplificação.

3.1. Por uma universidade rizomática

Partimos do pressuposto de que os diferentes problemas nos vários espaços-tempo da existência humana, particularmente na educação, exigem soluções que não são apenas técnicas, no sentido restrito, mas trazem junto questões de cunho epistemológico, ou seja, dizem respeito às noções de ciência e de como se produz o conhecimento enquanto produto e processo da atividade humana. E a universidade, particularmente a pública, participa diretamente das questões ligadas ao conhecimento científico, filosófico, artístico.⁶ Todavia, é reconhecido que atravessamos uma profunda crise na universidade. Santos (2004) assinalava há tempo a necessidade de que a universidade pública problematize permanentemente suas crises interna e externamente sob pena de aprofundar sua deslegitimação num mundo globalizado sob a égide neoliberal.

Não obstante, há que se considerar que a crise da universidade contemporânea é ponta de um *iceberg* de uma crise muito maior e nos remete ao debate sobre a crise da modernidade e de suas configurações alicerçadas na confiança da razão iluminista. O ideal do desenvolvimento, do progresso, demonstrou seus paradoxos e limites. A face societal da crise testemunha que não resolvemos até hoje muitos problemas fundamentais da vida humana: fome, doenças, violências nas mais variadas formas, o deserto das cidades, as populações descartáveis, a indústria cultural, as repressões e guerras absurdas, os desterros insanos; e, mais recentemente, as expressões políticas do fascismo, que engendra não apenas o totalitarismo mas uma máquina de guerra de autodestruição, como ilustram Deleuze e Guattari (2012).

Ora, ainda que cada questão supracitada tenha especificidades, podemos afirmar que elas não ocorrem isoladas e se interligam, em última instância, com o problema do conhecimento e do poder. Certamente o enunciado baconiano de que “conhecer é poder” não foi apenas uma frase de efeito, mas uma constatação radical de que todo conhecimento está imbrincado com o poder. Há, portanto, toda uma complexa e longa história dos processos que levaram à constituição da ciência moderna e à sua modelação paradigmática enquanto ciência arbórea, metáfora em que o conhecimento é tomado como uma grande árvore, cujas raízes devem ficar assentadas em terreno firme, com um tronco que se ramifica em galhos.

Essa metáfora da botânica representa uma concepção mecânica do conhecimento, reproduzindo a fragmentação cartesiana-newtoniana do saber.

Notemos que o tronco da árvore do conhecimento se deu em torno da filosofia. E os galhos se constituíram como ciências derivadas, que se relacionam com um tronco comum. Um nó problemático que compõe o desenvolvimento científico foi a expansão do conhecimento por meio de uma disciplinarização, ou seja, da delimitação de campos específicos para cada forma de se abordar um determinado aspecto da realidade, cada um se constituindo numa disciplina autônoma. Esse paradigma arborescente produz, portanto, uma fortíssima segmentação e hierarquização do conhecimento. Não é necessário nenhum grande esforço para perceber como a perspectiva arbórea determina as instituições educacionais, limitando-as na sua possibilidade de criação.

Os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari travaram um embate duro com a segmentação moderna e seus desdobramentos. Um instigante texto funciona concomitantemente como alerta, lamento e convite:

⁶ A nosso ver, a universidade pública, apesar de todos os problemas que enfrenta como consequência do neoliberalismo econômico-político, continua sendo um espaço historicamente propício e privilegiado de criação, embora bastante debilitado diante da perda de prioridade no quadro geral das políticas públicas do Estado. Uma análise mais profunda desse tema exige outras incursões que não cabem neste texto.

Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas o adventício e o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 34).

Os filósofos nos alertam para o quanto a árvore dominou a realidade ocidental. Nesse contexto de crítica aos limites de uma forma de conhecimento é que emerge o conceito de rizoma. Rizoma é um dos conceitos instigantes da literatura deleuziana. Ele está presente na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, um livro de multiplicidades e incontáveis estratificações.

Os filósofos utilizam a imagem do rizoma para explicar o pensamento da multiplicidade. Trata-se de uma crítica ao modelo arbóreo, que não dá conta da realidade múltipla, não binária, permeada por rupturas e incertezas.⁷

Ora, a proposta do rizoma (sistema de caules horizontais, polimorfos, sem uma direção definida, como a grama, por exemplo) sugere outra forma de compreensão da produção de conhecimento, assentada na multiplicidade. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta a uma hierarquização fechada. O rizoma é aberto, faz proliferar a multiplicidade.

Ele é regido por alguns princípios que sugerem novos trânsitos entre os saberes. Consultando *Mil Platôs* (1995), pontuamos sinteticamente alguns enunciados:

1. Conexão — todo e qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a outro ponto. No modelo arbóreo as conexões são mediatizadas hierarquicamente e seguem uma “ordem”;
2. Heterogeneidade — qualquer conexão é possível;
3. Multiplicidade — uma árvore é uma multiplicidade de elementos que pode ser “reduzida” ao ser completo e único. No rizoma, não há uma unidade que sirva de base de sustentação para uma objetivação/subjetivação. As multiplicidades são rizomáticas;
4. Ruptura assignificante — embora estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às linhas de fuga, que apontam para novas e insuspeitas direções. O rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada continuamente;
5. Cartografia — o rizoma pode ser mapeado, cartografado, e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas, isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a outros pontos em seu território. É uma lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas.

Esses princípios podem ser explorados relacionando-os com a complexidade do conhecimento contemporâneo. Pensar em alguma coisa implica estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. No limite, podemos afirmar que tudo se relaciona com tudo. Ao tratar de algo, estamos criando conexões, ligações, pontes de comunicação que desembocam em devires, agenciamentos, transformações.

Essa imagem, rizomática, pode proporcionar, portanto, novas abordagens do próprio conhecimento. Ao romper com a hierarquia arbórea, o rizoma sugere romper com a noção do poder e das prioridades na circulação do paradigma arbóreo; solicita assim uma nova forma de trânsito possível por seus “devires”, apresentada na interessante noção de transversalidade.

⁷ Em botânica, chama-se rizoma a um tipo de caule de algumas plantas verdes que cresce horizontalmente, muitas vezes subterrâneo, mas podendo também ter porções aéreas. Os caules do lírio e da bananeira são totalmente subterrâneos, mas certos fetos desenvolvem rizomas parcialmente aéreos. Certos rizomas, como em várias espécies de capim (gramíneas), servem como órgãos de reprodução vegetativa ou assexuada, desenvolvendo raízes e caules aéreos nos seus nós.

De acordo com Gallo (2008), a transversalidade já foi desenvolvida nos anos 1960 por Félix Guattari e se apresenta oposta à verticalidade hierárquica e à horizontalidade. A transversalidade pode ser aplicável à imagem rizomática do saber; ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma. Com ela, podem-se entrever integrações muito mais abrangentes, possibilitando conexões inimagináveis no modelo arbóreo.

Com essas anotações, ainda que simplificadas, pode-se inquirir: quais as possíveis implicações dessa proposta?

As propostas de interdisciplinaridade postas nos ambientes acadêmicos apresentam-se hoje de modo limitado: não quebram as verticalidades. Já a transversalidade rizomática aponta para a transversalidade do saber, possibilitando trânsitos mais abrangentes no saber científico; ela aponta para o reconhecimento da multiplicidade, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo trânsitos alternativos para a multiplicidade dos conhecimentos.

Em termos de organização curricular, a perspectiva rizomática “significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento” (GALLO, 2008, p. 80). A nosso ver, daqui decorre uma pauta educativa que nos parece secundarizada na academia, a saber, o debate sobre o problema da organização disciplinar do conhecimento de forma estanque. Os alunos conseguem acesso aos conteúdos, mas dificilmente conseguem relacionar os diferentes campos do conhecimento. Ora, como educadores e alunos, temos direito e dever de reenfrentar esse problema. Perguntamo-nos se esse não continua sendo um dos maiores desafios a enfrentar na formação inicial e contínua em nossas licenciaturas e bacharelados. Uma timidez epistêmica nos bloqueia e os cursos repetem modelos curriculares e metodológicos limitados, pois eles fornecem uma certa segurança.

Quando romperemos com as convicções arraigadas da disciplinarização, que frequentemente secundarizam os conhecimentos e as conexões, por exemplo, com as ciências humanas? Isso implica em reencaminhar esforços que possam desbloquear, alterar nossas visões de mundo, de ciência e de ensino e de nossa organização de saberes. Romper com a compartimentalização das gavetas é uma tarefa que não acaba nunca, e, no contexto rizomático, a educação — e a universidade — poderia se reinventar. Desejar e promover uma gaia ciência. Trata-se sempre de uma possibilidade e de um convite à criação de novas mediações metodológicas, pedagógicas, de gestão, dentre outras.

Note-se ainda que a universidade é um terreno fértil para conexões marcadas por heterogeneidade de conhecimentos, de conteúdos, de metodologias, de demandas, de relações interpessoais, grupais, gerenciais. Conectar disciplinas, cursos, instituições, demandas sociais parece ser um dos caminhos para a sobrevivência ativa da universidade em meio à crise de legitimação contemporânea.

Como constatamos, o conhecimento rizomático reluz fortemente na dimensão da conexão, da multiplicidade, todavia é importante assinalar que há incontáveis vetores que atuam no enfraquecimento e despotencialização dos processos de criação; aliás, do rizoma podem brotar árvores, emergir multiplicidades falsas, como demonstra Deleuze.

Entendemos que as conexões na educação devem ser efetivadas considerando também as linhas molares de poder e suas estratificações, fluxos, movimentos. Nas bordas fronteiriças do conhecimento, o pensamento disciplinar arbóreo se protege com cercas epistêmicas espinhentas, como as de arame farpado. Com efeito, a educação em geral — e a universidade em particular —

é um campo loteado e povoado por distintos atores, e com todo tipo de interesses convém tomar cuidado, pois o rei pode estar nu, tal como o rei vaidoso de Hans Christian Andersen.⁸

Sim, o rei está nu quando o Estado estabelece uma legislação que esvazia financeiramente o sustento das universidades — comprometendo amplamente sua autonomia; o rei está nu quando a universidade não ousa romper com as propostas de formação estritamente disciplinares em seus cursos; o rei está nu quando professores se digladiam nas relações internas de micropoder; está nu quando colegas de trabalho indisfarçavelmente tornam-se patrões; o rei está nu quando o produtivismo neotecnicista invade práticas de ensino, de gestão, de pesquisa. Sim, uma criança continua a gritar pelos corredores e pelas salas de aula: o rei está nu. Os alunos e professores ecoam: sim, está nu! Ao leitor, ampliar esse quadro.

Não é necessário se alongar para perceber que a universidade é um espaço-tempo contaminado por segmentações, hierarquias, burocracias que necessitam ser consideradas como desafios a enfrentar na busca de soluções.

3.2. Por uma universidade menor

O enunciado é perturbador, e de pronto necessita ser elucidado. Não se trata de propor um apequenamento ou redução da instituição universidade como bem público, mas considerá-la como um espaço-tempo cidadão, democrático e, por isso mesmo, de resistência.

Na obra *Kafka, por uma literatura menor*, Deleuze e Guattari (1977) criaram o conceito de literatura menor, como dispositivo para analisar a obra do escritor tcheco. Os textos de Kafka realizaram uma espécie de subversão da própria língua alemã, da qual o escritor se apropriou, para resistir à ocupação alemã. Literatura menor para subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria. Literatura menor como resistência aos totalitarismos e fascismos de ontem e de hoje.

Ora, o conceito de educação menor tem sido utilizado por filósofos da multiplicidade como um constructo para pensar a educação, uma educação menor. A educação menor cria trincheiras a partir das quais promove novas políticas do cotidiano; não massifica, mas singulariza, cria rizomas, integra saberes, viabiliza conexões inauditas; numa palavra: resiste. Podemos desterritorializar o conceito de educação menor para pensarmos uma universidade menor? Parece-nos que sim.

As políticas, as diretrizes da educação estão incessantemente a nos dizer o que ensinar, como ensinar, por que ensinar. A isso se denomina educação “maior”, que nada mais é do que uma imensa máquina de controle, de subjetivação, de produção de indivíduos em série. Afinal, o que é o gerencialismo educacional na sua essência se não uma imensa máquina de controle e de produção a serviço de um projeto educativo mercantilista? Uma universidade pública pressionada por essa lógica corre o risco de repetir e aceitar o jogo político de um sistema privatista, que torna a educação mera mercadoria, produzindo, não raro, diplomas lixo, de duvidosa condição.

A resistência se desdobra ainda em outros *fronts*. Contemporaneamente, o neoliberalismo despudorado se expande hegemonicamente, assumindo formas de uma triste ciência. É bastante comum encontrar nas universidades setores, departamentos, cursos que são mais iguais que outros. A compartimentalização disciplinar sustentada pelo neopositivismo tem gerado práticas

⁸ (1805-1875): escritor dinamarquês que gostava de contar histórias, dentre elas, a história do rei que se deixou enganar ao adquirir roupas fictícias que tinham a peculiaridade de parecer invisíveis às pessoas destituídas de inteligência ou àquelas que não estavam aptas para os cargos que ocupavam. O rei deixou-se levar pelos tecelões embusteiros e por sua corte, que se omitiu, e acabou por desfilar nu no meio do povo de seu reino, até que uma criança desmascarou a farsa gritando: “o rei está nu”. Ao que todos os súditos ecoaram: “sim, o rei está nu”.

cientificistas e profissionais de mentalidade obtusa. Há que se considerar que os discursos de inovação, competitividade, progresso, assumiram uma hegemonia danosa nos processos formativos de acadêmicos. Nesse cenário, não é raro que em muitas instituições, mesmo públicas, as ciências humanas, a filosofia, como modo de conhecimento e como campo de saber, sejam secundarizadas, descartadas ou, quando muito, incorporadas como uma disciplina de perfumaria instalada nas grades curriculares de cursos. Há que se repensar as humanidades como um húmus fecundo e importante para o enfrentamento de nossos problemas contemporâneos.

Além disso, uma universidade menor deve cultivar uma perspectiva política democrática, de uma sociedade aberta que se contraponha aos negacionismos de toda espécie. Preocupa-nos o negacionismo de senso comum e raso, fruto do analfabetismo, da massificação, do analfabetismo funcional, mas nos preocupa, sobretudo, o negacionismo político, marqueteiro, intencional, de cunho fascista, que tem produzido estragos históricos na cultura e nas instituições de nosso país.⁹ Nesse cenário, urge ir além da postura defensiva, reativa ou meramente denunciante. Trata-se, por exemplo, de reinventar espaços de formação que transversalizem as noções de ciência, poder e conhecimento.

Uma universidade menor é, portanto, uma aposta nas multiplicidades, nas conexões, nas redes rizomáticas, na quebra de hegemonias instauradas; numa palavra: na resistência. E a resistência acontece no espaço-tempo privilegiado da docência, presencial ou virtual, nos projetos de ensino, extensão, pesquisa articulados rizomaticamente. Afinal, qual é a melhor dimensão de resistência discente numa universidade senão aquela da potência de abertura de mundos que reside no aprender?

Portanto, a resistência deve envolver a promoção de um leque de alternativas que apontem para a democratização do bem público universitário, amparado em outro desejo, o de uma democracia sem fim. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; promover linhas de fuga, manter a chama da indignação sempre que necessário, manter em dia o orgulho da minoridade.

4. Conclusão

No contexto do debate epistemológico contemporâneo, a filosofia da educação, apoiada numa filosofia da multiplicidade, aponta caminhos interessantes para o debate sobre os domínios teóricos do conhecimento científico, artístico e filosófico. Distingui-los enquanto potências de criação, com suas especificidades, permite perceber cada disciplina caoide em um patamar distinto e singular de criação. Quanto à filosofia especificamente, compreendê-la enquanto criação de conceito nos remete a processos ativos, implicando um exigente — e por vezes doloroso — mergulho nas águas do Aqueronte, para encontrar a criatividade que a filosofia da educação exige.

Em termos de Universidade contemporânea, trata-se do exercício de pensá-la a partir de uma imagem rizomática do conhecimento, no intuito de superar as cercas epistemológicas e suas derivações nos campos da gestão, das metodologias e de tudo o que faz parte de processos de ensino-aprendizagem. Essa expectativa traz um desejo de rompimento das barreiras disciplinares que demanda, como não poderia deixar de ser, um rompimento político, pois altera sensivelmente

⁹ No Brasil, não faltam exemplos de negacionismos que envolvem o “mitológico capitão” Procusto. As questões envolvendo a covid-19 são emblemáticas. Além de contrapor-se à vacina anticovid, o capitão, afirmou que quem a tomasse teria o risco de contrair aids aumentado. Afirmção esdrúxula, sem nenhum anteparo científico. Afirmar que não houve golpe em 1964 deixou a comunidade acadêmica estarecida diante de tanto despudor. Outro choque ocorreu quando os próprios africanos foram responsabilizados pelo tráfico negroiro. Poderíamos ampliar a lista de exemplos. Mas esses já perfazem uma pequena amostra da sandice e insanidade dos negacionistas, atributos procustianos aos quais a universidade deve se contrapor e resistir.

o equilíbrio de forças que constitui as teias de poder. Convite e desafio para uma geração que volte a acreditar no mundo e, por isso mesmo, aprende a resistir. E resiste, *prá ficar diferente*.

Referências

- BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 abr. 2012.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. O que é o ato de criação? Gilles Deleuze. *Laboratório de sensibilidades*, 16 nov. 2017. Disponível em: <https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2017/11/16/o-que-e-o-ato-de-criacao->. Acesso em: 6 mar. 2022.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/51262900/Deleuze-e-Guattari-Kafka-Por-Uma-Literatura-Menor>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munôz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 2.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 5.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012. v. 3.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- ELIADE, Mircea. *Ferreiros e Alquimistas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- ROLNIK, Suely. Ninguém é deleuziano: Despedir-se do absoluto. [Entrevista cedida a] Lira Neto e Silvio Gadelha. *O Povo*, Caderno de Sábado, n. 6, Fortaleza, 18 nov. 1995.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

Autor(a) para correspondência / Corresponding author: José Rogério Vitkowski. jrvitkowski@gmail.com