

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

JEFFERSON PEREIRA DE ALMEIDA

MAIS UMA VEZ E APESAR DE TUDO, O QUE PODE UMA EDUCAÇÃO

CAXIAS DO SUL

2024

JEFFERSON PEREIRA DE ALMEIDA

MAIS UMA VEZ E APESAR DE TUDO, O QUE PODE UMA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Curso de Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Regina da Luz Matos

CAXIAS DO SUL

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

A447m Almeida, Jefferson Pereira de

Mais uma vez e apesar de tudo, o que pode uma educação [recurso eletrônico] / Jefferson Pereira de Almeida. – 2024.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Sônia Regina da Luz Matos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Filosofia. I. Matos, Sônia Regina da Luz, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.013.73

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“Mais uma vez e apesar de tudo, o que pode uma educação”

Jefferson Pereira de Almeida

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 10 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Profª Drª Sônia Regina da Luz Matos — Presidente
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Participação por videoconferência
Prof. Dr. Deniz Alcione Nicolay
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Participação por videoconferência
Profª Drª Angélica Vier Munhoz
Universidade do Vale do Taquari (Univates)

Participação por videoconferência
Prof. Dr. André Brayner de Farias
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof. Dr. Vanderlei Carbonara
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Mais uma vez, aos meus amores, Denise e Cecília...

AGRADECIMENTOS

(OU SOBRE A ALEGRIA DE ESTUDAR E ESCREVER *COM*)

Nunca foi pela titulação, nunca foi pelo plano de carreira ou pelo eventual *status* conferido pela posição de doutor. Se há agradecimentos, se é preciso publicar o reconhecimento, é pela experiência ética, estética e política, pela oportunidade de transformação operada pelo estudo, pelo agenciamento produzido pela escritura.

Este texto foi criado sob o impacto de experiências de deflação psíquica coletiva. A escritura inicia-se ambientada pela pandemia da Covid-19, sacudida pelos tensionamentos dos mais diferentes tipos. Além das questões sanitárias inerentes ao enfrentamento de qualquer urgência pandêmica, fomos testados por um governo investido das mais impressionantes paixões tristes, e que surpreendeu com políticas suicidárias. Sobrevivemos, voltamos a sorrir um pouco, mas em seguida, nem bem experimentávamos a sensação de ultrapassamento, um conjunto de circunstâncias climáticas atingiu o Rio Grande do Sul de forma inaudita e violenta. E no meio disso tudo, entre o cerco das micropolíticas do fascismo, o estudo seguiu seu curso, junto às leituras, escritas e reescritas. Mas essa ambiência também tem seu lado alegre, também os dias foram de dança ditirâmbica e de afirmação de vida. Minhas principais alegrias, Denise e Cecília estiveram bem juntinhas a mim, a elas a escritura é dedicada, sem elas eu teria perdido o fôlego e sucumbido ao sintoma que paralisa.

Referência primária do estudo que realizo, Nietzsche é um filólogo e, como tal, amante da lenta leitura e da lenta escrita. Mais do que uma fria recomendação metodológica, a ausência de pressa no estudo tornou-se em mim, como em Nietzsche, um gosto incontornável — somos professores da lenta leitura! Em face de uma época em que o trabalho consome e submete, é uma alegria poder se dedicar ao projeto de doutoramento. Se obtive a chance de ler bem, lentamente, com cuidado, “olhando para trás e para diante”, com segundas intenções, dedos e olhos delicados, isso somente foi possível graças ao afastamento de minhas funções docentes, concedido pela minha instituição de trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ao Campus Farroupilha do IFRS agradeço o melhor bem que um pesquisador pode receber.

Tendo confiança de que o pensamento inventivo depende da composição coletiva, de que a escritura se fortalece a cada vez que se abre ao *estar-junto*, preciso mencionar os encontros do Grupo de Pesquisa Pedagogia da Diferença (PPGEdu/UCS), em cujas reuniões consegui

produzir em proveito do desenvolvimento da tese. A todas e todos que participaram do espaço privilegiado de estudo devo meu agradecimento pelo tanto que conseguiram impactar minhas elaborações.

Não será perceptível ao leitor, mas há no texto ressonâncias de forças poderosas presentes em minha formação, ecos não identificados de outras personalidades. Escrever é algo que se faz graças aos intercessores. Como necessidade irrevogável, preciso publicá-los pelos afetos produzidos. Agradeço a Maria Luiza Furtado Kahl (*in memoriam*), a Osmyr Faria Gabbi Junior e a Nadja Hermann, pesquisadores com quem tive a honra de agenciar experiências de pensamento. Se com eles aprendi sobre o rigor da filosofia, com Sônia Regina da Luz Matos transformei minha escrita e pus o rigor a dançar.

Há na escritura muito de experimentação de si, de composição subjetiva que forja desterritorializações. Nesta dobra foi inevitável que eu retornasse aos meus pais e que os encontrasse em mim. A Iracy e ao Valente, minha gratidão e meu amor!

RESUMO

Desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa *História e Filosofia da Educação*, o estudo de doutoramento tem seu primeiro motor na suspeita freudiana de que existiriam ofícios impossíveis. Semeada em terreno fértil, a hipótese da impossibilidade da educação surge com persuasão e cria as condições de um problema de pesquisa. Assim, faz-se uma travessia com Friedrich Nietzsche para realizar um pensamento das possibilidades e dos limites da educação, de seu vocabulário filosófico. Outros fluxos menos evidentes produzem o movimento. Elabora-se a redescrição e a crítica dos elementos conceituais do pensamento pedagógico: acessar o metavocabulário, questioná-lo em sua matéria e em suas intencionalidades, divisar as forças que as constituem, reivindicar a contingência e estimar os impactos dessas ações na atual forma de pensar a educação. No olhar e na suspeita, debruçar-se, pois, sobre o pretense privilégio das palavras. Na tentativa que se estende, é importante que a criação conceitual entre em funcionamento pela fabulação de *uma* educação, oportunidade em que se experimenta sua virtualidade. Nesse momento, o pensamento ousa sair de Nietzsche, procura e atravessa outros referenciais da filosofia contemporânea, apropria-se de intercessores da literatura e age afirmativamente. Algo de rizomático afeta a disposição da matéria, que também não esconde o gosto pela repetição e a predileção de retornar a cada vez, sempre experimentando tensionar a curvatura do círculo. Cada capítulo é *mais uma vez* — *bis, ter, quater, quinquies, sexies, septies*, repete-se e, ainda assim, pouco parece idêntico, abundam relações que se querem diferenciais. Ao cabo, quem sabe o novo aconteça no *et caetera*. Desse modo, a escritura integra redescrição e crítica; uma após a outra, as categorias tranquilizadoras são trazidas à mostra, confrontadas, torcidas e retorcidas. A sintomatologia é apresentada como reação, evitação, captura, estagnação de fluxo. A educação é melancólica, persevera na memória e na idealização, mantém-se fixada ao *télos* que a definiria. Como força ativa e plástica, o esquecimento tenta servir de antídoto à melancolia, mas também gera reações adversas, deixa a porta entreaberta para retornarem as velhas categorias desta feita atualizadas pelas exigências da economia. Sob o capitalismo, a educação é um processo funcional em cujo desenvolvimento se priorizam o ensino e a aprendizagem. No entanto, algo de afirmativo percorre as veredas, algo escapa e vaza, sabotando a ordem, sacudindo a intenção de centro. No enfrentamento dos sintomas há alegria e riso, brincadeira e dança, há medialidade sem fim e invisibilidade do gesto; a escritura cria suas próprias linhas de fuga e certa ambientação dionisíaca prospera e dá o tom. Constrange diagnósticos absolutos, eles padecem de idealismo, desconforta admitir mortes peremptórias, desaparecimentos definitivos, fracassos inapeláveis, desesperos ético-políticos. Especifica-se a impossibilidade pela circunstancial impotência; como dispersão no meio de tanta algaravia, a impotência é reversível, contornável, subvertida, faz acreditar que nos interstícios e aberturas existe a oportunidade de frustrar o domínio. A experimentação realizada forja novas condições, fabula uma educação que seria atravessada pela composição, pela criação de estilo. A educação não é o caminho que leva de um lugar a outro, não é o ponto de articulação entre passado e futuro, lugar onde a memória se vê atualizada na finalidade da ação, ela não institui modelos, não é promessa de humanidade. A educação arrisca o fora, abre-se à infinitude e ao inconsciente produtivo, diagrama linhas de fuga; ela é devir-animal, a inquietante produção de saída que escapa da humanidade, que a tensiona até que assinale o inumano. Finalmente, acredita-se que a questão sobre o que pode uma educação esteja atendida quando se substitui o critério normativo da moral pela experimentação ética e política do desejo em agenciamento coletivo, na experiência micropolítica da multiplicidade e da diferença, na alegre tentativa de produção do comum.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Impossibilidade. Potência. Devir. Multiplicidade. Diferença.

ABSTRACT

Developed in the Postgraduate Program in Education at the University of Caxias do Sul, in the *History and Philosophy of Education* research line, this doctoral study finds its first driving force in Freud's suspicion that there are impossible professions. Sown in fertile ground, the hypothesis of the impossibility of education emerges persuasively and creates the conditions for a research problem. Thus, we take a journey with Friedrich Nietzsche to think about the possibilities and limits of education, from his philosophical vocabulary. Other less obvious flows produce the movement. The redescription and critique of the conceptual elements of pedagogical thought is elaborated: accessing the metavocabulary, questioning its subject matter and intentions, identifying the forces that constitute it, claiming contingency, and estimating the impacts of these actions on the current way of thinking about education. By looking and being suspicious, the supposed privilege of words must be examined. In this ongoing attempt, it is important that conceptual creation comes into play through the fabrication of *an* education, an opportunity to experience its virtuality. At this point, the thought dares to leave Nietzsche, seeks out and traverses other references in contemporary philosophy, appropriates intercessors from literature, and acts affirmatively. Something rhizomatic affects the layout of the material, which also does not hide the taste for repetition and the predilection to return each time, always trying to tense the curvature of the circle. Each chapter is *one more* — *bis, ter, quater, quinquies, sexies, septies*, is repeated and yet little seems identical, there are plenty of relationships that want to be different. In the end, maybe the new will happen in *et caetera*. In this way, the writing integrates redescription and critique; one after the other, the reassuring categories are brought to light, confronted, twisted and twisted. Symptomatology is presented as reaction, avoidance, capture, stagnation of flow. Education is melancholic, it perseveres in memory and idealization, it remains fixed to the *télos* that would define it. As an active and plastic force, forgetfulness tries to serve as an antidote to melancholy, but it also generates adverse reactions, leaving the door ajar for the old categories to return, this time updated by the demands of the economy. Under capitalism, education is a functional process whose development prioritizes teaching and learning. However, something affirmative runs along the paths, something escapes and leaks out, sabotaging the order, shaking the intention of the center. In confronting the symptoms there is joy and laughter, play and dance, there is endless mediality and invisibility of gesture; the writing creates its own lines of escape and a certain Dionysian ambience thrives and sets the tone. Absolute diagnoses are uncomfortable, they suffer from idealism; it is uncomfortable to admit peremptory deaths, definitive disappearances, unappealable failures, ethical-political despairs. Impossibility is specified by circumstantial impotence; as dispersion in the midst of so much gibberish, impotence is reversible, circumventable, subverted, it makes us believe that in the interstices and openings there is an opportunity to frustrate domination. The experimentation carried out forges new conditions, fables an education that would be crossed by composition, by the creation of style. Education is not the path that leads from one place to another, it is not the point of articulation between past and future, the place where memory is actualized in the purpose of action, it does not establish models, it is not a promise of humanity. Education risks the outside, opens itself up to infinity and the productive unconscious, diagrams lines of escape; it is the becoming-animal, the disturbing production of an exit that escapes from humanity, that tensions it until it signals the inhuman. Finally, it is believed that the issue of what an education can be is answered when the normative criterion of morality is replaced by the ethical and political experimentation of desire in collective agency, in the micro-political experience of multiplicity and difference, in the joyful attempt to produce the common.

Keywords: Education. Philosophy. Impossibility. Potency. Becoming. Multiplicity. Difference.

RÉSUMÉ

Développée dans le cadre du programme de troisième cycle en éducation de l'Université de Caxias do Sul, dans la ligne de recherche *Histoire et philosophie de l'éducation*, cette étude doctorale trouve sa première force motrice dans le soupçon de Freud selon lequel il existe des professions impossibles. Semée dans un sol fertile, l'hypothèse de l'impossibilité de l'éducation émerge de manière convaincante et crée les conditions d'un problème de recherche. Ainsi, nous partons en voyage avec Friedrich Nietzsche pour réfléchir aux possibilités et aux limites de l'éducation, à partir de son vocabulaire philosophique. D'autres flux moins évidents produisent le mouvement. La redescription et la critique des éléments conceptuels de la pensée pédagogique s'élaborent : accéder au métavocabulaire, questionner son objet et ses intentions, identifier les forces qui le constituent, revendiquer la contingence, et estimer les impacts de ces actions sur la manière actuelle de penser l'éducation. En regardant et en se méfiant, il s'agit d'examiner le privilège supposé des mots. Dans cette tentative permanente, il est important que la création conceptuelle intervienne à travers la fabrication d'une éducation, l'occasion d'en expérimenter la virtualité. À ce stade, la pensée ose quitter Nietzsche, cherche et traverse d'autres références dans la philosophie contemporaine, s'approprie des intercesseurs dans la littérature, et agit de manière affirmative. Quelque chose de rhizomatique affecte la disposition du matériau, qui ne cache pas non plus le goût de la répétition et la prédilection pour revenir chaque fois, en essayant toujours de tendre la courbure du cercle. Chaque chapitre est *un de plus — bis, ter, quater, quinquies, sexes, septies*, se répète et pourtant peu de choses semblent identiques, il y a beaucoup de relations qui se veulent différentes. A la fin, peut-être que le nouveau se produira dans *et caetera*. L'écriture intègre ainsi la redescription et la critique; l'une après l'autre, les catégories rassurantes sont mises en lumière, confrontées, tordues et détournées. La symptomatologie se présente comme réaction, évitement, captation, stagnation du flux. L'éducation est mélancolique, elle persévère dans la mémoire et l'idéalisation, elle reste fixée aux *télos* qui la définiraient. Force active et plastique, l'oubli tente de servir d'antidote à la mélancolie, mais il génère aussi des réactions négatives, laissant la porte entrouverte au retour des anciennes catégories, cette fois actualisées par les exigences de l'économie. Sous le capitalisme, l'éducation est un processus fonctionnel dont le développement donne la priorité à l'enseignement et à l'apprentissage. Cependant, quelque chose d'affirmatif court sur les chemins, quelque chose s'échappe et fuit, sabotant l'ordre, ébranlant l'intention du centre. Face aux symptômes, il y a la joie et le rire, le jeu et la danse, la médialité et l'invisibilité du geste à l'infini; l'écriture crée ses propres lignes de fuite et une certaine ambiance dionysiaque prospère et donne le ton. Les diagnostics absolus sont inconfortables, ils souffrent d'idéalisme; il est inconfortable d'admettre des morts péremptoires, des disparitions définitives, des échecs inavouables, des désespoirs éthico-politiques. L'impossibilité se spécifie par l'impuissance circonstancielle; comme une dispersion au milieu de tant de bavardages, l'impuissance est réversible, contournable, subvertie, elle nous fait croire que dans les interstices et les ouvertures il y a une possibilité de faire échouer la domination. L'expérimentation menée forge de nouvelles conditions, fable une éducation qui serait traversée par la composition, par la création d'un style. L'éducation n'est pas le chemin qui mène d'un lieu à un autre, elle n'est pas le point d'articulation entre le passé et le futur, le lieu où la mémoire s'actualise dans la finalité de l'action, elle n'établit pas de modèles, elle n'est pas une promesse d'humanité. L'éducation risque le dehors, s'ouvre à l'infini et à l'inconscient productif, schématise des lignes de fuite; elle est le devenir-animal, la production inquiétante d'une sortie qui échappe à l'humanité, qui la met en tension jusqu'à ce qu'elle signale l'inhumain. Enfin, nous pensons que la question de ce que peut être une éducation trouve sa réponse lorsque le critère normatif de la moralité est remplacé par l'expérimentation éthique et politique du désir dans l'agence collective, dans l'expérience micro-politique de la multiplicité et de la différence, dans la tentative joyeuse de produire du commun.

Mots-clés: Éducation. Philosophie. Impossibilité. Puissance. Devenir. Multiplicité. Différence.

NOTA LIMINAR

Com relação à citação das obras de Friedrich Nietzsche, foi adotada convenção distinta da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), conforme notação que se encontra abaixo.

- A** *Aurora: pensamentos sobre os preconceitos morais (Morgenröthe: Gedanken über die moralischen Vorurtheile, 1881).*
- AC** *O anticristo: maldição ao cristianismo (Der Antichrist: Fluch auf das Christenthum, 1888).*
- AS** *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres: segundo volume: o andarilho e sua sombra (Menschliches, Allzumenschliches: ein Buch für freie Geister: Zweiter Band: der Wanderer und sein Schatten, 1879).*
- BM** *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro (Jenseits von Gut und Böse: Vorspiel einer Philosophie der Zukunft, 1886).*
- CE I** *Considerações extemporâneas I: David Strauss, o confessor e o escritor (Unzeitgemässe Betrachtungen I: David Strauss, der Bekenner und der Schriftsteller, 1873).*
- CE II** *Considerações extemporâneas II: Da utilidade e desvantagem da história para a vida (Unzeitgemässe Betrachtungen II: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, 1874).*
- CE III** *Considerações extemporâneas III: Schopenhauer como educador (Unzeitgemässe Betrachtungen III: Schopenhauer als Erzieher, 1874).*
- CE IV** *Considerações extemporâneas IV: Richard Wagner em Bayreuth (Unzeitgemässe Betrachtungen IV: Richard Wagner in Bayreuth, 1876).*
- CI** *Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo (Götzen-Dämmerung: oder Wie man mit dem Hammer philosophiert, 1888).*

- CP** *Cinco prefácios para cinco livros não escritos (Fünf Vorreden zu fünf ungeschriebenen Büchern, 1872).*
- CW** *O caso Wagner: um problema para músicos (Der Fall Wagner: ein Musikanten-Problem, 1888).*
- DD** *Ditirambos de Dionísio (Dionysos-Dithyramben, 1888).*
- EE** *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino (Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, 1872).*
- EH** *Ecce homo: como alguém se torna o que é (Ecce homo: wie man wird, was man ist, 1888).*
- FP** *Fragmentos póstumos (Nachgelassene Fragmente, 1869-1889).*
- FT** *A filosofia na idade trágica dos gregos (Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen, 1873).*
- GC** *A gaia ciência (Die fröhliche Wissenschaft: la gaya scienza, 1882).*
- GM** *Sobre a genealogia da moral: um escrito polêmico (Zur Genealogie der Moral: eine Streitschrift, 1887).*
- HH I** *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres: volume I (Menschliches, Allzumenschliches: ein Buch für freie Geister: erster Band, 1878).*
- HH II** *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres: volume II (Menschliches, Allzumenschliches: ein Buch für freie Geister: zweiter Band, 1886).*
- NT** *O nascimento da tragédia (Die Geburt der Tragödie: oder Griechenthum und Pessimismus, 1872).*
- OS** *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres: segundo volume: opiniões e sentenças diversas (Menschliches, Allzumenschliches: ein Buch für freie Geister: Zweiter Band: Vermischte Meinungen und Sprüche, 1879).*

- VM** *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral (Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne, 1873).*
- Za** *Assim falou Zarathustra: um livro para todos e para ninguém (Also sprach Zarathustra: ein Buch für Alle und Keinen, 1883-1885).*

A citação é constituída pela sigla da obra seguida da correspondente indicação da seção por meio do algarismo arábico. Em alguns casos, antes do algarismo arábico, como forma de remissão à parte do livro, há ora o algarismo romano, para as partes que são numeradas, ora a nomeação do subtítulo. Os fragmentos póstumos são assinalados pela sigla e pelo ano de escrita, acompanhados de algarismos arábicos, de acordo com a numeração da edição crítica de Giorgio Colli e Mazzino Montinari (Nietzsche, 1988, 2009a).

As citações são normalmente extraídas das traduções brasileiras disponíveis, com o cotejamento com os escritos em alemão, quando necessário. No caso dos fragmentos póstumos ainda não transcritos para a língua portuguesa, as eventuais citações foram traduzidas diretamente das obras completas em língua original. Traduções em outras línguas estrangeiras foram utilizadas em apoio à compreensão do texto em alemão.

SUMÁRIO

UMA VEZ

1. O caosmos como composição do caos, a travessia anômala que inventa veredas, abre pequenas sendas, atravessa aqui e acolá, desenhando o minúsculo, o desvio. 23
2. A referência às profissões impossíveis e às difíceis exigências que lhes são atribuídas. A pressuposição da impossibilidade da educação. 24
3. A relação da educação com seus aspectos formativos, a exigência ética e política pela qual alguém se torna membro da comunidade humana. 26
4. O entendimento pedagógico contemporâneo é em alguma medida dependente das elaborações conceituais da filosofia moderna. 27
5. Entre as diversas crises possíveis, a delimitação de uma crise que atinge o vocabulário da educação, que incide sobre os conceitos da educação — uma crise dos fundamentos ou da própria ideia de fundamento. 28
6. Pode-se declarar a impossibilidade da educação? A fé na educação é, em sua possibilidade, uma crença metafísica? O que pode uma educação? 29
7. O pensamento dos limites e das possibilidades da educação, o questionamento do vocabulário filosófico e dos componentes do conceito, a experimentação da potência da educação — redescrição, crítica e fabulação. 31
8. Escrever *com* Nietzsche, não *sobre* Nietzsche, escrever a leitura ou produzir o texto-leitura mediante as requisições do problema. A fabulação da educação exige a constituição de outros encontros: a utilização dos pensamentos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. 34
9. A escritura é uma tentativa que visa romper o círculo do já dito, as restrições aplicadas ao acontecimento da diferença. Nem objetiva, nem subjetiva, a escritura é a experimentação que reúne forças para rasgar o firmamento. 37
10. A defesa da crítica, a indissociabilidade entre negação e vida como garantia da multiplicidade e da diferença. A experimentação e suas partes constituintes — criticar e criar. Zaratustra é aquele que destrói enquanto obedece à condição dionisíaca de afirmação da vida. 39
11. A escritura como experimentação que tenta, que desdobra uma tentativa, que testa algo na experiência da própria escritura. A experimentação entre roubo, rizoma e errância. 42
12. A mobilização das cenas da literatura para empurrar o conceito para fora da representação. O gosto pela repetição, a predileção de retornar a cada vez, sempre experimentando a ampliação da curvatura do círculo. Procedimento e matéria, o comum à escritura e à educação. 45

BIS

1. Debruçar-se sobre o suposto privilégio das palavras. A equivalência entre pensamento e experimentação, o funcionamento do conceito junto à criação e à fabulação. 48
2. A formação como cultivo da humanidade no humano, como processo ético e político. O trânsito da natureza à humanidade, das determinações à liberdade. Quando a liberdade se constitui afirmativamente. O esquecimento da animalidade do humano. 49
3. A relação da educação com as ideias modernas. Crise da educação, crise da modernidade. Os sopros de contrariedade à modernidade. 52
4. A metafísica e o nome da autoridade não avistável, do consolo, do fundamento. A metáfora que esquece que é metáfora. Ideal ascético, além-mundo, negação da vida. Verticalidade e imanência. Sobre trincheiras antimetafísicas e contrapartidas idealistas ao idealismo. 53
5. O conhecimento resulta de medidas convencionais, na maioria das vezes arbitrárias, relacionadas à conservação e aos interesses. Sobre a expectativa de objetividade e homens do desconhecimento. 58
6. O pensamento da educação a partir da crítica à linguagem e ao vocabulário. Entre usos e funcionamentos, a oportunidade de colocar os diferentes vocabulários da educação à disposição da afirmação e da potência. Linguagem como ferramenta ou linguagem como texto. 59
7. A centralidade do problema da moral para a educação. Contraste no modo de vida contemporâneo. Origem e fundamento da ação moral. Para garantir a multiplicidade, a moral é colocada à disposição da experiência ética. 62
8. A conservação de um tipo de vida, moralmente definido, cujo trabalho resulta na garantia de modos específicos de existência. Moral e ética: a educação entre conservação e expansão da vida. 65
9. Condicionada pelos imperativos morais, a educação é um processo teleológico. *Aufklärung* e *Übermensch*: aproximações e afastamentos. O início da crítica à teleologia e o anúncio da experimentação de uma travessia que se faz pela errância. 66
10. A educação e o desenvolvimento da humanidade no humano. As desconfianças lançadas sobre o projeto moderno; na redução ao conceito geral, a parcialidade da vasta e complexa experiência humana. Da morte de Deus à morte do homem. 70
11. A relação da educação com a ideia de natureza humana. O desenvolvimento das disposições naturais, a realização da potência em ato. A potência a serviço da segurança e da autopreservação. Ampliação de vida, excesso e transbordamento. 72
12. O desenvolvimento das disposições conduz ao aperfeiçoamento moral. A moral expurga parte dos impulsos, enfraquece indivíduo e espécie. Não há critério absoluto ou ideia geral que assegure a inevitável destinação para algo melhor. 74

TER

1. Os operadores do metavocabulário integram o mundo, promovem a articulação conciliadora entre humano e realidade. Através do desalinho que não se deixa esconder, algo escapa, sabotando a ordem, sacudindo a intenção de centro. 77
2. Na modernidade, a secularização contraria a predominância da fé. O desmonte da órbita racional. O perspectivismo nietzschiano desconfia do Aleph borgiano. A educação assume o caráter perspectivo, incorpora traços artísticos, exige a produção de estilo. 78
3. Sem o princípio de causalidade o quebra-cabeça da metafísica não encontra encaixe. A disposição dos fenômenos em relações causais atenua o desconforto onde tudo parece instável e incerto. É possível fecundar alguma dose de desassossego, em vez de eliminá-lo? 82
4. A educação como esforço consciente e dependente da vontade. As suspeitas lançadas contra a determinação racional da vontade. A força que se opera sobre outra força. A morte de Deus desestrutura razão e vontade. 84
5. O humano almeja o comando sobre si próprio e a possibilidade de se emancipar da animalidade. Oscilação entre crítica ao autodomínio e requisição da força do controle como condição da vontade de poder. 88
6. Na modernidade, em ambiente de secularização, a atualização de Deus e a reconfiguração da onipotência humana. As formas contemporâneas da persistência obstinada dos vestígios teológicos. 90
7. Entre expectativas de liberdade e controle social, o paradoxo que paralisa a educação. A experiência do nomadismo espiritual, a travessia sem destinação, a “inocência do devir”. A ação desde as pequenas transgressões produzidas apesar dos condicionamentos. 92
8. A filosofia do devir como crítica à permanência. A consideração da realidade em sua mudança, como movimento que não cessa. O funcionamento e a utilidade do conceito. O centro como figura topográfica da unidade, da ordem e da perfeição. 97
9. Quando a perspectiva ignora sua determinação e almeja ser o sistema total de compreensão. A oposição de valores como a concepção fundamental dos metafísicos. Conflito, desmedida e extemporaneidade. 101
10. A modernidade recepciona a “confiança incondicional”, acolhe a “vazia universalidade da abstração”. A pretensa necessidade da natureza cumpre interesses particulares, torna-se humana, veicula poder. 105

QUATER

1. A irresolução do conflito existente entre indivíduo e grupo, entre viver só e estar junto. 108

2. A aparência de uma energia crítica que flertaria perigosamente com o pessimismo. A rejeição da “vida como doença”, a recusa do cansaço, a condenação do ressentimento. O empenho de afirmação e a experimentação da filosofia trágica.	108
3. As finalidades políticas da educação e os problemas decorrentes do “pluralismo desconectado” ou da “conexão-na-diferença”. A condição experimental da filosofia: acentuações, redescrições, escrita da n-1.	110
4. Da metafísica à história, da história ao esquecimento. Em nome da invenção, a extemporaneidade joga a educação para fora das determinações e experiencia o esquecimento. O devir-presente e o anistórico.	112
5. O outro nome da impossibilidade: a aporia da educação. A vontade de poder: <i>dar vazão</i> à força. A vontade é o elemento plástico, diferencial e genético das forças. O genealógico como traço intransponível da relação com a vida.	115
6. O problema do reconhecimento. O acolhimento da transversalidade e da distância que existe entre indivíduos em comunidade. Os esforços de fusão entre público e privado como tentativas metafísicas decorrentes da concepção de natureza humana comum.	118
7. A perseverança no comum, a pergunta sobre o acolhimento junto à multiplicidade, a experimentação da hospitalidade apesar da estranheza, entre o desconforto do desassossego.	121
8. O Estado como sombra de Deus e como “maquinaria esmagadora e implacável”. Quando o problema não é a institucionalidade, mas a desregulamentação. A totalidade semiótica que integra a vida e dispõe em um mesmo plano determinação e liberdade.	122
9. A educação forma cidadãos para a vida democrática, equilibrando individualidade e coletividade. Os elementos que azedam a harmonia entre educação e democracia. O ambiente de dissonância e de abertura do problema da vida em comum.	125

QUINQUIES

1. Os sintomas de uma educação emparedada.	131
2. Nihilismo como vontade de nada. As consequências da morte de Deus: o acréscimo de passividade ou a atualização reativa. A saída pela criação, momento em que a perda de referências é acompanhada da afirmação.	132
3. Pode a educação viver no desamparo? A genealogia metafísica da reconciliação (ou como a filosofia escamoteou o conflito). Em face da dor, do sofrimento e da aflição, o devir-ativo. A proposição do movimento sem limite, do desassossego sem fim.	135
4. A demonização do desejo e o controle racional das paixões. A amplitude de Eros, o desejo como falta, a restauração da unidade, a busca de si, o amor pela Ideia. Notas sobre a genealogia da falta: filosofia grega, cristianismo e psicanálise.	139

5. O cansaço de uma vontade que se orienta contra a vida. A educação é melancólica. A melancolia é tocada pela idealidade, é animada pela conciliação. Entre memória e promessa, a renúncia do presente. A neurose como solução mais bem distribuída entre todos.	142
6. O esquecimento como força ativa e plástica que transforma o passado e apoia a criação. Sob mediação do esquecimento, as categorias metafísicas são atualizadas no encantamento de uma educação instrumentalizada pela economia.	147
7. A educação é deslocada de seu eixo tradicional, passa a orbitar em torno da racionalidade econômica. O movimento pela porta dos fundos: sob o capitalismo, os mecanismos metafísicos retornam, fortalecem o ser e a verdade, reiteram a representação.	148
8. A ambivalência do capitalismo: desterritorialização e codificação. Micropolítica do fascismo. O fechamento de cerco da máquina capitalista. A tendência à deriva, a sair do assunto. Agenciamento coletivo do desejo e novos fluxos semióticos.	153
9. A ênfase na economia e sua relação com a utilidade. A capacitação profissional e sua apropriação pelo Estado tomam assento nas preocupações da educação e a colocam na trilha do sentido utilitário. O atrelamento da educação ao trabalho.	156
10. No ambiente de predomínio da economia, a educação é um processo funcional em cujo desdobramento se produz o ensino e a aprendizagem. A aprendizagem e o declínio do movimento ético. A dissociação entre aprendizagem e vida.	158
11. A aposta na razão, o otimismo na ciência e o desenvolvimento do capitalismo. Mediante ênfase na ciência, como é possível uma educação ética? A pertinência da crítica à ciência e sua aplicação ao domínio da educação contemporânea.	161
12. Quando as forças reativas atestam a impossibilidade ou o fracasso da educação. A “bela forma” da educação, sua “elegância enganadora”. Separadas da afirmação, as forças nada podem, exceto ser reativas. A impotência da educação.	164

SEXIES

1. O “viver perigosamente” insinua a iniciativa insubstituível da experimentação na educação. Não há preferência pela doença, nem gosto pela neurose, deseja-se a passagem de vida.	166
2. A crítica à verticalidade, a proposição dos vínculos, o sentido da terra, a “vertigem da imanência”. O rizoma como nova imagem do pensamento. A transversalidade constitui a máxima comunicação e a multiplicidade de sentidos.	167
3. Quando a literatura ajuda na crítica à ação conforme a fins e no reposicionamento do problema da teleologia. A errância, a navegação sem porto, a terceira margem do rio e o incômodo da infinitude. A destinação e destinerrância em educação.	170

4. A institucionalidade sob a qual se desenvolvem os poderes e os enquadramentos da educação. A ambivalência da educação entre forças ativas e reativas. O apelo à atividade, a desterritorialização e o “nomadismo como movimento”.	175
5. A transformação do negativo em potência de afirmação e transfiguração do mundo. As diversas formas de dizer <i>sim</i> à existência: amor <i>fati</i> , afirmação dionisiaca, eterno retorno como desafio existencial ou provocação ética.	178
6. Na atividade do artista, devir e criação, também algo de impiedade. O investimento na criação para assegurar a potência afirmativa do humano. A funcionalidade da criação. As características configuradoras do além-do-homem.	181
7. A transformação do novo em fetiche. “Libertar-se da curvatura do círculo”, em quatro tempos: a mitologia grega, o eterno retorno como desafio existencial, a herança e o impossível, a territorialidade do ritornelo.	186
8. Desejo como unidade de produção e agenciamento. O desejo que circula pela educação: errância, nomadismo e desterritorialização. Uma outra erótica e sua implicação com a política. O desejo está no espaço em que ocorrem os agenciamentos coletivos de enunciação.	189
9. As sutilezas semânticas e conceituais do <i>Macht</i> nietzschiano. Quando o acontecimento produz o <i>fora</i> do possível. Uma especificação do problema da impossibilidade: a impotência da educação e o excesso inarticulado de potência.	193
10. A experiência esvaziada de vida. Experiência e experimentação, experiência e rastro. A vivência é estético-criadora. O cuidado destinado à vida como movimento ético e estético que atravessa a educação. Entre as pedras, a educação é uma saída para a vida.	197

SEPTIES

1. Traduzir o desconhecido para uma língua inaudita.	201
2. A ética não é a justificação objetiva da ação moral e da decisão pedagógica. O entrelaçamento da ética com a estética. O atravessamento da educação pelo impulso criador da arte. A suspensão da moral e da verdade da ciência.	202
3. O estímulo de Zaratustra em “viver e rir alegremente”. Sobre alegria e riso, jogo e brincadeira. A profanação, a violação do sagrado e a constituição da contingência. O gesto que desativa os antigos usos, que faz o desmonte da lógica da metafísica e do capital.	205
4. Pode uma educação dançar? A dança como movimento sem finalidade. Uma educação que experimenta dançar linhas de fuga da moral. A dissonância <i>entre</i> a institucionalidade, a dança como imagem que sugere o tensionamento do pensável.	208

5. O gesto é medialidade pura, é o que suspende a memória da série coreográfica, é um movimento livre de <i>télos</i> . Entre agenciamentos, algo acontece. A relativa invisibilidade como efeito da relação diferencial. O gesto insinua a contraperformatividade assignificante.	210
6. A multiplicidade de vozes é produto de múltiplas e alegres bocas. O duplo posicionamento da diversidade: multiplicidades atuais e multiplicidades virtuais.	214
7. A diferença como efeito do contraste das multiplicidades. A oposição de valores reduz e simplifica a refinada nuance do jogo das diferenças. A heterogênese como movimento que trasborda e força os limites para fora. O conflito na forma do <i>combate-entre</i>	216
8. Pode a educação ser um movimento de individuação? A singularidade como afirmação, como atividade que experimenta o fora da moral, desdobrando multiplicidades, produzindo diferenças. Nem grande personalidade, nem grande coletividade.	219
9. A subjetividade sem sujeito. “Torna-te o que és” como máxima de subjetivação. A recusa do aristocratismo e do individualismo. No ambiente das relações sociais e do comum, o combate entre conservação e afirmação.	220
10. Pela oscilação delicada, pela atenção à miudeza e ao entorno, a micropolítica faz vazar a estratificação. Micropolítica, molecularidade e desterritorialização. Na micropolítica, a suspeita da impossibilidade da educação como questão de moralista.	223
11. Abandono da premissa de natureza humana, elaboração da ideia de comum. O agenciamento do desejo, a afirmação de uma erótica em que a libido investe a transversalidade. O comum é produzido, ele é uma tentativa. A ausência de alternativas dogmáticas e de respostas definitivas.	227
12. A transvaloração da ideia de impossível: da falta à constituição do desconhecido. A impossibilidade e sua relação com o fora. A abertura da educação ao infinito e ao inconsciente produtivo. A experiência do fora é criada pelas linhas de fuga cujo movimento é fazer sair.	232

ET CAETERA

1. No meio, errância, ao fim que é meio, transformação.	238
2. O procedimento da escritura segue as requisições da matéria que se desdobra.	239
3. A experimentação prescinde da perfeição e da pureza. Sobre roubos, tentativas e repetições. A pergunta sobre <i>uma</i> educação, <i>uma</i> entre tantas possíveis. O enfrentamento da oposição de valores e o abandono da perspectiva radicalmente antimetafísica.	240
4. Não se busca algo fundante, não há alternativa redentora ou salvacionista. Sem <i>télos</i> , ensaia-se.	242

5. A multiplicidade dos personagens conceituais que compõem a escritura. Não há Autor, não há sujeito de enunciação, o que existe são intercessões e encontros, agenciamentos coletivos de enunciação.	243
6. A conjectura de que exista uma língua estrangeira no interior da própria língua ordinária. Quando o estranho é produzido no seio do familiar. A educação não é um caminho seguro, ela é a travessia perigosa, sem destino planejado, para a qual importa o meio como ocasião de criação.	245
7. A educação como passagem de vida. A travessia é um emaranhado de deslocamentos, e o que se desloca é a libido. Na vastidão do grande sertão, a capilaridade das veredas, ao olhar que tenta apreender a amplidão, contrapõe-se a minúcia que delira no detalhe.	247
8. A educação como exigência de saúde e o problema de encerrar o debate na contraposição à doença. A saúde como categoria que descreve uma ação singular dos corpos, como o <i>quantum</i> de contingência que o corpo consegue sustentar.	248
9. Os diversos modos de semiotização, as experiências assignificantes. O que pode existir fora dos limites impostos pelo significante. Pelo uso político, o metavocabulário é decorrência dos modos de semiotização. O atraso da educação, quando ela se encontra em defasagem com as intensidades produzidas.	250
10. A experiência da educação não exclui a metafísica, suas conjecturas permanecem junto à vontade criadora. Não se almeja a ultrapassagem da metafísica, nela apenas incomoda a cessação do movimento, a fixação do ser.	253
11. O enfrentamento da hipótese da impossibilidade, das dificuldades e dos sintomas de crise da educação. Mesmo entre as crises mais severas, sobrevive o jogo do devir, a afirmação da diferença, a capilaridade micropolítica que veicula a força do minúsculo entre a política molar.	254
12. A educação como uma travessia de composição. A composição cria um estilo, o estilo é uma questão de sintaxe, de uma sintaxe que se dirige para fora da sintaxe. O devir-animal é a saída, o que faz fugir, o que escapa do humano, tensionando a curvatura do círculo.	259
13. Na arte de sumarizar e de dizer o que se fez, a potência da educação é provocada pela substituição do critério normativo da moral pela experimentação ética e política. <i>Mais uma vez e apesar de tudo</i> , indagar o que pode uma educação. Do caos ao caosmos.	264
AINDA UMA PÁGINA	267
REFERÊNCIAS	269

UMA VEZ

1.

Antes o caos se esparramava e provocava inquietação. Não que houvesse o nada ou a confusão para a qual o indiscernível é a marca, não que houvesse o vazio ou o choque de forças indiferenciadas. O caos não é desordem, ele é o campo das virtualidades infinitas em que tudo pode devir no jogo de contingência e multiplicidade. Não obstante, há o ensejo em que a poderosa energia prepara a invenção: “é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante” (Za I, *Prólogo* 5). Uma vez forjados os encontros, o fôlego adquirido engendra as condições para a composição de *um* mundo, a geração de seus componentes, a elaboração da consistência mínima. Do caos ao caosmos, o arranjo mantém-se frágil, à espera de traçados inauditos. A ordem é apenas ilusória. O que se segue é, pois, uma tentativa de criação. Mergulhar no caos para produzir um bocado, não recusando as derivas, não desprezando as brechas, sem as quais torna-se difícil rasgar os enquadramentos. Acautela-se da persistente verticalidade, coloca-se a figura do mergulho em suspensão e, embora se arrisque no uso de imagens desgastadas, experimenta-se a composição como uma travessia anômala que nem sempre se dá na vastidão, em estradas e caminhos reconhecidos, ou como uma viagem bizarra que não frui a paisagem existente, antes, prefere desfrutar a invenção das circunstâncias e o desenho de seu próprio mapa. Na grandeza dos espaços, no amplo e extenso, algumas vezes criam-se veredas, abrem-se pequenas sendas que atravessam aqui e acolá, ocasionalmente pouco traçadas, desenhando o minúsculo, o desvio. Ao grande movimento sobrepõe-se a infinidade de pequenas trajetórias. Na educação, a sufocante macropolítica não esgota a intensidade da minudência, a potência da micropolítica. Não gostaríamos de prever caminhos, abrir de antemão as trilhas pelas quais supostamente se percorre. Não há fetiche no método, não há gozo na Lei, não há expectativa com resultados. Sendo o investimento libidinal destinado ao método, pouca coisa resta à escritura. O estudo¹ faz-se junto à escritura, na escritura. Ao cabo,

¹ Escolheu-se a palavra “estudo” ao termo “pesquisa”. Como mero detalhe, provavelmente supérfluo à maioria, a posição distingue o que Giorgio Agamben (2017) indicou a propósito da vida do estudante e tem nos bastidores da escritura importância considerável. O estudo é o que acontece nas ciências humanas, tenta livrar-se de imperativos utilitários, caracteriza uma condição ou um traço indeclinável daquele que se ocupa de alguns problemas. Visto que o desenvolvimento é relacionado a certa forma de vida, supõe-se ser politicamente significativo propor a substituição do nome, exatamente para demarcar a indissociabilidade entre vida, pensamento e escritura.

como caosmos ou travessia, mergulhando na virtualidade infinita ou fabricando pequenos desvios na vastidão inexplorada, fazendo fugir, o único resultado possível é a escritura.

2.

Alguém disse que as lembranças “não descansam antes que a pena ou a língua as publique”², de modo que a cena descrita sucedeu há muito tempo e inscreveu-se no espírito com a força da inquietude. Não é um grande episódio, encharcado de traços marcantes, ao contrário, parece coisa miúda, mas encerra a potência de um combate ou o impulso de uma catapulta de guerra. Em evento de curso de formação de professores, convidado especialmente para a conferência de abertura, o professor anunciou a questão orientadora da apresentação mais ou menos do seguinte modo: “Como a educação pode contribuir para a constituição de pessoas autônomas e emancipadas, preparadas para a democracia, em uma sociedade marcadamente heterônoma e dominadora?”. Possivelmente a pergunta tenha causado na audiência imediata simpatia, sobretudo por supor na educação propriedade tão prestigiada e redentora. É bom imaginar que cabe a nós, educadores, a incumbência compartilhada de conduzir os educandos à autodeterminação esclarecida. Junto ao contentamento quiçá tenha pairado a agitação ao verificar na indagação a plurivocidade dos termos filosóficos. Aguardou-se com ansiedade que o convidado investisse sobre as searas do esclarecimento conceitual e problematizasse a justificação dos operadores centrais da interrogação — o conceito de autonomia, por exemplo. Ante a quebra de expectativa, é válido replicar se o silêncio seria decorrente da escassez do tempo destinado à exposição ou a alguma confiança na aparente obviedade dos conceitos mobilizados. Quando se distingue a autonomia como pressuposta finalidade da educação, estamos nos referindo a quê? Sabe-se o quão complicado é encontrar a adequada e consensual justificação filosófica da “moralidade como autogoverno” (Schneewind, 1998, p. 5).³ Pronunciada dessa maneira, com tal intuito, referindo-se a um conceito complexo, cuja presença na realidade é plurívoca, embora justificada modernamente, a indagação do professor depende de certa concepção de educação que encontra dificuldades de legitimação.

Em virtude da ambivalência produzida pela apresentação, impactados paradoxalmente pela estima e pela hesitação, poderíamos lembrar de Sigmund Freud: em *Análise terminável e interminável*, ele exprime a célebre provocação com a qual levanta suspeitas sobre a

² Esse alguém é Bentinho que em *Dom Casmurro* escreve movido por suas memórias (Assis, 2016, p. 212).

³ Ao estudar o texto de Schneewind (1998), fica explícita a diversidade de concepções na filosofia moderna para a definição daquilo que o autor descreve como *self-governance* (“autogoverno” ou “governo de si”).

possibilidade da atividade educativa. Na discussão acerca do ofício do analista, o artigo destaca o caráter problemático da educação:

Detenhamo-nos por um momento, para assegurar ao analista a nossa franca solidariedade pelas difíceis exigências que ele tem de cumprir ao exercer sua atividade. É como se analisar fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis” (*unmöglich*), em que de antemão se sabe que o resultado será insatisfatório. As outras duas conhecidas há muito mais tempo, são educar (*erziehen*) e governar (*regieren*) (Freud, 2018a, p. 319).⁴

Muitas questões podem ser suscitadas a propósito da declaração freudiana. Entre elas, seria oportuno realçar que a suspeição não é absolutamente inédita. Antes mesmo de 1937, Freud já houvera realizado comentário semelhante.⁵ Além disso, é interessante imaginar que a desconfiança tenha um vínculo direto com a rápida observação de Immanuel Kant — “Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (1999, p. 20). Previamente à psicanálise, Nietzsche fizera a defesa da autoeducação (*Selbst-Erziehung*) articulada com a insinuação de que a educação padeceria de incontornáveis adversidades: ela seria ou um experimento incerto ou o nivelamento que padroniza, tendo, em ambos os casos, o prejuízo de não estar à altura dos anseios de formação humana (AS 267). Na oportunidade em que redige essas linhas, Freud não está se ocupando da educação como objeto privilegiado de investigação. Após citar a pretendida impossibilidade, tão bem compartilhada com a clínica e o governo, nada mais é acrescentado ao mencionado excerto para aprofundar o sentido da expressão junto às atividades pedagógicas; a intenção é pensar as demandas técnicas inerentes à análise e nessa perspectiva aparecem abordagens acerca da duração e do êxito da terapia, assim como de sua chance de cura permanente e mesmo de sua capacidade profilática. Somente de maneira indireta, mediante deduções do que se atribui ao trabalho do analista, é que se pode chegar aos aparentes indícios de impossibilidade na educação; é acompanhando o texto freudiano sobre a técnica que se conseguiria, por aproximação, esboçar precariamente os impasses do ofício do educador. No interior de um processo teleológico, a prática psicanalítica tem por finalidade a cura, compreendida como o hipotético estado de “absoluta normalidade psíquica” (Freud, 2018a, p. 280). Tratar-se-ia, portanto, de uma idealização — ao ponderar sobre a terminalidade da terapêutica, o criador da psicanálise advogaria que a normalidade é uma ficção. A partir dessa constatação, perguntaríamos se a absoluta educabilidade também não seria uma ficção e se a educação não haveria de se configurar igualmente como uma

⁴ As traduções brasileiras de Freud utilizadas pelo texto foram cotejadas com a edição das obras psicológicas completas em língua alemã — *Gesammelte Werke* (Freud, 1999).

⁵ No prefácio ao livro de August Aichhorn, na forma de um suposto gracejo, Freud já indicava as três profissões impossíveis: “educar (*erziehen*), curar (*kurieren*) e governar (*regieren*)” (2011, p. 347).

atividade sem fim. A análise é difícil sem a aspiração de cura, governar é um problema sem o ideal de bem comum; então, como educar sem a certeza de que conduziremos o sujeito ao ponto que se ambiciona, imaginado lugar do conhecimento, da moralidade e do aperfeiçoamento humano? *A educação é impossível?* Poderíamos considerar que *a figura do educador é marcada por uma impossibilidade originária, ainda que relativa?* Como estímulo que produz o movimento inicial, não se toma a enunciação freudiana literalmente, espreita-se a complexidade a partir da sutil distinção entre a proposição dos ofícios impossíveis e a suspeita de uma eventual impossibilidade da educação como um todo, faz-se atravessar o dito da psicanálise pelas formulações de Kant e Nietzsche, impondo a continuidade do desenvolvimento das perguntas, de seus termos e das situações que as condicionam.

3.

Logo em suas linhas iniciais, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prescreve que a educação possui como intento “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, Art. 2º). Embora exista a regulamentação da indissociabilidade ou da reciprocidade entre as partes, a alusão ao “exercício da cidadania” indica o compromisso da educação com seus aspectos formativos, ou seja, com o aperfeiçoamento humano em sua totalidade, em sua relação consigo e com os outros. É a ressonância do pensamento clássico: a educação teria uma exigência ética e política graças à qual o indivíduo se torna alguém; pela educação algo de nossa humanidade seria formado na proporção da relação com o outro. Enquanto é ética, ela também é política, pois está implicada no social, engajada no pertencimento ao comum. Ainda que os conceitos envolvidos sejam passíveis de problematização, destacamos os dois aspectos da educação para assinalar que a atenção da escritura está voltada à ação formativa da educação. Por ora, evitamos a descrição pormenorizada, chegará o momento em que ampliaremos os componentes daquilo que se designa como formação, incidindo criticamente sobre os ideais pedagógicos clássicos. Caso se acredite que a educação ainda tenha espaço fora da transmissão de conhecimento ou da capacitação profissional, resta o empenho de pensar como seria essa outra dimensão que acolheria as circunstâncias éticas e políticas do devir no humano.

4.

Conduz ao estudo a consideração que o entendimento pedagógico contemporâneo em alguma medida permanece dependente das elaborações conceituais da filosofia moderna, pressuposto que se encontra em sintonia com os desenvolvimentos de Cambi (1999) e Biesta (2021), assim como os de Hermann, para quem “as problematizações éticas na educação são produzidas no âmbito de uma autocompreensão humana, própria da modernidade, cujo fundamento refere-se ao sujeito racional, responsável por si mesmo, de modo incondicionado” (2014, p. 21). Apesar de todo assentamento teórico, é uma passagem literária que faz notar um sintoma importante. Em *O apanhador no campo de centeio*, o jovem Holden Caulfield, imerso no descontrole de sua inadequação, recebe o aconselhamento de seu antigo professor:

Entre outras coisas, você vai descobrir que não é a primeira pessoa da história a ficar confusa e assustada e até a sentir a repulsa pelo comportamento humano. Você não está sozinho nessa posição, vai ficar empolgado e *estimulado* ao descobrir. Muitos, mas muitos homens tiveram problemas morais e espirituais tão grandes quanto os que você tem agora. Para a nossa felicidade, alguns deles registraram seus problemas. Você vai aprender com eles — se quiser. Exatamente como algum dia, se você tiver algo a oferecer, alguém vai aprender alguma coisa com você. É uma reciprocidade linda. E não é educação. É história. É poesia (Salinger, 2020, p. 226-227).

No pequeno fragmento de diálogo, o professor Antolini sinaliza a alegada esterilidade da educação que, avessa ao que é desviante na formação humana, recusa a matéria problemática da existência e fica refém dos imperativos de perfectibilidade ou das exigências de transmissão do conhecimento instituído. Provavelmente o professor imaginasse que sobre os “problemas morais e espirituais” pouco a educação teria a dizer. O que está sendo comunicado a Caulfield é que a repressão de tais problemas evita que se pense sobre aquilo que é humano — e, especialmente, sobre o que escapa ao humano —, que mergulhada na tradição metafísica, em cuja compulsão se encontra a reclamação de unidade reconciliatória, a educação tem dificuldade em ajudar. Se queremos estímulo para pensar a condição humana, se intentamos o apoio da “reciprocidade”, seria importante, conforme o professor, buscar alternativas fora da educação. Vez por outra, a escritura aposta nos encontros com a literatura, deles irrompem arranjos inauditos, que de outra forma seriam impensáveis. Nesse caso, a menção indica uma afetação, um ponto de inflexão, cuja consequência é a conversão das inquietações em pressupostos que, progressivamente bem alimentados, em regime de engorda, resultam nas condições do estudo. É incorporada ao trabalho que se desdobra a presunção segundo a qual a metafísica se mantém muito confortável e protegida na educação; normalmente, ela não é incomodada ou estorvada, ao invés disso, ganha alento para que prospere e reine com poderes incontestes. Como foi entrevisto, não estamos sozinhos nessa aposta e tampouco ela parece ser

desconhecida entre aqueles que estão na interlocução entre filosofia e educação. Há uma ligação de certos elementos da pedagogia contemporânea com concepções centrais da modernidade filosófica, a educação torna-se empoderada pela força inspiradora da autonomia como fundamento, transforma-se em processo ao longo do qual se alcança a humanidade do humano e se desenvolve a racionalidade cuja referência normativa só pode ser metafísica.

5.

Realizar uma abordagem da mencionada impossibilidade implicaria compreender a suposta crise da educação. Cada qual à sua maneira, Arendt (2016), Nussbaum (2015) e Sattler (2011) referem-se à crise como de alcance extensivo e de impactos profundos. Onde quer que se esteja, ouve-se dos mais diferentes segmentos sociais, vinda dos mais distintos quadrantes, a admissão de que a educação e suas instituições estão submetidas a impasses incontornáveis ou, no mínimo, de difíceis enfrentamentos. Alguém teria dito que a crise é constitutiva, que não existiria educação sem sua correspondente crise — ou crises, no plural, caso se queira destacar sua alegada diversidade. Pode-se citar a tão decantada ineficiência escolar em produzir a aprendizagem dos estudantes e a propalada decadência da escola como sítio formativo; aponta-se para a violência que se internaliza e que constitui a dinâmica escolar contemporânea, reporta-se a presumida desresponsabilização de pais e famílias, a progressiva perda de autoridade dos professores, declara-se a precariedade material das instituições de ensino, a distância social, invoca-se o desencantamento da educação, a dessacralização do conhecimento, a instrumentalização de tudo pelos interesses mais imediatos da sociedade e da economia. Não seria exagerado pleitear diversas facetas da crise, todas elas mais ou menos diagnosticadas e à mão do senso comum, virando clichês tão poderosos que ganham o tom de verdade inabalável na opinião de representantes políticos, intelectuais ou mesmo dos cidadãos mais alheios aos assuntos educacionais. Com alguma frequência, a polêmica intensamente debatida caracteriza-se pelo embate de posições dicotômicas, entre as quais não figuraria alternativa, estabelecendo uma peculiaridade relevante nas adversidades da educação, um traço revelador do empobrecimento da experiência. Junto à filosofia de Nietzsche se aprende que um dos vícios da metafísica é o enquadramento da realidade pela lente da oposição de valores (BM 2), de modo que citamos esse traço para localizar o estudo entre problemas que possuem circunstâncias filosóficas. Sem desconsiderar a diversidade dos embaraços, delimitamos uma crise que atinge o vocabulário da educação, que incide sobre os conceitos da educação. Fazemos o combate da metafísica, tensionamos a superestimação da razão, atingimos a estabilidade das

categorias; não somos arautos da originalidade, outros antes de nós trouxeram o mesmo interesse e o elevaram a um problema privilegiado da filosofia contemporânea. A crise da qual se fala é a crise dos fundamentos da educação; sem as verdades primeiras, ela vê-se lançada ao drama e ao desamparo da existência, desprovida da segurança da normatividade comum. Elaborada nesses termos, a instabilidade estende-se a outros domínios: crise do fundamento, crise da modernidade, crise do Iluminismo, crise da razão. Vale revisitar a observação de Osberg e Biesta, por meio dela torna-se perceptível as consequências práticas do problema:

[...] ela [a educação] literalmente “desmoronou” enquanto não há mais consenso sobre o que a educação realmente é ou qual papel normativo ela deve servir. A educação, em outras palavras, não é mais uma entidade ou prática coerente, mas foi amplamente reduzida a ser um instrumento para objetivos e propósitos externos. Essa forma de aparelhamento não se deve, portanto, ao abandono ou à desatenção (embora se possa argumentar que o conceito de educação foi abandonado em favor de conceitos como ensino, aprendizagem e currículo) (2021, p. 57).

Com a crise de seus fundamentos — ou, tanto mais bem enunciado, com a crise da própria ideia de fundamento —, sem conseguir achar na metafísica as intencionalidades outrora bem definidas, resta à educação ajoelhar-se em face de algum interesse empobrecido e servir de instrumento a um escopo que lhe é estranho. Mais adiante na escritura chegará o momento em que a crise será relativizada como produto artificial que se acha atrelada às expectativas metafísicas; dado que existe uma esperança de reparação da falta, toda impossibilidade de totalização será sentida como crise.

6.

A utilização da desconfiança freudiana não exige sua apreensão literal e a consequente investigação das restrições gerais impostas ao ofício do educador ou aos contornos da educação escolar. O olhar avança ao largo dessas demarcações para reter a educação em sua ação formativa, forjada no seio das experiências éticas e políticas. Estamos no campo das relações entre educação e filosofia, dedicados ao conceito, daí o interesse em abordar o vocabulário filosófico da educação, impactados pelos descentramentos operados pelos exercícios dos “mestres da suspeita”.⁶ Se os projetos pedagógicos contemporâneos possuem vinculação com a modernidade filosófica, se a relação se dá pelo uso de um vocabulário cujos termos,

⁶ Convenciona-se a segunda metade do século XIX como marco inaugural de uma “crise” porque se desdobra a sugestão de Paul Ricoeur, para quem haveria algo em comum entre pensadores aparentemente tão distintos quanto Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Sigmund Freud. Ao enfrentar as ilusões da consciência, os “mestres da suspeita” (1965, p. 41) teriam produzido uma mutação na modernidade cujas consequências inaugurariam o mal-estar contemporâneo na filosofia.

categorias, conceitos e imagens são pelo menos parcialmente metafísicos, considerando a crise que se abre a partir da segunda metade do século XIX, então poderíamos declarar a impossibilidade da educação? Sabemos que as peças do problema não foram totalmente dispostas, que alguns espaços deixados em aberto dificultam a consistência; à espera das conexões futuras, basta que indiquemos que pouco a pouco nos afastamos definitivamente da zona de influência da psicanálise para assumir como companheiro de jornada a figura de Friedrich Nietzsche e todo o empenho crítico que lança suas invectivas contra a moral e as ideias modernas — seria nossa fé na educação, em sua possibilidade, uma crença metafísica? Contudo, não nos cai bem o figurino de uma negação autossuficiente, será importante que a indagação acerca da impossibilidade seja levada a virar-se ao avesso, gerando um questionamento correspondente: enfim, o que poderia uma educação se ela desejasse manter a firme aposta na formação ética e política? E assim, de mãos dadas com Nietzsche, flertamos com Baruch de Espinosa e arrastamos as proposições da *Ética* à educação:

[...] ninguém até aqui determinou o que o Corpo pode, isto é, a ninguém até aqui a experiência ensinou o que o Corpo pode fazer só pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corpórea, e o que não pode fazer senão determinado pela Mente. Pois até aqui ninguém conheceu a estrutura do Corpo tão acuradamente que pudesse explicar todas as suas funções [...] (2021, p. 243).

Salienta-se que não se trata apenas de mera transposição, como se a questão de Espinosa precisasse ser copiada. Muito mais do que isso, na medida em que se concebe a educação como atividade que se desenvolve por meio dos encontros dos modos existentes, imagina-se que entre as formulações haveria uma relativa equivalência de matéria. Se o questionamento espinosano se debate contra o privilégio moderno da consciência, do espírito e da alma sobre o corpo, se a filosofia foi até então a tagarelice moralizante, julgamos frutífero transferir a dúvida à educação.⁷ Visto que o corpo não aceita a divisão ontológica, nem a superioridade de uma instância que lhe seja transcendente, também a educação, em sua implicação ética, pergunta por que haveria de renunciar à potência em nome da prescrição do *dever-ser*. Presumindo que não se deseja saber o que pode o corpo em geral, mas um corpo em particular, do mesmo jeito, na correspondência que se elabora, não se pretende saber da educação em geral, mas de *uma* educação, singular, concreta, uma entre tantas outras. O artigo indefinido cria margem para que fabulemos uma educação. A espreitada interesseira em Espinosa não produziria estranhamento em Nietzsche: a postulação da filosofia como “uma *má-compreensão* do corpo” (GC, *Prólogo*

⁷ “Falamos da consciência, do espírito, da alma, do poder, do poder da alma sobre o corpo. Tagarelamos, mas nem sequer sabemos o que pode um corpo. A tagarelice moral substitui a verdadeira filosofia” (Deleuze, 2021b, p. 283).

2) prepara a fala de Zaratustra aos desprezadores do corpo, antecipa a rejeição da alma; a multiplicidade faz guarida no corpo, na terra, na vida, sem apelo à transcendência (Za I, *Dos desprezadores do corpo*). Quando Espinosa interroga o que pode um corpo, ele está interessado na complexidade das conexões transversais, no poder ser afetado, tanto quanto no poder afetar, sublinhando a dupla acepção como forma de registrar a diversidade dos corpos que, em distribuição, entram em suas mais diferentes ligações. Em face de tudo que esgota o movimento, do que garante a permanência do ser, das compulsões normativas do Estado, das vicissitudes do capitalismo que transita ora pelas instituições ora pelo *laissez-faire* de um sistema que estimula a licenciosidade, perguntamos ao longo da escritura: *o que pode uma educação em nossos dias?*

7.

Conforme Deleuze e Guattari, o filósofo é o indivíduo que “não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los” (1993, p. 34). Ocorreu acreditar que o estudo pudesse ter como objetivo o remanejamento do conceito de educação, operação que estaria vinculada ao empenho de invenção que tensionaria as fronteiras do estabelecido. Também Nietzsche houvera anunciado tal desígnio quando comparou os filósofos com os santos e os recriminou por apresentarem apenas algumas poucas verdades, como se o ofício fosse um ato de fé incapaz de desafiar a legitimação pública (CI, *Incursões de um extemporâneo* 42). No caso da experimentação que se efetiva, o tensionamento das margens fica patente na tentativa de enfrentamento do instituído, ou seja, do vocabulário instaurado na educação. A ação de remanejamento — em si mesma, ampliação, criação e afirmação — é desdobrada em uma proposta que pensa os limites e as possibilidades da educação por intermédio da crítica ao vocabulário filosófico que a constitui, realizando uma deriva que questiona a concepção de certos componentes do conceito de educação ao mesmo tempo que experimenta sua potência.

Com a conjectura contemporânea da impossibilidade da educação, é razoável imaginar que haveria no transcurso da história da filosofia apostas em sua possibilidade. Assim sendo, compete à deriva redescrever⁸ os elementos conceituais a partir do olhar que sobrevoa o pensamento moderno e sua dedicação aos operadores filosóficos que constituem a educação tal

⁸ Estamos cômicos da suspeita que Deleuze (2020b) lança sobre o prefixo “re-” — em *re*cognição e *re*presentação, por exemplo —, mas ressalvamos que sua desconfiança é destinada às formas conceituais do idêntico. Apropriamos a formulação de redescrção (Rorty, 2007) para levá-la até Nietzsche, para atravessá-la pelo eterno retorno e pensá-la como atividade que se repete e que, ao se repetir, fura o cerco da identidade, avança para fora de si mesma.

como ela é compreendida atualmente. Não se anseia edificar uma história do conceito de educação; estrategicamente, mostra-se a territorialização, mapeia-se os atributos oferecidos à caracterização filosófica dos procedimentos formativos, traçando, por consequência, uma versão de vocabulário típica da modernidade e que mantém a força de sua influência; não se ambiciona pesquisar conceitos, coletá-los na história, limpá-los e fazer reluzí-los, não se deseja clarificá-los ou esclarecê-los, mas cismar do estabelecido desde uma perspectiva que se torna condição para eventual criação.

Sobre o traçado dos componentes filosóficos do conceito moderno de educação recai o prosseguimento da deriva. Logo, *com* a filosofia de Friedrich Nietzsche, opera-se a crítica com a qual se problematizam os termos que constituem o vocabulário filosófico da modernidade. Confia-se que ao mexer nos componentes, ao verificar os elementos e suas conexões, muda-se o conceito e induz-se a desterritorialização da educação. Desse jeito, está-se em situação de ampliação, contanto que se considere tal mexida a condição para ocasionais invenções do conceito. Sacode-se o discurso já redescrito, não como quem pretendente oferecer a atenção analítica ao conceito, mas como quem deseja lhe impor novidades. No trato com a filosofia, aprende-se que o novo surge na proporção do questionamento da *dóxa* (δόξα)⁹ existente, de modo que ele nasce exatamente como diferença (Barthes, 2012). A crítica é o movimento que produz o solavanco, e da qual acontece, por distinção, alguma coisa de diferente. Com a redescritção, permanece-se muito próximo ao que está instituído, mas é a “diferença do olhar” (*Verschiedenheit des Blick*) (HH I, *Prólogo* 1) que permite a suspeita e a elaboração da herança. O movimento não é linear, seus efeitos não são garantidos e previsíveis; ao contrário, ele se processa na experimentação e na própria escritura, o que faz dele uma tentativa, uma tentativa pela linguagem, na linguagem. Não é uma análise conceitual *stricto sensu*, tal como se vê habitualmente nas investigações filosóficas, é uma criação fertilizada em ambiente de “problemas que se considera mal vistos ou mal colocados” (Deleuze; Guattari, 1993, p. 28). Assim, os componentes do conceito, matéria do primeiro tratamento, retornam para receber a crítica e indicar as dificuldades de consistência. Se a primeira demão é uma redescritção da endoconsistência — e, por isso, uma mostra da *territorialização da educação* —, a segunda é um questionamento cuja solicitude é a *desterritorialização da educação*.

Finalmente, a escritura experimenta a saída de Nietzsche e com a utilização de alguns referenciais da filosofia contemporânea pensa afirmativamente a educação em sua força, em

⁹ As transliterações em língua portuguesa dos termos gregos seguem sugestões de Peters (1983), Brandão (1991) e da tradução brasileira de Gobry (2007).

sua potência. Nesse sentido, a filosofia realiza sua função criadora, apreendendo não as finalidades ou os objetivos da educação, mas os componentes de seu conceito. Um tanto de fabulação é resultante da aproximação da filosofia à literatura, da qual se rouba imagens e cenas para recriá-las já no desdobramento da matéria da educação. O movimento que se opera é a contingente reterritorialização que convive com sua iminente e inevitável desterritorialização. Por que fazemos a fabulação da educação, embora toda urgência prática de intervenção que o assunto requer? Se escrevemos sobre a educação, se escrevemos filosoficamente, é porque acreditamos que a escrita não tenha a ver com significação. Para assunto tão complexo não é conveniente o guarda-chuva exclusivo da representação e a expectativa de alguma ferramenta interpretativa a partir da qual seja viável a solução. Compartilhamos, pois, da perspectiva de que escrever tenha a ver “com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (Deleuze; Guattari, 2019a, p. 19). Embora sejamos lançados ao contemporâneo e aos encontros com a literatura, apesar da fabulação que só serve para afirmar mais e mais, acautela-se que ao longo do texto jamais se realiza o abandono de Nietzsche, diversamente, o prosseguimento da escritura permanece farejando seus rastros, seus gestos e suas suspeitas. Dado o encontro, criando com o filósofo, ele produz marcas indelévels e faz indicações às quais se retorna. Nesse ir e vir, ingressamos em outras searas teóricas para forjar as circunstâncias pelas quais advém a culminância do problema lançado no início — *a impossibilidade da educação* —, questão que, dessa vez, mostra-se sofisticada e delimitada pelos exercícios anteriores.

Inicialmente, logo que o estudo lançava suas condições, acreditávamos ser preciso voltar à modernidade para esquadrihar os conceitos e as concepções presentes no metavocabulário¹⁰, achávamos imprescindível retornar aos autores clássicos para identificar as matrizes do pensamento sobre as quais seria exequível a crítica. Entretanto, progressivamente fomos sentindo que as ideias modernas eram trazidas pelo próprio Nietzsche, que economizaríamos esforço e alcançaríamos vantagens se tomássemos diretamente de seus escritos as indicações dos componentes e dos conceitos. Finalmente deliberamos que seria mais condizente com a multiplicidade apregoada que construíssemos a escritura na órbita da tessitura de Nietzsche, criando com ele uma perspectiva entre outras, recorrendo a eventuais movimentos retrospectivos com os quais seria possível trazer pontuais referências da filosofia moderna, com seus autores e problemas, assim como fazendo o deslocamento prospectivo em busca da atualidade e da apropriação da herança nietzschiana em nossos tempos. Em ambos os casos,

¹⁰ Na insistência de delimitar o combate que se trava junto à metafísica, reiteradas vezes o termo *metavocabulário* é utilizado para designar a redução da contingência da linguagem a um só conjunto que supostamente compreendesse “*todos os vocabulários possíveis*” (Rorty, 2007, p. 21).

para trás e para frente, os movimentos são interessados e, por conseguinte, instrumentalizados pela problemática que é aberta no início. Advertiu-se há pouco que não se ambicionava realizar a análise conceitual; agora complementamos admitindo que tampouco se manejam os objetos como se eles fossem “conceitos-múmias” (*Begriffs-Mumien*)¹¹. Distintamente, os elementos manuseados são vivos, movimentam-se, nascem e morrem, sofrem alterações, cruzam uns com os outros, sobrepõem-se. O conceito, com efeito, resulta de uma captura, decorre de um processo que não parte do zero, antes, é desencadeado a partir dos encontros com autores, pensamentos e outros conceitos. À proposta de criação conceitual formulada por Deleuze e Guattari (1993), adiciona-se o “êxtase do conceito” como transbordamento que excede os limites (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 14). A palavra grega ἐκστάσις designa um estado em que o indivíduo experimenta sair fora de si mesmo; a acepção grega serve de pretexto ao questionamento das fixações e à indicação do excesso. Ambas as elaborações ajudam a emancipar o estudo das pretensões de análise. Se há motivos para achar que o conceito é uma captura, precavemo-nos das estagnações por meio da criação e do êxtase, oportunidades em que se romperiam as divisas da educação instituída, como se a fabulação produzisse seus mundos sem comprometê-los com alguma realidade em ato, objetivamente verdadeira.

8.

A escritura não é mera representação de pensamentos ou de panoramas contextuais. Mesmo recusando os procedimentos costumeiros, para os quais interpretação e comentário são finalidades precípua, mantém-se o foco na leitura e no estudo das obras completas de Friedrich Nietzsche, dispensando recortes específicos, critérios selecionadores ou intermediários canônicos. Tomando os escritos publicados em vida, os textos póstumos e as anotações pessoais, forjamos o encontro com Nietzsche¹² para torná-lo companheiro da experimentação da educação, uma vez que se acredita que há no interior de suas perspectivas uma potência dirigida à fabricação de conceitos. Disso não se conclui que o filósofo seja o acontecimento

¹¹ A expressão é retirada de Nietzsche a propósito de sua crítica aos “idólatras de conceitos” (CI, *A “razão” na filosofia* 1). Outros dois tradutores brasileiros optam por verter a expressão alemã como “múmias conceituais” (Nietzsche, 2000c, 2020e).

¹² Escrever com Nietzsche exigiu uma relação íntima com a obra completa — os trabalhos publicados, as publicações privadas, os manuscritos autorizados, os escritos e fragmentos póstumos. Em pouquíssimos casos ingressamos na correspondência do filósofo. Cumpre destacar que atualmente contamos com o acesso facilitado à totalidade dos escritos em língua alemã, graças a *Digitale Kritische Gesamtausgabe (eKGWB)* (Nietzsche, 2009a), versão digital do trabalho de Giorgio Colli e Mazzino Montinari, editores responsáveis pelo estudo crítico da obra completa. Na rede mundial de computadores, a *eKGWB* integra um projeto mais amplo e bem consolidado no tempo, designado *Nietzsche Source*.

impoluto de nova versão de vocabulário, longe disso, de um jeito frequentemente ambíguo, ele reincide em imagens que retomam os esquemas da metafísica, constituindo um pensamento que em alguns aspectos permanece ainda marcadamente moderno. Uma das vantagens em escrever *com* Nietzsche e não *sobre* Nietzsche — vantagem, aliás, extensiva à leitura de qualquer outro autor — é que passamos ao largo de certos debates e polêmicas já clássicos para a recepção. Então, pouco interessa a pressuposta relevância dos escritos ou os juízos elaborados pela tradição, diversamente, vale pensar a educação mesmo em ocasiões em que o ar seja rarefeito, avaliando a importância conforme a proporção e a qualidade das afetações produzidas na escritura, concedendo oportunidade para que as minúcias ou quem sabe as *desimportâncias* produzam seus impactos, de outra forma impossíveis, sobretudo nas formas corriqueiras de pesquisa.

Não existe uma anterioridade de Nietzsche ao estudo, o que se desenvolve primeiro é o problema que pouco a pouco vai se tornando mais complexo a ponto de fazer suas requisições. Almejando atender o que demandava o problema, a obra de Nietzsche torna-se a principal companheira de jornada e o trabalho é desdobrado a partir das necessidades que se apresentam. O objeto da escritura não é Nietzsche, parte-se de um problema da educação para compor a atividade que se desenrola, algo que por si só já autorizaria qualquer autonomia em relação à referência primária. Orientada pelas demandas do problema, assumimos a ideia barthesiana de *escrever a leitura* ou de *texto-leitura*, uma leitura ao mesmo tempo apaixonada e desobediente, pois, se de fato parte de um filósofo específico, e com ele segue uma travessia, por outro lado é uma elaboração condicionada pelo conceito, pelo problema e pelos eventuais encontros que são produzidos no transcorrer da atividade, o que confere ao escritor-leitor a condição de produção da leitura para além da autoridade do autor e da suposta verdade embutida na letra da obra. Vejamos o que é dito acerca da concepção predominante sobre a qual lançamos o contraste do presente trabalho:

o autor [de onde parte a leitura original] é considerado o proprietário eterno de sua obra, e nós, seus leitores, simples usufrutuários; essa economia implica evidentemente um tema de autoridade: o autor tem, assim se pensa, direitos sobre o leitor, constrange o determinado *sentido* da obra, e esse sentido é, evidentemente, o sentido certo, o verdadeiro [...] (2012, p. 27).

Dado o tom problemático dessa abordagem, deliberadamente rejeitamos a intenção de decifrar o autor, de buscar o que ele pretensamente quis dizer, abrimos o texto, tornamo-nos os propositores da leitura, à margem da autoridade, dos constrangimentos externos, em uma espécie de jogo em que a verdade não mais está relacionada ao certo ou ao errado, porém associada apenas à dinâmica do próprio jogo.

Não se deve esperar da escritura alguma fidelidade à letra de quem quer que seja, os usos conceituais funcionam na escritura e servem à escritura, a consistência é buscada na economia do texto e no pensamento que se desdobra, jamais fora dessas circunstâncias. É óbvio que não se faz apelo a arbitrariedades, que não se alimenta simpatias por utilizações malfeitas, simplistas e simplórias, um determinado tipo de rigor é requerido. Em entrevista com Guattari, Arno Munster elabora um ambiente teórico-conceitual em que lança considerações sobre o *estudar e escrever com*, referindo-se a duas formas de consumo dos enunciados teóricos: diz o entrevistador que a primeira é típica do universitário, que “ama *ou* deixa” seus textos; a segunda é característica do amador, que ama *e* deixa os escritos nos quais empenha seu esforço. Nessa classificação mais provocativa do que realista — temos motivos para acreditar que as leituras são bem mais complexas do que a sugestão de jeitos caricaturais — veicula-se no segundo tipo a ideia de que se manipulam os autores conforme conveniência específica do estudo, retirando-lhes coordenadas e orientações que façam a escritura funcionar (Guattari, 2024, p. 24).¹³ Boa parte dos encontros produzidos pelo estudo deu-se mediante essas ações de amor e abandono reverencial, porque afinal o movimento precisava seguir seu curso, forjar outros intercessores, outras companhias, outras provocações.

Em favor das relações com outras referências, a escolha de caminhar com Nietzsche também é justificada pela demarcação daquilo que se considera ser *parte* da herança filosófica de eminentes segmentos do pensamento atual. Só para ficar nas divisas da filosofia francesa contemporânea, como imaginá-la sem o contato com Nietzsche? Alain Badiou (2012) visualizou na trajetória alemã de Kant a Heidegger uma parcela considerável das influências que agem sobre os franceses da segunda metade do século XX: marcada pelo conceito, a partir da onipresença de Descartes, de outro modo, a filosofia francesa contemporânea logrou encontrar na trilha da filosofia alemã o apoio para pensar o fenômeno da vida. Doravante, o conceito tornara-se vivo, portanto, criação ou acontecimento, indissociável da existência. Foucault, Deleuze e Derrida, entre outros, acolheram e se apropriaram da filosofia nietzschiana, temperando o racionalismo cartesiano pela crítica à razão, submetendo o sujeito à invenção da vontade de poder, encontrando as condições de seu desprendimento da centralidade da consciência. A presença marcante de Nietzsche na filosofia francesa não é compatível com a

¹³ É justamente em razão desse tipo de apropriação de textos e autores que concedemos importância à oferta das citações e dos rastros de nossa leitura, não somente como decorrência das exigências acadêmicas e científicas, mas sobretudo para que o leitor tenha a oportunidade de segui-las, amá-las e deixá-las.

adesão irrestrita às suas construções, em contraste, admite-se que a convivência alterna sentimentos e comportamentos ambíguos, produzindo em paralelo admiração e afastamento.

Dissemos que frequentemente partimos de Nietzsche para realizar investidas em outros autores, tanto no movimento de retorno à modernidade, pelo qual alguns componentes da educação são redescritos, como também no olhar que se volta para frente em busca do que é mais contemporâneo, a fim de ampliar o alcance do que se experimenta. Especialmente no que se refere à fabulação da educação, tomamos impulso em Nietzsche para saltar fora das demarcações, sair de seus contornos, constituir outros encontros, alguns ocasionais, esporádicos, efêmeros — ama-se e deixa-se —, outros mais frequentes e intensos, todos indispensáveis ao devir da escritura. Voltamos à primazia do problema, reafirmamos sua anterioridade e a escolha de Nietzsche como decorrência das demandas que foram lançadas à escritura. Há momentos em que a intimidade da relação não consegue oferecer saídas, apenas pontos sobre os quais se cala ou pouco tem-se a dizer, circunstâncias em que não se parece dispor das condições teóricas para atender as exigências do pensamento. Por isso fazemos incursões pelos epígonos, tentamos fabricar outras experiências, outras derivas. Assim, não visitamos os capítulos da filosofia contemporânea para conhecer o que cada um tem a dizer *sobre* Nietzsche, isso de fato pouco importa; é preciso partir de Nietzsche para encontrar em sua posteridade proposições que continuem movimentando a experimentação. Que o leitor não se engane, não se quer corrigir Nietzsche. O que interessa é a escritura e aquilo que nela funciona. A diferença gera mais diferença. Como se ambicionava encontrar interlocutores contemporâneos para Nietzsche, não surpreende que o estudo seja orientado pela recepção francesa e, considerando sua extensão e complexidade, que ele esteja inclinado a circunscrever ainda mais os limites pela dedicação especial a Gilles Deleuze e a Félix Guattari. Não deixará de ser notado que a presença dos dois pensadores franceses, de suas invenções conceituais, do fôlego teórico e da abundância de imagens, é tão impactante que não poucas vezes junta-se a impressão de uma relativa predominância de suas vozes.

9.

Transitamos por veredas abertas e muito bem exploradas por outros tantos que debateram os impasses da modernidade, suas crises e as consequentes implicações para a educação; somos condicionados por esses que desenvolveram o pensamento no ambiente teórico e conceitual da filosofia e da pedagogia. Não aspiramos resolver dialeticamente a eventual contradição, não é esse o caso. Não é preciso falar em antídoto — pareceria

demasiadamente salvacionista e redentor —, mas, se cobiçamos enfrentar as dificuldades, será conveniente ultrapassar o senso comum tantas vezes endossado pelo discurso regular da educação. Assim se opera a iniciativa de escritura, procurando romper o círculo do já dito, esforçando-se por constituir o impensável. É bom que se realce a ideia de que se trata de uma *tentativa*, que não só busca desencaminhar como também perseverar na ruptura das restrições aplicadas ao acontecimento da diferença. Há alguma coisa de paradoxal na força que ambiciona o novo, mas que percebe que trilha por caminhos já abertos. Quem sabe seja dada a oportunidade de criar aquela estranha “novidade” que irrompe da impressão do narrador dostoiévskiano ao encontrar, quatro anos depois, o conhecido que tanto já havia visto: ainda que seja o mesmo indivíduo, existem fisionomias que quando aparecem mais uma vez trazem consigo o que não pudera ter sido notado.¹⁴ Muito mais hoje do que ontem, combatemos o agente da opinião, sempre pronto a restaurar seus clichês. Nossa mais rigorosa contenda não é contra o caos, porém contra as ideias estabelecidas que diuturnamente reúnem forças para a batalha de sua permanente consolidação. Lidos hoje, com impressionante atualidade, Deleuze e Guattari (1993, p. 266) alertam para a “degenerescência do pensamento na própria opinião”; ao assinalarem o ofício do artista, eles defendem que as maiores dificuldades do pintor que pinta e do escritor que escreve nem são a tela e o papel em branco, mas a força impositiva dos prévios lugares-comuns. No início, o que assusta não é a dificuldade de escrever — rapidamente se percebe que a escrita é frenética e abundante —, porém de não conseguir escrever o que se julgasse diferente do que já havia sido estabelecido. Em sendo o caos o campo das virtualidades infinitas, o medo que antecipa a escritura é o de não reunir forças capazes de rasgar o firmamento.

Certa vez Nietzsche admitiu ter imputado a Wagner e à música wagneriana atributos que enfim eram os seus próprios, de que em seus textos, ao falar do compositor alemão, era de si que tratava, de que vira em Wagner traços de música e filosofia que são a expressão do pensamento dionisíaco que ele mesmo inventara antes de todos (EH, *O nascimento da tragédia* 4). Ao cabo, somos nós que escrevemos as leituras. Não pretendemos instar alguma proposição narcísica de leitura, reduzir o texto à intimidade de um autor sem referente externo, tampouco endossar algum psicologismo, eventual fonte de toda peculiaridade. Trata-se, contudo de imaginar que a escritura tem uma posição definida pelos limites da singularidade de quem escreve. De alguma forma, a intenção faz-nos elaborar as indicações de Roland Barthes (2012)

¹⁴ Após tanto ver Nikolai Vsievolódoitch, o narrador de *Os demônios* relata a impressão de novidade: “mas parece que há fisionomias que sempre que aparecem é como se trouxessem consigo algo de novo que você ainda não notara nelas, ainda que as tenha encontrado cem vezes antes” (Dostoiévski, 2021b, p. 186).

para quem a escritura se forjaria à margem das finalidades institucionais: ela não funciona conforme finalidades instituídas, ela não é burocrática, e ainda que se realize no âmbito da universidade, não tenciona depender excessivamente da academia, da ciência ou do mercado. É óbvio que não somos ingênuos, sabemos que é impossível livrar-se em absoluto das solicitações, simplesmente as acolhemos para melhor compreendê-las, ao mesmo tempo que as flexibilizamos, sempre que possível, em prol da experimentação. Quando propomos a fabulação da educação junto à criação do conceito, apostamos na ênfase dada à linguagem e não propriamente à correspondência com as coisas, acreditamos que a própria escritura conceda o tom da produção. Aqueles que escrevem já não são os pesquisadores imbuídos de objetividade, que descrevem fenômenos com precisão, que os analisam com escrúpulos, no esforço de reduzi-los à essência do mundo. A objetividade não é um atributo do discurso, e se ainda faz algum sentido falar em subjetividade, ela somente designaria a posição em que se instalam as perspectivas coordenadas a partir da qual se constrói o que faz fugir. É sempre uma tentativa, uma experimentação, sem certezas, sem garantias, uma trilha próxima ao abismo, com todos os riscos e perigos. Antes que se institua toda uma carga de objeções, recusamos qualquer adaptação da ingenuidade positivista de uma leitura-texto que suspenderia as condições subjetivas. Com efeito, há forças, códigos e sintomas difíceis de serem superados, entre os quais a escritura se instala para *tentar*. Contra todos os condicionantes, apesar de tudo, experimentamos sem precisar assegurar a entrega de objetivos que não sejam apenas a própria tentativa de escritura.

10.

A utilização da suposta crise serve de pretexto ao exame da condição da educação, ao exercício crítico destinado às respectivas finalidades e à problematização dos esforços de justificação da pedagogia. Constata-se a exagerada resistência do cotidiano e, de modo mais particular, da educação, às atividades propriamente negativas. Embora de modo geral os saberes e as práticas convivam muito bem com algum grau de desconstrução de si, surpreende que a educação seja refratária aos exercícios autocríticos e que suas instituições mantenham uma “declarada resiliência contra as perguntas filosóficas básicas” (Sattler, 2011, p. 50).¹⁵ Apesar

¹⁵ Entre as áreas que extraem benefícios da autocrítica, destaca-se a literatura. Enquanto Cortázar pergunta de que serviria um escritor se não fosse para “destruir a literatura” (2020, p. 417), Deleuze (2019) realça a capacidade da literatura em decompor a língua.

da banalização, do extensivo e irresponsável uso que se faz do termo, urge empreender a defesa da crítica:

Quando exercemos a crítica [...] é, no mínimo com muita frequência, uma prova de que em nós há energias vitais que estão crescendo e quebrando uma casca. Nós negamos (*verneinen*) e temos de negar (*müssen verneinen*), pois algo em nós está *querendo* viver e se afirmar, algo que talvez ainda não conheçamos, ainda não vejamos (GC 307)!

É previsível que a experimentação precise de indagações e suspeitas; o martelo é requerido como instrumento não só porque a atividade seja necessariamente destrutiva, também o martelo serve como diapasão, como ferramenta para “*auscultar ídolos*”. Enquanto crítica, negação e vida estão firmemente associadas, não é a aniquilação que prepondera, martela-se para fazer perguntas, como se ao bater ouvíssemos os sons com os quais a afinação da vida fosse possível, uma afinação heterodoxa, dado que a medida do diapasão, ao contrário da medida do certo e do verdadeiro, é geradora de multiplicidade e diferença (CI, *Prólogo*).

Encanta imaginar a filosofia em sua semelhança com um traço peculiar de Mefistófeles, que no *Fausto* se autodefine como gênio “que sempre nega”, pois tudo o que vive, trazendo a marca da finitude, é digno da morte.¹⁶ Feita a transposição para a tentativa que se realiza, a filosofia poderia incorporar o alegado espírito de negação e sua potencialidade. Ora, atributo tão apregoado na filosofia nietzschiana, a extemporaneidade é estar fora de seu tempo, voltar-se contra seu tempo, executar um desacordo com o tempo, impor a negação do tempo presente. Contudo, propor a filosofia como experiência de negação não implica assegurar um outro que guardaria ligação irrecusável com aquilo que lhe é contrário, sendo, portanto, a outra face da identidade? Referir-se à negação mediante a figura de Mefistófeles não equivaleria o fechamento da crítica nos esquemas da dialética? Com ênfase na agonística, conquanto suas origens heraclitianas, o *pólemos* (πόλεμος)¹⁷ aqui mobilizado não é o conflito operado pela contradição, mas o conflito expresso pela diferença. Prescinde-se da primazia da oposição estrita, toma-se a diversidade diferencial que nega o idêntico a si mesmo e se abre à multiplicidade, sem chance de reconciliação; a única harmonia possível é aquela da melodia que se constitui na polifonia e nas relações de contraponto. No que tange à negação, o que está em jogo não é somente um aspecto procedimental que orientaria a escritura, é sobretudo a

¹⁶ É de Mefistófeles o seguinte trecho: “O Gênio sou que sempre nega! / E com razão; tudo o que vem a ser / É digno só de perecer; / Seria, pois, melhor, nada vir a ser mais. / Por isso, tudo a que chamais / De destruição, pecado, o mal, / Meu elemento é, integral” (Goethe, 2016, p. 139). Nietzsche faz menção ao excerto em *Zaratustra* (Za II, *Do país da cultura*).

¹⁷ Eis o fragmento de Heráclito de Éfeso: “A guerra (*pólemos*) é a origem de todas as coisas e de todas ela é soberana, e a uns ela apresenta-os como deuses, a outros, como homens; de uns ela faz escravos, de outros, homens livres” (Kirk; Raven; Schofield, 1994, p. 200).

urgência da negação como espírito que oferece “resistência ao presente” (Deleuze; Guattari, 1993), é a quebra de medida ou a manifestação da violência sobre o instituído, é o espírito da *hýbris* (ὑβρις):

Violentamos a nós mesmos hoje em dia, não há dúvida, nós, tenazes, quebra-nozes da alma, questionadores e questionáveis, como se viver fosse apenas quebrar nozes; assim nos devemos tornar cada vez mais passíveis de questionamento, mais *dignos* de questionar, e assim mais dignos talvez — de viver (GM III 9)?...

A filosofia estaria relacionada à negação, ao questionamento, junto ao viver, mas, no mesmo ímpeto, dirigida à constituição de outras formas de existência:

É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é (Foucault, 2000, p. 305).

Retemos de Mefistófeles a ênfase na negação, mas não deixamos de bater contra o encerramento da questão em alguma lógica da contraposição, em algum esquema de recusa da afirmação. Assim posto, o espírito de Mefistófeles encontra o reparo necessário, a negação salta para fora do denunciamento e das eventuais tentativas de resolvê-la pela síntese.

A crítica não pode ser confundida com evitação, com a política do porco-espinho e com ocasionais gastos defensivos cujas consequências imediatas são o ressentimento e o empobrecimento da vida (EH, *Por que sou tão inteligente* 8). A negação presente na crítica implica colocar o conceito em experimentação, por meio da qual há deslocamento, substituição, mudança, movimento que transfigura os componentes e suas respectivas relações intrínsecas e extrínsecas. O que se produz na escritura está envolvido em uma experimentação cujas partes constituintes são simultâneas e mutuamente dependentes — *criticar* e *criar*. Na indissociabilidade entre inventar e quebrar valores, a escritura afasta-se das forças reativas:

[...] a crítica é a negação sob essa forma nova: destruição tornada ativa, agressividade profundamente ligada à afirmação. A crítica é a destruição como alegria, a agressividade do criador. O criador dos valores não é separável de um destruidor, de um criminoso e de um crítico: crítico dos valores estabelecidos, crítico dos valores reativos, crítico da baixaza (Deleuze, 2018, p. 113).

É daí que a transvaloração nietzschiana ganha atualidade, na proposição de uma ação, de uma destruição ativa em que se embute a potência de afirmar. Não existiria uma afirmação que não soubesse dizer *não* — “Nós, imoralistas, [...] abrimos nosso coração a toda espécie de entendimento, compreensão, abonação. Nós não negamos facilmente, buscamos nossa distinção em sermos afirmadores” (CI, *Moral como antinatureza* 6). E assim Zaratustra é o personagem

que substitui Mefistófeles, posto que com ele afastamos o gozo no niilismo; se Mefistófeles se regozija na negação, marcando a finitude sem acentuar nenhuma contrapartida ativa, Zaratustra é o que destrói na medida em que obedece a sua condição dionisíaca que não separa o *sim* do *não* (EH, *Por que sou um destino* 2). Finalmente, uma derradeira nota evita que concebamos a ideia de uma moeda de duas faces, de um processo dividido em antecedente e consequente, de uma divisão estrita entre partes complementares. A noção deleuziana de combate associa-se diretamente à importância concedida à diferença e, portanto, à articulação da negação com o dizer *sim*; uma mistura que pressupõe que a crítica que afirma seja um *combate-entre* (Deleuze, 2019), uma crítica que não se furta de estar entre a metafísica e até mesmo de utilizá-la em prol do funcionamento da luta que se empreende.

11.

Quando exploram o traço peculiar da filosofia, Deleuze e Guattari (1993) definem a atividade como *tentativa* de invenção ou de criação de conceitos. Assim, a escritura incorporou a ideia de tentativa para pensar os limites e as possibilidades da educação, fazendo a travessia com Nietzsche, ensaiando um estudo do conceito em seus componentes; mais do que isso, almejou-se apostar nos produtos desse encontro, aventurar-se pelo texto, sair daquilo que é conhecido, abandonar o planejado, explorar outros territórios. Ocasões adicionais foram geradas para que enfim se confirmasse que a escrita inventiva não era propriamente uma técnica da mão, mas um procedimento ético e político, logo, indissociável das subjetivações produzidas ao longo da experiência. Ao tentar “ver com novos olhos” (A 433), foi inevitável a contrariedade em relação ao realismo e à interpretação, tornou-se prescindível o detalhado comentário acerca da recepção dos autores envolvidos. Não esquecemos da recomendação exibida na alusão aos filósofos do futuro como *tentadores* (BM 42); desse jeito, o estudo ganhou em sofisticação:

Com o mesmo direito poderiam [os filósofos do futuro] se chamar críticos; e sem dúvida serão experimentadores (*Menschen der Experimente*). Através do nome com que ousei batizá-los, já sublinhei claramente a experimentação (*Versuchen*) e o prazer no experimentar (*Lust am Versuchen*): seria porque, críticos de corpo e alma, eles amam servir-se do experimento (*Experiments*) num sentido novo, talvez mais amplo, talvez mais perigoso (BM 210)?¹⁸

¹⁸ Ainda com Nietzsche: “[...] esses filósofos do futuro bem poderiam, ou mesmo mal poderiam, ser chamados de *tentadores* (*Versucher*). Esta denominação mesma é, afinal, apenas uma tentativa (*Versuch*) e, se quiserem, uma tentação (*Versuchung*)” (BM 42). A palavra “tentadores” poderia ser substituída, no mesmo contexto e sem perda de sentido, por “experimentadores” (Nietzsche, 1998a, p. 233).

Aqui estão incorporadas as sutilezas de tradução, as potencialidades semânticas que aproximam e confundem “tentativa” e “experimentação”; se *suchen* designa o verbo “buscar”, *versuchen* é “experimentar” ou “tentar”. Em nota ao livro de Zarathustra, Paulo César de Souza mostra outra vizinhança, aquela entre experimentação e experiência (Nietzsche, 2011d), permitindo imaginar a escritura como experimentação que tenta, ou seja, que desdobra uma tentativa, mas também que testa algo na experiência da própria escritura. Instituinto uma teia que amarra uma família de termos, o procedimento apropria-se das recíprocas relações entre experimentação, experiência, tentativa e ensaio. É nessa mestiçagem que a filosofia toma seu assento e põe-se a falar do conceito de educação.

Para afastar, todavia, o uso retórico tão frequentemente presente em capítulos teórico-metodológicos e evitar a sedução da gramática, empenhamo-nos em descrever o que fazemos, seguindo sugestão de Alliez (1996) para quem as abstrações precisam ser substituídas por multiplicidades concretas. É desse modo que concebemos a tentativa ou a experimentação, como algo livre de excessos da abstração e de romantismos, que quer a escrita acadêmica para tecer pouco a pouco uma mundividência, em uma espécie de artesanato do conceito (Ó, 2019).¹⁹ A escritura depende de encontros, é estimulada por ocasiões que violentam, que geram estranhamento, que clamam pelo abandono da reconhecimento, que lançam os sujeitos ao imprevisível. Partimos de circunstâncias muito específicas, filosófica e historicamente determinadas, acrescentamos outras menções, fazemos outras conversações, e assim experimentamos uma perspectiva sobre o conceito de educação. A despeito de toda ênfase concedida à criação, fica evidente que a experimentação não é uma *creatio ex nihilo*; para nós poderia valer o que disse o heterônimo de Fernando Pessoa (2017, p. 449): “Faço o que tantos antes de mim fizeram... Sofro o que já é tão velho sofrer... Para que mesmo penso estas coisas, se já tantos as pensaram e as sofreram?...” É certo que a aventura começa bem próxima aos que já elaboraram sobre a problemática, que a tentativa parte e depende das oportunidades e dos intercessores escolhidos, mas também é importante destacar um agenciamento que constitui (ou tenta constituir) algum traço de diferença, que ambiciona realizar o movimento ao desconhecido. Tudo se configura na atmosfera de vínculos, nada ocorre na solidão, é impulsionado pelas conexões com autores, temas e ideias a partir dos quais algo de interessante acontece por força e obra do arrasto; pega-se o pensamento para diluí-lo, esticá-lo, encurtá-lo,

¹⁹ Provavelmente não conseguimos fazer justiça à importância de Ramos do Ó (2019) para os inícios do estudo. A leitura de *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade* impôs marcas indelévels sobre a escritura que então lançava suas condições. Sobre a potência do texto do professor português, indicamos a leitura de Almeida, Maraju e Matos (2024).

colori-lo, envolvê-lo, desenvolvê-lo, condimentá-lo, enfim, para realizar alguma coisa com ele (A 223). Pelo artifício do roubo provocamos a fabulação, afinal já desde a filosofia nietzschiana existia a recomendação da apropriação poética do lido e do estudado, como se, atravessados pelos encontros, estivéssemos prontos para a criação (HH I, *Prólogo* 1). Como a experimentação é produto das relações com Nietzsche e com alguns capítulos da filosofia contemporânea, admite-se a ocupação que toma posse a fim de tensionar e que, ao tensionar, tenta forjar a diferença — “Criar é justamente experimentar o virtual e sua atualização; é alcançar um plano de imanência povoado de virtualidades que não se separam nunca de suas atualizações correspondentes” (Levy, 2011, p. 115).

Outro traço da escritura que experimenta é o seu desdobramento como rizoma, como sistema sem centro, que se distribui em intensidades, em seções dispostas transversalmente, em conexões sem qualquer pretensão de verticalidade e hierarquia. O rizoma avizinha-se de Kafka, especialmente da toca dos animais e da suposição de um lugar no qual existiriam múltiplas entradas possíveis.²⁰ Agrada imaginar que as seções do texto possam ser lidas separadamente, fora da estrutura e da sequência propostas, embora se saiba que, dadas as condições da escrita acadêmica, a intenção seja no limite irrealizável, restando tomá-la como princípio que, na medida do possível, flexibiliza a organização recomendada. De qualquer modo, a imagem de algo aberto e descentrado favorece a aceitação de algum tipo de imperfeição constitutiva, ou ainda de algum grau de inacabamento próprio à errância de uma escritura sem destinação prévia.

Por isso não devemos atormentar um poeta com uma sutil exegese, mas alegrarmos com a incerteza de seu horizonte, como se o caminho para vários pensamentos ainda estivesse aberto. Estamos no limiar [...]. O poeta antecipa algo do prazer do pensador, quando este encontra um pensamento capital, e assim nos faz tão ávidos que procuramos apanhá-lo; mas ele passa volteando por nossa cabeça, mostrando suas belíssimas asas de borboleta — e contudo nos escapa (HH I 207).

E assim Nietzsche fala dos “pensamentos inacabados” (*nicht fertig gewordene Gedanken*) como se estivesse atribuindo ao poeta (e mesmo ao pensador) o desejo de uma experimentação em si imperfeita, de ideias que não vêm a termo porque não encontram seu ponto de chegada. Também sobre nós aletejam as asas de borboleta, também de nós escapam os “pensamentos capitais”, já não temos mais compromissos senão com a miudeza do micropolítico. Alimentamos esse inacabamento, fazemos uso dele e realizamos a tentativa, cientes que é bem

²⁰ “Entrar-se-á, então, por qualquer parte, nenhuma vale mais que a outra, nenhuma entrada tem privilégio, ainda que seja quase um impasse, uma trincheira estreita, um sifão, etc. [...] O princípio das entradas múltiplas impede, sozinho, a entrada do inimigo, o Significante, e as tentativas para interpretar uma obra que apenas se propõe, de fato, à experimentação” (Deleuze; Guattari, 2023, p. 9-10).

mais potente observar a borboleta à distância, intuindo ou mesmo inventando suas cores, do que apanhá-la definitivamente para prendê-la inerte e morta numa prancha de estudo. Ademais, se há na seta lançada por Nietzsche alguma chance de acerto, o inacabamento, como prerrogativa da poesia extensiva à filosofia, confirmaria o caráter estético do pensamento que se forja na escritura. Sim, o caminho da experimentação é escorregadio, “cair não prejudica demais — a gente levanta, a gente sobe, a gente volta” (Rosa, 2022, p. 279).

Finalmente, é atributo da experimentação assumir a coragem da errância, brincar com a tentativa, realizar avaliações provisórias “para ver até que ponto se vai com isto” (FP 1884, 25[307]). A escritura é o que arrisca a condição daquele que escreve, sua transparência, sua consciência de si, suas convicções. O que se antevê é um caminho pouco seguro, repleto de adversidades, ao longo do qual a novidade é o minúsculo que acontece entre as circunstâncias já estabelecidas. Sem idealismos, não se endossa que o estudo seja a todo momento o lindo percurso da curiosidade alegre, saltitante e criadora. Conhecemos de antemão as agruras do pensamento que se põe a questionar não só o mundo como a si próprio, sabemos o quanto precisamos incidir sobre o idêntico para que o acontecimento assegure a experiência do fora. Certa vez, Badiou (1994) discerniu a dificuldade do contemporâneo com a filosofia, localizou no mundo um desprezo pela aposta, pelo acaso, pelo risco, verificou no lado oposto o forte investimento na garantia, na identidade entre objetivos previstos e finalidades alcançadas. Alguém sintonizado com as formas tradicionais julgaria nossa posição confusa, ambígua, desorganizada, isenta de personalidade, um não-lugar. No que se refere ao procedimento de escritura, salienta-se que a experimentação é conduzida junto ao “talvez”, próxima do “quem sabe”. Não parece ser recomendável que a escrita acadêmica, tão dependente de enunciações peremptórias, tão preocupada com a pretensão de verdade, seja temperada por expressões que desestabilizam a certeza. Continuamos de mãos dadas com Nietzsche, endossamos o reiterado e perigoso uso do “talvez”, traço incontornável de sua filosofia do futuro; em nosso caso, o recurso ao “talvez” é marca da fabulação da educação. É como se o ato fosse diverso do comportamento habitual, dado que escapasse à prudência; no procedimento o filósofo “sente o fardo e a obrigação das mil tentativas e tentações da vida (*Versuchen und Versuchungen des Lebens*) — ele arrisca a si próprio constantemente” (BM 205).

12.

Duas ou três coisas podem ainda ser ditas a título de descrição do procedimento. Anota-se a reiterada aparição da literatura, a mobilização de cenas e sua interposição na

experimentação do conceito. Mesmo que se veja na montagem da cena com o conceito uma aparente artificialidade ou a semelhança de um arranjo mal ajustado, uma amarração precária entre domínios que de outro jeito guardariam especificidades inalienáveis, encosta-se a filosofia na criação literária para posicionar o conceito junto ao acontecimento, ao invés da costumeira forma de vinculá-lo à essência. Desse modo, visando o detalhamento das circunstâncias que envolvem o acontecimento, realiza-se a aproximação ao romanesco, arrasta-se a fabulação literária para provocar os movimentos de individuação (Deleuze, 2017). Muito mais que a mera ambientação de partes da escritura, as cenas sacodem a pasmaceira do conceito e de seu atrelamento à representação; a literatura não é o receptáculo de metáforas que serviriam de exemplos ou ilustrações para o conceito, definitivamente não é esse o caso, a apropriação do romanesco permite que as cenas empurrem o conceito para fora, que se tensione os limites até que alguma desterritorialização seja pensável.

Uma outra nota poderia esclarecer a estrutura vindoura, apresentar os oito capítulos e a “conclusão” que não conclui, as seções que os compõem, cuja ordem respeita uma sequência, mas que, de outro modo, conseguiriam ser lidos aleatoriamente, conforme uma disposição rizomática. A titulação dos capítulos evidencia o gosto pela repetição e a predileção de retornar a cada vez, sempre experimentando a ruptura da curvatura do círculo. Então, cada capítulo é *mais uma vez — bis, ter, quater, quinquies, sexies, septies —*,²¹ repetindo-se e, ainda assim, apesar do idêntico que se insinua, fazendo pipocar aqui e ali as relações que se querem diferenciais. Ao cabo, quem sabe o novo aconteça no *et caetera*.

Enfim, à guisa do modo de fazer, outros apontamentos esparsos poderiam ser adicionados, mas já constrange o espaço tomado e o tempo dedicado. Somos herdeiros de Zaratustra:

E somente com relutância perguntei pelos caminhos — isto sempre repugnou ao meu gosto! Preferi perguntar e tentar os próprios caminhos.

Um perguntar e tentar era todo o meu andar: — e, em verdade, deve-se *aprender* também a responder a tal perguntar! Mas este — é meu gosto:

— não que seja bom ou seja ruim, mas *meu* gosto, de que não me envergonho nem escondo.

“Este — é o *meu* caminho, — qual é o vosso?”, assim respondi aos que me perguntaram pelo “caminho”. Pois o caminho — não existe (*Za III, Do espírito de gravidade*)!

²¹ O uso dos advérbios numerais latinos para titular cada capítulo deve-se à sugestão de Antonio Negri (2003), que em *Kairòs, alma venus e multitud* distribui os parágrafos conforme tal recurso. Os advérbios servem para indicar quantas vezes algum acontecimento se realiza: *bis* significa “duas vezes”, *ter*, “três vezes”, e assim sucessivamente. A grafia segue a transliteração das formas fixadas pela *Gramática Superior da Língua Latina* (Faria, 1958, p. 153).

Como somos tomados por intercessores, de imediato advém a cena do cavaleiro medieval que acossado pela morte a desafia para o derradeiro jogo de xadrez. Há alguma coisa de comum à escritura e à educação: desde nossa posição, nesta travessia que não é um caminho — é um tentar —, ambas são tentativas de criar vida e resistir à morte.²² Mergulhamos no caos, recolhemos alguns dados, jogamo-los sobre a mesa²³, compomos a experimentação, damos corpo à tentativa, entregamo-nos aos devires para resistir à finitude.

²² A imagem criada tem estímulo em várias referências. A partir de Ramos do Ó (2019, p. 38), a sugestão inicial de que a escrita resiste à morte; de Fernando Pessoa (2017, p. 457), a proposição da vida como intervalo entre Morte e Morte, espaço em que se realiza a mudança; finalmente, a provocante cena de *O sétimo selo* (1956) em que o cavaleiro, com o desígnio de escapar à finitude, desafia a morte no jogo de xadrez.

²³ “Por um lado, ele [o personagem conceitual] mergulha no caos, tira daí determinações das quais vai fazer os traços diagramáticos de um plano de imanência: é como se ele se apoderasse de um punhado de dados, no acaso-caos, para lançá-los sobre uma mesa” (Deleuze; Guattari, 1993, p. 99).

BIS

“— O que é um absoluto, Horacio?

“— Olha só — disse Oliveira —, vem a ser aquele momento em que alguma coisa alcança sua máxima profundidade, seu máximo alcance, seu máximo sentido, e deixa completamente de ser interessante.”

Julio Cortázar (2020, p. 45)

“Os metafísicos de Tlön não procuram a verdade nem sequer a verossimilhança: procuram o assombro. Julgam que a metafísica é um ramo da literatura fantástica.”

Jorge Luis Borges (2001, p. 40)

1.

O vocabulário sobre o qual se volta o olhar atento não é uma representação do mundo cuja evocação reproduza a natureza mais íntima daquilo que existe. Não há *Grundwort*, nenhuma palavra elementar, nenhuma força universal capaz de instaurar fundamento (Berman, 1983; Rorty, 2007). Ao indagar o vocabulário filosófico da educação, assinalamos conceitos, noções, objetos e relações que, mediante impacto da metafísica, reivindicaram para si o estatuto de permanência típico das certezas. Assim, cabe submetê-lo à crítica, problematizá-lo até que algum traço de potência seja experimentado. Vocabulários não são meras terminologias, eles encerram performatividades, modos de existência; para além daquilo que se escreve e se define, há algo capaz de determinar práticas sociais. Realizar o acesso a isso, transitar pelos seus cantos, encontrar suas intencionalidades, divisar as forças instituintes, desalojá-lo de sua pretensão de necessidade, reclamar contingência, enfim, verificar a repercussão desses movimentos no jeito contemporâneo de pensar a educação. A suspeita debruça-se sobre o suposto privilégio das palavras. Embora se faça uso da redescrição e da crítica, não há em nosso esforço o apelo à reconhecimento e tampouco apego demasiado à negatividade. Também tentamos gerar o plano em que se desdobra o conceito, deslocamo-nos pela criatividade dos personagens conceituais, somente possível desde a perspectiva de questionamento do metavocabulário; expropriar a metafísica de suas fixações, forçá-la ao desenho de outra medida: “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (1993, p. 143). Há alguma coisa de Zarathustra neste comportamento de uma só vez questionador e criador —

[...] é um homem que continuamente vê (*sieht*), vive (*erlebt*), ouve (*hört*), suspeita (*argwöhnt*), espera (*hofft*) e sonha (*träumt*) coisas extraordinárias; que é colhido por seus próprios pensamentos, como se eles viessem de fora, de cima e de baixo, constituindo a *sua* espécie de acontecimentos e coriscos; que é talvez ele próprio um temporal, caminhando prenhe de novos raios; um homem fatal, em torno do qual há sempre murmúrio, bramido, rompimento, inquietude. Um filósofo: oh, um ser que tantas vezes foge de si, que muitas vezes tem medo de si — mas é sempre curioso demais para não “voltar a si” (BM 292)...

Talvez pudéssemos ousar um tanto mais. O sonho pertence a Apolo, a embriaguez, a Dioniso. Não será o sonho, mas a insônia que nos conduzirá ao momento em que o conceito funciona junto à fabulação — forma particular na qual a escritura, graças à literatura, reelabora a fantasia dos metafísicos de Tlön: se por um lado, tudo emana do vivido, por outro, ousa dispor os elementos em conexões que tensionam até o limite, explodindo o horizonte, criando as linhas do fora.

2.

No mais das vezes burocratizada, em grande parte institucionalizada, marcada por dispositivos de disciplina e controle, pouco a pouco mercantilizada, a educação vê-se desalojada de sua ação formativa ao privilegiar aspectos metafísicos e técnicos. Com efeito, uma longa história define os realces, as submissões e os reducionismos, em cujo desenrolar se entrecruzam dificuldades que não podem ser relativizadas. Com componentes culturais, artísticos, pedagógicos e políticos, entre linhas que se atravessam reciprocamente, a formação compreende o cultivo da humanidade no humano, é herdeira das construções de *paideia* e *Bildung*. Dedicamos esforços à elaboração dessa herança, evitando transposições e adequações simplistas, para gerar a conjuntura do debate sobre a impossibilidade da educação. No entanto, aqui como em outros momentos da escritura, não se aprofunda no detalhamento das discussões sobre formação humana, resolve-se destacar uma pequeníssima parte para produzi-la como artefato do pensamento, como se precisasse de instrumentos e aparelhos para seguir experimentando. Do enorme acúmulo teórico disponível, pegamos algumas poucas qualidades de *Bildung*.²⁴ Uma primeira peculiaridade digna de nota é o fato de que *Bildung* quer designar a formação humana, daí sua aproximação semântica à cultura. Mesmo que a língua alemã disponha de termos específicos para “educação” e “ensino” — respectivamente, *Erziehung* e *Unterricht* —, toma-se o vocábulo em sentido mais amplo para definir o trânsito pelo qual o

²⁴ Considerando que o termo *Bildung* é polissêmico, e que a concepção está implicada no contexto alemão do século XVIII, possuindo conotação cultural bem definida, histórica e socialmente determinada, optou-se por não realizar a tradução para a língua portuguesa.

humano constitui sua humanidade, o processo em que o sujeito cria as condições de liberdade em face das circunstâncias externas; ao contrário de *Unterricht*, que mira as determinações externas para realizar a adequação do indivíduo, *Bildung* somente seria possível mediante relativo afastamento das codificações, o que revelaria sua irrenunciável conotação ética (Nordenbo, 2002). Por isso, *Bildung* poderia ser a interminável tarefa de autodeterminação prática no mundo, percurso de autorrealização através do qual a mudança individual é implicada não somente em uma dada racionalidade como também na constituição do que é comum. O *eu* engaja-se no mundo, produz uma interação que muda a relação consigo e com o outro, impõe um índice de qualidade sobre o que se é e sobre o que se pode ser, trabalha a força potencial de autotransformação (Thompson, 2005). Pela formação, o humano resolveria a equação entre finalidade pública e intencionalidade privada, alcançaria as promessas coletivas definidoras de humanidade ao mesmo tempo que promoveria sua particularidade. Delineada desse modo, a formação é investida de ideais genuinamente modernos: sendo produto da secularização operada pela modernidade, buscando o aperfeiçoamento individual e coletivo, a atividade possui exigências éticas e políticas. Toda essa concepção não se encontra livre de dificuldades, sobre ela pairam não poucas objeções. Tudo iria muito bem se não houvesse a difusão de múltiplas forças que complicam o varejo das interações humanas (Masschelein; Ricken, 2003). Produto das conquistas iluministas, a ideia de *Bildung* gera um conjunto de questões problemáticas entre as quais a escritura elabora seu estudo, integrando-o não como objeto, mas como ambiência em que se deslocam a potência e os impasses da educação.

Ocasionalmente Nietzsche aproxima-se da formação como cultivo, das expectativas de desenvolvimento de um tipo superior, admitindo que, capturado pelo cristianismo, o humano até então produzido é “o animal doméstico, o animal de rebanho, o animal doente homem” (AC 3). No jovem filólogo preocupa a expansão e a redução da educação, cada vez mais massificada e atrelada aos interesses de Estado; aparentemente opostas, expansão e redução seriam tendências da educação de seu tempo, ambas com efeitos nocivos:

A cultura (*Bildung*) [...] deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos, eis o que exige uma tendência. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e que se ponha humildemente a serviço não importa de que outra forma de vida, do Estado, por exemplo (EE I).

Sob efeito da democracia, a educação amplia-se, ganha alcance e consolidação; se o fenômeno de massas tem efeito quantitativo, a redução resulta na diminuição de qualidade. Ainda que se precise intervir para realizar seleções e elaborações, é indiscutível a força diagnóstica e prognóstica dos apontamentos nietzschianos acerca da educação. O segredo de toda formação

é poder contar com educadores que libertam tanto quanto Schopenhauer, que teria sido seu suposto libertador. Expansão e redução impõem reservas à liberdade como finalidade educativa:

[...] ela [a formação (*Bildung*)] não fornece membros artificiais, narizes de cera, olhos com lentes — ao contrário, somente a má-educação é que pode conceder esses dons. Mas ela é libertação (*Befreiung*), retirada de toda erva daninha, acúmulos, parasitas que querem tocar o núcleo delicado da planta; irradiação de luz e calor, murmurar afetuoso da chuva noturna, ela é imitação e adoração da natureza, quando previne seus acessos cruéis e inclementes e volta-os para o bem, quando ela cobre com um véu as manifestações de suas atitudes de madrasta e de sua triste insensatez (CE III 1).

Importa-nos verificar entre as formulações o predicado típico do ideal de *Bildung*, a saber, ele não é o ganho de erudição enciclopédica ou de conhecimento especializado (CP, *Pensamentos sobre o futuro de nossos institutos de formação*), mas a passagem da natureza à humanidade, das sobrecodificações à liberdade. As três metamorfoses do espírito servem como imagem do processo, do desenvolvimento constitutivo da subjetividade livre e criadora. O camelo é o animal da carga, da reverência, da obediência, quem sabe para indicar o sujeito altamente moralizado, conquista inequívoca de uma formação destituída de seu elemento ético, para a qual o intuito é socializar e internalizar a norma. O leão é o que pronuncia sua vontade; contrário ao “tu deves”, o leão distingue o “eu quero”, embora não esteja ao seu alcance criar. É na passagem do leão à criança que se pode requerer o ganho qualitativo: a formação precisa inventar valores. Há na criança o jogo da criação, o sagrado movimento do dizer *sim* (Za I, *Das três metamorfoses*).

Na visão dogmática e idealista, de inspiração platônica, o humano nasce com o germe de sua humanidade, de modo que o crescimento permitiria o aperfeiçoamento orgânico e, dobra seguida de outras dobras, o avanço até o aperfeiçoamento espiritual. É um movimento de elevação, de verticalidade tão cara à metafísica — “O teatro das matérias dá lugar ao dos espíritos, ou de Deus” (Deleuze, 2023b, p. 28). E assim temos a configuração da educação em sua versão antiga e moderna: as dobras da matéria encontram a humanidade orgânica, as condições cerebrais forjam outra situação que interessa aos processos formativos, tornando possível o máximo cultivo da espécie humana. Nietzsche não esquece de anotar que nos projetos clássicos algo se encontra fora de sintonia: a animalidade do humano seria recusada em nome do controle racional das paixões, embora a todo momento, direta ou indiretamente, de forma explícita ou por meio de indícios, as “caretas selvagens” do humano expressem-se de maneira incontornável. O esquecimento é uma força ativa favorável às transformações, mas os processos civilizatórios, entre eles a educação, só ocorrem mediante o afrouxamento da memória: “Quem, como esquecediço da mais alta estirpe, sempre foi alheio a tudo isso, *não*

compreende os seres humanos [...]” (A 312). Não pareceria surpreendente que a educação, tal como foi operada até então, em suas pretensões mais tradicionais, em se desdobrando mediante o esquecimento da animalidade, também não compreendeu os seres humanos? Todo aquele que coloca a humanidade como grande objetivo da educação, tem diante de si um problema com o qual precisa lidar, ou seja, a emergência insidiosa e inevitável da animalidade. A segunda natureza é alcançada na maturidade, quando já somos maiores e bem vividos, tempo em que o invólucro adquirido já não permite que sejamos capazes de reconhecer ou mesmo de encontrar a primeira natureza (A 455). A esse esquecimento ou a essa perda corresponderá o que será sentido como virtude. Assim, o humano torna-se “o animal mais malgrado, o mais doentio, o que mais perigosamente se desviou de seus instintos — e com tudo isso, é verdade, também *o mais interessante*” (AC 14). Não é a propósito de outra coisa a preocupação de Clarice Lispector (2020, p. 12): “A vida humanizada. Eu havia humanizado demais a vida”.

3.

Já dissemos que a educação está ostensivamente associada às ideias modernas. Hermann sustenta que “a educação é parte da história da modernidade” e que compartilha as expectativas de liberdade e igualdade (2005, p. 20); Osberg e Biesta (2021) localizam os ideais normativos modernos que justificam as apostas na autonomia racional e na emancipação humana; Usher e Edwards (1994) explicitam a relação de familiaridade e distinguem os rastros nada sutis presentes na ação e no discurso da educação. O coro dos autores permite depreender a implicação da educação e seu compromisso com os anseios iluministas — razão, liberdade, progresso e aperfeiçoamento. Conseguiríamos perseverar no assunto e pleitear outras expressões para repercutir a mesma concepção: não há como negligenciar que a pedagogia contemporânea está vinculada às orientações normativas modernas, vínculo cuja força foi ampliada no exercício progressivo de secularização com o qual se buscou superar o domínio religioso. Todavia, a história não se desdobra linearmente como poderia supor a alternância de fases e períodos, a metafísica percorre insidiosamente a secularização moderna e busca sobrevivência das intencionalidades teológicas entre os construtos culturais da modernidade. É possível referir-se genericamente à crise da educação, relacioná-la à crise da modernidade; ambas guardariam correlação com a queda da universalidade e das certezas que servem de critério normativo. Ainda assim, mesmo reconhecidas todas as dificuldades, admitidos cansaço e fraqueza, a teoria e a prática educativas permanecem fundadas na autocompreensão moderna. Embora exista significativa acomodação, tampouco o diagnóstico de crise parece ser

suficientemente sedutor a ponto de provocar a alternativa de saída: as descrições peremptórias e as enunciações incontestes podem forjar a armadilha em que a vontade se vê capturada e dirigida às superações de cariz redentor e salvacionista. Há exageros nos decretos apocalípticos e nas hipérboles desesperadoras, sob tais figuras aparece o divino que insiste em retornar: diante da radical destruição nada mais restaria senão a transcendência. Estar advertido dos riscos da correspondência entre *crise* e *falta*, ponderar sobre as consequências, assumir a complexidade das situações, mostrar as ambiguidades, os retornos e repetições, as atualizações e reterritorializações, não deixando de experimentar as linhas de fuga em alguma fabulação da educação, tudo isso oferece força à experimentação que pretende combater entre as impossibilidades e impotências. Também desse jeito, com a atenção crítica voltada à acomodação nas ideias modernas e à superestimação da crise, lemos Nietzsche; é certo que atravessamos suas hesitações, vez por outra esbarramos em elogios, na defesa da “utilidade emancipadora e clarificadora” do Iluminismo (AS 221) e na vontade de levar adiante sua bandeira (HH I 26); em outros momentos, reunimos os sopros de contrariedade:

[...] e nós, modernos, com nosso angustiado cuidado-próprio e amor ao próximo, com nossas virtudes de trabalho, despreensão, legalidade, cientificidade — acumuladores, econômicos, maquinais —, como uma época fraca... Nossas virtudes são determinadas, provocadas por nossa fraqueza (CI, *Incurões de um extemporâneo* 37).

Contra os modernos são lançadas as mais originais censuras: eles carregam o impulso que fagocita, o despudor que determina, a força que encerra as coisas e as reduz ao seu espírito, a “tolerância e *largeur* de coração, que tudo ‘perdoa’, porque tudo ‘compreende’” (AC 1); na trincheira da modernidade, a velha moral encontra guarida (CW, *Prólogo*).

4.

Joca Ramiro é o grande líder dos jagunços, embora a distância e a escassa presença; tem força inspiradora, orienta, indica, prescreve, determina, porém não está à vista — “Esse nem a gente conseguia exato real, era um nome só, aquela graça, sem autoridade nenhuma avistável, andava por longe, se era que andava” (Rosa, 2022, p. 165). Por motivos óbvios, Diadorim o idolatra, atribui-lhe força divina, de imperador, governante, dotado das virtudes em sentido maquiaveliano. Nos bastidores, um burburinho sorrateiro sinaliza relativa disposição de troca de liderança; um golpe se avizinha. Inquieto, Riobaldo indaga sobre a figura idealizada, que personifica a excelência, mas que não se instaura como presença. Da atmosfera moderna e de seus operadores, dedicamos parte de nosso interesse às relações entre educação e metafísica, entre as quais a experimentação se posiciona para realizar suas afirmações. Em linguajar

nietzschiano, a metafísica compreende o que não é avistável, reúne o nome que convém ao consolo, que fortalece a evitação do desamparo. A abstração confere seriedade fundadora às “pálidas figurações”, eleva e valora construções “invisíveis, inaudíveis, intangíveis”. A metafísica é a crença no mundo superior, transcendente, cuja consequência é o desprezo por aquilo que é palpável e captável pelos sentidos: “o pensador necessita de fantasia, voo, abstração, dessensualização, invenção, intuição, indução, dialética, dedução, crítica, coleta de material, pensamento impessoal, contemplação, visão de conjunto, e, igualmente, justiça e amor em relação a tudo o que existe” (A 43). É compreensível toda a devoção a Joca Ramiro, afinal, tal como um Deus, é seu nome que confere significação moral ao jagunçar. Também outras narrativas literárias indagam sobre o fundamento:

E como é que eu, por exemplo, me tranquilizarei? Onde estão as minhas causas primeiras, em que me apoie? Onde estão os fundamentos? Onde irei buscá-los? Faço exercício mental e por conseguinte, em mim, cada causa primeira arrasta imediatamente atrás de si outra, ainda anterior, e assim por diante, até o infinito (Dostoiévski, 2022, p. 29-30).

O movimento regride, estoura os limites da imanência, invade o infinito em busca da universalidade e da necessidade. Assim, nomes são experimentados, erguem-se “sublimes e absolutas construções filosóficas”, forja-se “algum jogo de palavras, alguma sedução por parte da gramática” (BM, *Prólogo*). A metafísica extrai sua energia da ideia de que haveria um *a priori* capaz de se constituir como fundamento obrigatório, uma “suposição fundamental qualquer”, um “*disparate fundamental*” (FP 1884, 25[307]).

É tentador olhar para o mundo e, a despeito de sua finitude, corrupção, dor e sofrimento, por trás ou além de tudo, encontrar alguma autoridade que sirva de consolo à ausência de sentido da vida. Zaratustra comunica os perigos da tentação; o além-mundo dos metafísicos é sonho (*Traum*) e ficção (*Dichtung*). A metafísica da modernidade constrói suas fixações junto aos conceitos de sujeito, representação e verdade, através dos quais se definem a medida do mundo e a garantia de objetividade. Em face da alegada capacidade especial de acesso humano ao funcionamento da efetividade, Rorty (1994) denuncia a mente como espelho da natureza no interior da qual se acreditaria produzir a representação adequada da realidade. Para endossar a censura à centralidade da figuração, vale anotar a célebre passagem de Nietzsche:

O que é, então, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos; numa palavra, uma suma de relações humanas que foram poética e retoricamente intensificadas, transpostas e adornadas, e que depois de uso prolongado parecem fixas, canônicas e obrigatórias para um povo; as verdades são ilusões que esquecemos que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força, moedas que perderam o cunho e agora são vistas como metal, não mais como moedas (VM 1).

Se no âmbito de uma experiência de pensamento, assume-se a verdade como metáfora, metonímia ou antropomorfismo, ou seja, como figura de linguagem, por que não reivindicar para a metafísica o legítimo papel de uma metáfora como outra qualquer? E se assim for, por que criticá-la com tanta virulência? Para a metafísica e sua pretensão de verdade, vale a advertência:

As verdades são os esqueletos que sobram depois que a capacidade de despertar os sentidos [...] é desgastada pela familiaridade e pelo uso prolongado. Depois de retiradas as escamas das asas de uma borboleta, tem-se a transparência, mas não a beleza — a estrutura formal sem o conteúdo sensorial. Depois de desgastado o frescor da metáfora, temos a linguagem clara, literal, transparente [...]: ideias tão claras e distintas que é possível enxergar através delas (Rorty, 2007, p. 253).

Não se duvida que a metafísica produza uma metáfora entre outras quaisquer, assentimos sobre tal oportunidade; é uma metáfora que se esqueceu que é metáfora. Não há concessão à metáfora que não se reconhece como tal, à ficção que somente se legitima na esperança de que sua discursividade seja a presumida representação da essência do real. A metafísica depende da verticalidade, possui um olhar hierárquico, julga ser proveniente daquilo que é o verdadeiro; ela paira imóvel sobre o tempo, livre de suas vicissitudes, à revelia da contingência. Ela não pretende ser um vocabulário entre outros; ela quer ser o vocabulário, único e definitivo. A metafísica é um metavocabulário, é o momento em que a linguagem se arvora a ir além do vocabulário final.²⁵

Há na metafísica o deslocamento até a pretensa origem das coisas. Quanto mais dela nos aproximamos, mais nos afastamos de nossos interesses, de tal modo que onde acreditamos chegar às coisas em si, bem lá é que nos perdemos de nós próprios (A 44). Pensada dessa forma, torna-se fácil perceber quão grave é o acercamento da educação à metafísica. Nesta relação próxima, nesta familiaridade comprometedora, a estrutura centrada, a aposta na existência de um chão fundamental, a esperança de uma imobilidade irretocável, tudo leva à assimilação de conceitos e categorias cujo esforço de legitimação redundava em nada. Na excessiva recorrência à exterioridade que escapa à imanência, visualiza-se um dos problemas da metafísica: ela dá as costas à vida e, assim fazendo, foge das vivências (*Erlebnissen*). Admitindo aquilo que se considera ser o regozijo com “pálidas imagens mentais” (A 448) das coisas do mundo, diagnostica-se a falta de motivação, o desencantamento, a ausência de riqueza e complexidade

²⁵ Vejamos o que Rorty tem a dizer sobre a noção de vocabulário final: “Ele é ‘final’ no sentido de que, se for lançada uma dúvida sobre o valor dessas palavras, seu usuário não disporá de nenhum recurso argumentativo que não seja circular. Tais palavras são o mais longe que podemos ir com a linguagem; para além delas, existe apenas a passividade desamparada ou o recurso à força” (2007, p. 133).

das expectativas pedagógicas. Nietzsche não acomoda o discurso em tenras palavras, ao contrário, esgarça os limites e põe-se a combater os predicados do ascetismo.

Que faz aquele que renuncia? Ele aspira a um mundo mais elevado, ele quer voar mais, mais longe e mais alto que todos os homens da afirmação — ele *joga fora* muitas coisas que atrapalhariam seu voo, e entre elas coisas que lhe são valiosas e queridas: sacrifica-as à sua ânsia das alturas (GC 27).

A elevação exige que o plano da metafísica se disponha verticalmente, a ascensão define a direção e o sentido da existência. A verticalidade é, pois, atributo central, algo que não cansaremos de assinalar se, com efeito, desejamos garantir a imanência como condição da experimentação da educação. A ficção do além-mundo, sua disposição vertical e hierárquica, a direção e o sentido sempre orientados pelo ideal ascético, tudo se condensa na negação da vida, na compreensão da metafísica como o conjunto de forças reativas destinadas ao investimento do ideal. O homem do ideal ascético deprecia a vida, trata de diminuí-la, degenerá-la, reduzi-la ao ponto em que *seu* tipo é conservado (GM III 13). Para a metafísica também valeria a descrição que Guattari (2021, p. 80-81) realiza em situação análoga: tão absorta em dicotomias, perde-se a “unidade do funcionamento”, violenta-se a efetividade e, enfim, elimina-se o “movimento [...] das virtualidades criadoras”. Quando insistimos na multiplicidade das metáforas ou das virtualidades criadoras, embora suas diferenças e especificidades nas consequências que produzem, isso só se torna aceitável no âmbito de uma imanência inegociável. A potência busca os critérios de sua justificação na transversalidade dessa imanência — nisso que Guattari designa como “unidade do funcionamento” —, sem apelo a qualquer exterioridade transcendente.²⁶

Não seria improvável que fôssemos responsabilizados pela mão pesada, censurados por incidir sobre a metafísica de maneira exagerada, tomando-a como algo homogêneo, sem distinção das tonalidades presentes na complexa problematização realizada ao longo da história, acusados de proximidade demasiada com Nietzsche e com sua obsessão pela filosofia de orientação platônica. Ponderamos que não se desconsidera a variada paleta de cores do problema e que se segue recomendação do próprio Nietzsche quando se esforça em detalhar as nuances do erro da metafísica: entre Platão e ele próprio, há outras estações intermediárias através das quais a verdade progressivamente se torna promessa, consolo, desconhecimento e inutilidade; outras tradições são introduzidas, o movimento sai de Platão, chega em Nietzsche,

²⁶ Não queremos prescindir do termo “justificação”, tratamos de utilizá-lo não para designar uma remissão ao fundamento que certificaria absolutamente o pensamento, preferimos dispô-lo rizomaticamente em outro funcionamento, como categoria que atinge propósitos mais relativos, que assinalaria a posição contingente no plano de imanência.

passando pelo cristianismo, por Kant, pelo positivismo e pelo utilitarismo (CI, *Como o “mundo verdadeiro” se tornou finalmente fábula* 1-6). Malgrado as remissões que possamos fazer à metafísica clássica de linhagem platônica, notadamente o que nos interessa são suas formulações modernas, as elaborações que se desdobram do Renascimento a Hegel. Não é desejável prender-se à oposição estrita, é mais *interessante* tensionar os limites impostos pelo dogmatismo, configurar estratégias que reciclam o entulho existente, militar pela imanência. Aqui, como em outras situações, vale a recomendação procedimental: o “combate-contra” se autentica enquanto permite a multiplicidade de outros tantos vocabulários. Nietzsche diz que a metafísica é uma “promessa de milênios” (BM, *Prólogo*) ou “promessa não cumprida” (GM II 4); reconhecemos, porém, que os problemas não resultam do não cumprimento, mas do fato de ser uma promessa, uma expectativa firmada a partir da crença no *télos* (τέλος). A dificuldade com a metafísica situa-se na pretensão dogmática, na pouca afeição à diferença, no esgotamento da multiplicidade; faz parte do comportamento metafísico não admitir que as valorações constituam perspectivas contingentes; na mão do metafísico, tudo se converte em verdadeiro, necessário e desinteressado, ou perde completamente seu valor e sua dignidade de existência (BM 2).

O que a humanidade até agora considerou seriamente não são sequer realidades, apenas construções; expresso com mais rigor, *mentiras* oriundas dos instintos ruins de naturezas doentes, nocivas no sentido mais profundo — todos os conceitos: “Deus”, “alma”, “virtude”, “além”, “verdade”, “vida eterna”... Mas procurou-se neles a grandeza da natureza humana, sua “divindade”... Todas as questões da política, da ordenação social, da educação foram por eles falseados até a medula, por haver-se tomado os homens mais nocivos por grandes — por ter-se ensinado a desprezar as coisas “pequenas”, ou seja, os assuntos fundamentais da vida mesma (EH, *Por que sou tão inteligente* 10).

Mas se deixamos Nietzsche encontrar Cortázar, então a ficção em si mesma não é motivo de objeção, tanto pior aos destinos da educação seria reduzir a invenção à identidade: a instituição de absolutos deixa tudo menos interessante, faz de uma perspectiva a verdade indiscutível que, ato contínuo, torna-se mentira, esgotando a variedade do mundo. Então, concordamos que a metafísica não é um todo homogêneo, que mesmo a modernidade desenvolve formas diversas e complexas, dentre as quais também retiramos considerações que movimentam a escritura. Quando Antonio Negri (2018) visualiza a pluralidade da época moderna, ele distingue em Espinosa o exemplo de filosofia que, mesmo tocada pelas ambivalências da metafísica, afirma o materialismo e a imanência que apoiam o pensamento contemporâneo em seu intuito de transgredir a ordem da produção capitalista. Aprender a referência de Negri a Espinosa equivale sublinhar a diversificada sutileza que expulsa simplificações, reducionismos e oposições. Outra alusão permite achar Nietzsche elogiando a originalidade de Tales de Mileto,

sua anteposição à tradição mítica e a conseqüente criação que substituía o fantástico do além-mundo por elementos extraídos da própria natureza (FT 3) — se a invenção é inevitável, que ela seja produzida da matéria da *phýsis* (φύσις). Algo pareceria ameaçado pelo *ápeiron* (ἄπειρον) de Anaximandro não fosse a introdução do devir como algo constitutivo e incontornável; Heráclito restitui a univocidade e incorpora ao conflito da natureza o critério de justiça. Entre remissões diversas, entre pré-socráticos e filósofos modernos, atestando a ausência de movimentos absolutamente coerentes e de representantes impolutos, também nós *não* nos posicionamos em alguma trincheira antimetafísica, também nós *não* ambicionamos oferecer a contrapartida idealista ao idealismo.

5.

A utilização da palavra “sutileza” é adequada ao contexto de recusa da lógica de oposições; ela indica fragilidade, é certo, mas também finura, delicadeza, perspicácia, inteligência e complexidade. É como desejássemos abrir o espectro, introduzir entre o binarismo típico da metafísica a variedade de tons, timbres e paladares, como se quiséssemos liberá-la de seu próprio paradoxo: põe-se a inventar em demasia, cria o fantástico, mas onde poderia fazer o mundo proliferar, pelas fixações ela implode a diversidade para reduzi-la à verdade e à mentira, ao bem e ao mal. É como Palomar: diante das ondas do mar que repetidamente quebram na areia, o personagem de Calvino (2010) tenta em vão encontrar os termos que descreveriam absolutamente o fenômeno, teima no enquadramento da abundância de sensações em alguma compreensão definitiva. No empenho de acalmar a instabilidade, o máximo que sujeito moderno consegue é firmar o que é costumeiro:

O conhecido, isto é, aquilo a que estamos habituados, de modo que não mais nos admiramos, nosso cotidiano, alguma regra em que estamos inseridos, toda e qualquer coisa em que nos sentimos em casa: — como? nossa necessidade de conhecer não é justamente essa necessidade do conhecido, a vontade de, em meio a tudo o que é estranho, inabitual, duvidoso, descobrir algo que não mais nos inquiete? Não seria o *instinto do medo* que nos faz conhecer? E o júbilo dos que conhecem não seria precisamente o júbilo do sentimento de segurança reconquistado (GC 355)?

Daqui ressoam as desconfianças outrora expressas por David Hume, para quem a objetividade é obra do hábito. Anos depois a concepção é retomada para desmascarar a moralidade em suas pretensões de verdade (A 111). A expectativa de objetividade é o anseio de serenidade e tranquilidade, a ambição de encontrar o ponto em que a representação se torna “a descrição sem perspectivas, uma espécie de pintura chinesa, puro primeiro plano e tudo superpovoado” (FP 1884, 25[164]). O homem objetivo é o instrumento a serviço do espelhamento da natureza:

um precioso, facilmente vulnerável e embaçável instrumento de medição e jogo de espelhos, que devemos poupar e respeitar; mas ele não é uma meta, não é uma conclusão e elevação, um homem complementar em que se justifique a existência *restante*, um término — e menos ainda um começo, fecundação e causa primeira, nada de sólido, poderoso, firme em si mesmo, que aspire a dominar: antes um delicado, inflado, fino e flexível recipiente de formas, que deve esperar por uma substância e conteúdo qualquer, para então se “configurar” de acordo [...] (BM 207).

Em outros momentos Nietzsche é mais severo em seu juízo sobre a objetividade, sequer atenua o tom em nome de alguma coexistência, antes, esforça-se em dizer que o conhecimento convencional nomes sem que exista alguma referência necessária na efetividade; conhecer delinear medidas convencionais, na maioria das vezes arbitrárias, relacionadas à conservação e aos interesses particulares (GC 58). Ao cabo, entre hábitos e convenções, arbitrariedades e acomodações, pode-se tensionar um pouco mais:

Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? [...] Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: “Cada qual é o mais distante de si mesmo” — para nós mesmos somos “homens do desconhecimento” (GM, *Prólogo* 1).

Não serão poucos os esforços que localizam na suspeita nietzschiana um ponto de inflexão da modernidade, o advento de algo que desloca o eixo em torno do qual orbitaria a subjetividade. É tentador retirar desse conteúdo problemático, a matéria que, mediante elaboração, produz as condições de enfrentamento da redução da educação à aprendizagem.

6.

Colocamos em questão um vocabulário filosófico instituído e ainda em pleno uso. Nietzsche acautelou que nosso caminho é atravessado por palavras tão duras quanto pedras, e nelas a todo momento tropeçamos; eternizadas, “é mais fácil quebrarmos uma perna do que uma palavra” (A 47). É no teimoso combate que se racha a estrutura tão fortemente estabelecida, solenemente naturalizada, é por entre fissuras que se tenta engendrar alternativas. Indagamos se é plausível relacionar a impossibilidade da educação ao emprego de certo vocabulário filosófico, à utilização de conceitos que são decorrentes de composições tipicamente modernas. Um *vocabulário* reúne termos, palavras, expressões, categorias e conceitos, concede-lhes significações, usos e funcionamentos; mais do que mera disposição de verbetes, o vocabulário é matéria de ações e discursos, traz imagens e esquemas que expandem os limites do conceito. Também o vocabulário padece com o desdobramento da suspeita já realizada, também sobre ele se dispara a mesma dúvida destinada ao conhecimento e à verdade. O animal humano

inventa palavras e com elas constitui crenças, valores e ações. Quando Nietzsche lança a crítica à metafísica, quando ele oferece como alternativa a concepção de metáforas, metonímias e antropomorfismos, ele traz ao primeiro plano a mobilidade da verdade e dos conceitos, a dificuldade de mantê-los em sua permanência e regularidade. Compreende-se o motivo pelo qual o metavocabulário fixa parte de suas possibilidades e porque alguns poucos usos são privilegiados em detrimento de tantos outros. Assim, inscrevendo a educação numa crítica à linguagem, postulamos um olhar atento às reiteradas hipóstases e à objetividade requerida pelo conceito.

É de Richard Rorty (2007) que extraímos a noção de vocabulário, articulando-a com o questionamento da metafísica e com a garantia da contingência da linguagem; não há língua perdida, palavras privilegiadas, nenhuma força originária que precise ser recuperada, nada que escape da história como imperativo necessário. Em apoio, fortalecendo o enfrentamento da unidade e do privilégio, requeremos a demarcação de Jacques Derrida:

Não haverá nome único, nem que seja o nome do ser. E é necessário pensá-lo sem nostalgia, isto é, fora do mito da língua puramente maternal ou puramente paternal, da pátria perdida do pensamento. Pelo contrário, é necessário afirmá-lo, no sentido em que Nietzsche põe a afirmação em jogo, num certo riso e num certo passo de dança (1991, p. 62).

Sob efeito de tantas referências, respeitando as especificidades de cada pensamento, agrupamos as convergências e expomos o caráter problemático das simplificações, das reduções e do atomismo. Bem mais potente é a suposição de que há vários vocabulários que começam e terminam, que são alterados e/ou substituídos (Rorty, 2007). Em não sendo um melhor que o outro, não há motivos para crer que se tenha critérios distintivos para a qualidade das palavras que são utilizadas em dado domínio. Coexistência não implica ausência de disputa, ao contrário, os vocabulários estão em explícita concorrência. Embora não se aceite alguma medida distintiva *a priori*, será proveitoso perguntar por que um vocabulário pode ser substituído por outro. A resposta parece estar nas possibilidades não experimentadas pelo vocabulário antigo. A educação encontra condições mais potentes quando a correlacionamos com a afirmação proveniente da multiplicidade e do movimento dos vocabulários. Inegavelmente, parcela da crítica que se realiza ao vocabulário da educação resulta da conjectura de que seja praticável outros vocabulários que não se legitimem pela suposta capacidade de representar o mundo, mas pela força que concede àquele que precisa inventar novas modalidades de existência.

Uma vez que diferentes vocabulários coabitam sem a existência de critério seguro para designar o melhor ou o mais adequado, visto que a referência passa ser a necessidade daquele

que o utiliza ou a potência que concede, por quais motivos deveríamos acolher a crítica ao atual vocabulário filosófico da educação? Também ele não teria direito à existência? Debateremos o vocabulário filosófico em diferentes platôs, entre eles, a partir da atribuição de relativa esterilidade, julgando-o incapaz de conduzir aos fins antecipados. Se as crises são a cada momento reiteradas, indicando os impasses e as dificuldades da educação, não seria fora de propósito presumir que as promessas não alcançam cumprimento. Criado pela perspectiva de quem procura representar o mundo, o vocabulário não entregaria o anunciado. Alternativamente ao privilégio da palavra, à nostalgia da unidade perdida, substitui-se o metavocabulário pelas diferenciações que apresentam “novos nomes, avaliações e probabilidades” (GC 58). Ratificando o impulso de outros tantos que abrem trilhas em meio à densa vegetação, manifesta-se a oportunidade de continuar apostando na ruptura do horizonte, propondo a contingência da linguagem que constitui a educação, dessa feita envolvida com a radical imanência dos objetos presentes na ação pedagógica. O ataque ao metavocabulário é correlato ao ataque à naturalização, é o combate que não se esgota na negatividade, antes, constitui-se porque realiza a afirmação da multiplicidade que movimentaria a educação. Afirmer n possibilidades, sempre $n-1$. Transitar entre os limites dos vocabulários proporciona a experimentação do inominável e das virtualidades, dado que o discurso sobre si ou sobre o mundo é marcado pelo engano, tanto melhor, pela incompletude, pela contingência, pelo desconhecimento constitutivo. A educação não precisa de um conhecimento indiscutível, não carece de acertos sobre quem somos, se estaríamos esclarecidos ou enganados sobre nossa condição, isso se justificaria apenas no bojo de concepções assentadas na objetividade. Quando se questiona a credulidade da metafísica, o caráter figurativo da linguagem e a percepção de que existam essências às quais os vocabulários necessariamente precisariam se referir, a vida explode em potência. Onde as palavras acabam, ou onde elas encontram seus limites, inicia o campo das afirmações possíveis, a potência de criação. Não se recusa o metavocabulário porque ele seja errado, distintamente, censura-se a ânsia de tudo encerrar, a força de totalização que destruiria a coexistência dos múltiplos léxicos.

A linguagem não está em adequação com a realidade, nem reproduz conteúdos mentais correspondentes aos objetos externos, quem sabe pudéssemos vê-la como uma *ferramenta*, analogia tão correntemente indicada pela filosofia de Rorty. Desse modo, ao invés de ser uma representação da realidade, a linguagem seria o instrumento que constrói a realidade. Contudo, ao mesmo tempo que estabelece a analogia entre vocabulário e ferramenta, o filósofo estadunidense aponta uma inconveniência óbvia: habitualmente, um artesão sabe o que deseja

realizar ou alcançar antes mesmo de escolher ou de criar sua ferramenta, ou seja, suas finalidades são anteriores aos instrumentos que em geral não são independentes dos usos que deles podemos fazer. Esse não é o caso de um vocabulário, pois também lhe atribuímos a capacidade de inventar descrições e realidades. O recurso à ideia de ferramenta não é necessário, investimos sobre outras searas para considerar a linguagem como texto. Quando a ciência, tão preocupada com objetividade e neutralidade, pensa na linguagem como instrumento, supõe que a matéria científica é anterior ao texto. Se estamos em uma lógica representacional, o texto é concebido como resultante do espelhamento do mundo, o receptáculo das verdades constituídas no ambiente da experiência científica. É por isso que Barthes (2012) pode formular a concepção de linguagem como ser da escritura, colocando a realidade dentro da linguagem, nada existindo fora desta relação. Não gostaríamos de adentrar em demasia nessas veredas, apenas tomar impulso para propor a sutil distinção entre um discurso que precisa da linguagem para se expressar e um discurso que está na linguagem. Pareceria sugestivo à educação que pela escritura os sujeitos fossem constituindo novos textos e, por conseguinte, novos vocabulários, produzindo desvios na linguagem, forjando novos sentidos em movimento de ruptura com as normatizações e institucionalizações. Todavia, a abordagem assumida não deseja conceder acento demasiado ao significante. Consideramos as várias dimensões do agenciamento coletivo do desejo e de que é preciso assumir formas assignificantes e não-verbais de produção de subjetividade. Como já foi dito, a noção de vocabulário refere-se a crenças, valores, conceitos e práticas utilizados em dado contexto, eles possuem funcionalidade social e trazem consigo implicações que não se esgotam na linguagem; é como se algo produzido pelo vocabulário se descolasse, ganhasse autonomia e constituísse os usos comunitários. É a receita de Derrida: “O que faço com as palavras é fazê-las explodir para que o não verbal apareça no verbal” (2012, p. 39).

7.

Uma vez que se experimenta a superposição com Nietzsche, dadas as inúmeras referências ao caráter obrigatório da moral, é provável que se tome a centralidade do problema nas elaborações sobre a educação. Poderia ser que se tratasse de questão antiga, reprisada ao extremo e desgastada pela variedade de comentários da posteridade. Caso concordemos com Aristóteles (1984), para quem toda a atividade humana se destina a um bem, também consentiríamos que a educação estaria determinada pela moral e impregnada de *dever-ser*, que seria indissociável da expectativa de aperfeiçoamento humano e que orbitaria em torno de

referências normativas. Toda força prescritiva da moral produz efeitos, institui jeitos de falar e persuadir, de agir e governar, instaura costumes, afetos, desejos e artes, enfim, garante a sociabilidade e os modos coletivos de existência. Tudo isso não acontece sem uma dose de contraste: na modernidade, quando os ideais se juntam aos anseios de autonomia e liberdade, as fórmulas continuam a veicular o ingrediente elementar, ou seja, a necessidade de obediência face à presença da autoridade moral. É certo que o capitalismo moderniza a submissão, coloca a misturada a outras tantas associações, expõe os costumes e as tradições às mudanças, apresenta o aumento de velocidade, exige que a própria moralidade se movimente a reboque de interesses diferentes. No ritmo acelerado, na aparente permissividade, permanecem vivas as ambições de conservação de uma organização, de uma comunidade ou de um povo. E assim se atualiza a implicação moral da educação, doravante sintonizada com as submissões do modo de vida frenético da contemporaneidade. O que está em jogo não é algo linear, transparente, facilmente identificável em suas peças e em sua constituição interna, é algo complexo, ambíguo, que ocupa diversas frentes, toma múltiplas direções, respeita o costume e simultaneamente estoura o horizonte em inauditas possibilidades. Entretanto, resguardada a situação de complexidade, a velha aspiração percorre a educação:

Os pais fazem dos filhos, involuntariamente, algo semelhante a eles — a isso denominam “educação” (*Erziehung*) —; nenhuma mãe duvida, no fundo do coração, que ao ter seu filho pariu uma propriedade; nenhum pai discute o direito de submeter o filho aos *seus* conceitos e valorações. Houve tempo, inclusive [...], em que parecia correto aos pais dispor da vida dos recém-nascidos a seu bel-prazer. E assim como o pai, também a classe, o padre, o professor e o príncipe continuam vendo, em toda nova criatura, a cômoda oportunidade de uma nova posse (BM 194).

As vivências desenvolvem-se entre valorações instituídas (GC 114), atravessam o que existe, embora também se insinuem para fora do enquadramento, à espreita das frestas e dos furos. Quando se fala em aspirações morais, lembramos de Riobaldo, tão afeito às convicções — na esperança de que “o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza”; em simultâneo, tão provocado pela mistura do mundo (Rosa, 2022, p. 199). É fácil atribuir à educação a marca da contradição: plena de expectativas morais e com dificuldades na tarefa de justificação de suas bases normativas; atenta à finalidade de sua ação e inquieta com a diversidade de perspectivas; atrelada às certezas morais e cada vez mais desorientada; ferreamente determinada por preceitos necessários e precisando lidar com a multiplicidade. Mais difícil —

porém, mais interessante — é recusar a oposição de valores e estender a consistência até a univocidade que em si mesma é conflituosa e que compreende a diversidade de dimensões.²⁷

Não enunciamos nenhuma novidade, aqui qualquer experiência do cotidiano serve como exemplo. Inventamos os mais diferentes personagens e lhes solicitamos que avaliem uma ação qualquer, perguntando-lhes acerca dos critérios definidores do valor: a ação será valorizada porque é fácil, difícil, rara, útil, inútil, conforme a regra, impossível, miraculosa, redentora, obrigatória, natural, prudente ou racional (FP 1880, 3[109]). Parece que cada cultura e mesmo cada indivíduo escolhe seu parâmetro para definir o que seja moral. Que tenhamos consensos, generalizações e mesmo intenções de universalidade, isso se deve à naturalização de uma dessas medidas, alçada à condição de fundamento. Quando as atividades humanas têm seu horizonte reduzido a uma só finalidade, quando a multiplicidade é restrita à unidade, a contingência é coagida a encontrar a fundamentação da moral (BM 186). Não que a legitimação ou justificação da ação seja imediata e evidente, ao contrário, requer-se a metáfora da profundidade para anunciar o trabalho lento e criterioso; é preciso perfurar e escavar, chegar à origem, tocar nos alicerces das crenças ocidentais mais arraigadas. Em apoio à desconfiança, a filosofia contemporânea trouxe lufadas de ar fresco, e assim o exercício espontaneamente coordenado entre tendências nem sempre consonantes empreende críticas à origem, ao reiterado fundacionismo que deseja encontrar o seguro lugar das certezas morais.²⁸

Em face das exigências morais da educação e das eventuais requisições metafísicas, não há como dispor de escala moral adequada ao julgamento objetivo das ações, nada no âmbito dos costumes existe de absoluto e obrigatório, descortina-se um mundo aberto à contingência. Um posicionamento diverso dessa abertura implica no “*estreitamento das perspectivas*” (BM 188). Eis porque se torna interessante reafirmar o limite entre moral e ética: os imperativos deixam de ser categóricos e se tornam matéria à disposição da experiência ética. Ao restringir as perspectivas, parte importante da existência é borrada em nome de algum ganho de certeza, recusa-se a multiplicidade em prol do parasitismo moral, despreza-se a diferença para atingir a inflexibilidade. Não podemos prescindir da dimensão moral, não há experiência ética sem tal matéria, tampouco existe ato educativo sem referências normativas, porém a estrita dependência da educação aos aspectos moralizantes, com a conseqüente limitação da

²⁷ O embate contra a lógica binária aparece em diversos momentos da obra nietzschiana e circunscreve um dos aspectos da crítica à metafísica — “A crença fundamental dos metafísicos é a crença nas oposições de valores” (BM 2). Apropriamos a crítica para fazê-la funcionar em favor da fabulação da educação.

²⁸ Só para citar dois exemplos que se situam em campos distintos, Gilles Deleuze (2017) repreende os modernos por reencontrar as abstrações e as origens, e Richard Rorty (1994) adverte o caráter fundacional da metafísica da modernidade.

experimentação dos encontros, atenta contra a afirmação da vida. Nietzsche considerou a moral “uma *condenação*, ora secreta, ora ruidosa” (CI, *Moral como antinatureza* 4), que se voltava contra os impulsos, que negava a vida porque castrava o corpo — “[...] a moral não seria uma ‘vontade de negação da vida’, um secreto instinto de aniquilação, um princípio de ruína, apequenamento, calúnia, um começo do fim (NT, *Ensaio de autocrítica* 5)?

8.

Na esteira de outros tantos autores da modernidade, Nietzsche questiona o instinto de conservação no humano, embora o faça tensionando não somente a suposta predominância como também alguns aspectos de sua definição. Com efeito, o impulso esteve vinculado à preservação da espécie, como algo natural e constitutivo daquilo que é humano (GC 1). Contudo, as conjecturas nietzschianas reduzem seu alcance e propõem que a conservação esteja comprometida com a instauração de um tipo de vida moralmente definido, cujo trabalho resulta na garantia de modos específicos de existência. Cooptado por forças contingentes que privilegiam interesses de grupo, o animal humano cria para si o bem e o mal; os valores não são produtos divinos, da natureza ou de alguma razão inconteste, eles são impostos ao mundo precisamente a fim de obter a conservação (Za I, *Das mil metas e uma só meta*). Imbuído de vigor criativo, forçando os limites estabelecidos, um grupo de indivíduos forja o novo com o propósito de fazer um tipo avançar e predominar. Porém, se o intuito é ganhar terreno e fortalecer a posse, a novidade se torna imposição e conquista sobre outrem. A preservação avança pela contenção ou pela instrumentalização do movimento, confirmando a ampliação do poder de uma parte específica e submetendo os demais a uma só grade de valores. Entre moral e autopreservação há uma íntima relação cujas consequências a educação precisa questionar caso não queira se manter como aparelho das instituições estabelecidas. A moral surge como imperativo fisiológico por meio do qual se mantém condutas específicas. De outra forma, a experimentação ética põe a moral em questão, julga suas paralisias e movimentos, atua sobre valorações, pondera sobre os interesses que estão em jogo, quem ganha e quem perde, toma as rédeas da produção para colocá-la a serviço da afirmação da vida. Então, à dualidade entre moral e ética, corresponde a alternância dinâmica e nem sempre clara entre manutenção e expansão, porém jamais a tomamos para encerrá-la em par antinômico, diversamente, colocamo-la na univocidade da vida para distinguir elementos constituintes de um mesmo plano.

Conceber a dinâmica de forças que coexistem, em confronto, sobreposição, atravessamento ou cooperação, autoriza pensar a complexidade da educação. Nietzsche reconhece que verdade e moral existem para manter os costumes, mas igualmente pergunta como haveríamos de promover a vida (BM 4). Desde os gregos está claro que a formação serve justamente para inculcar à comunidade seus valores, ou seja, é pela educação que o humano transmite as ideias de bem e mal ao todo. Inequivocamente, a educação é um instrumento da estratégia de conservação. Portanto, não surpreende o ódio contemporâneo destinado à educação toda a vez que ela ousa expandir a vida além dos limites dados ou permitidos. São interesses que estão em luta e parece compreensível que o poder desafiado mobilize mecanismos para garantir a sobrevivência de um estado de coisas supostamente ameaçado. Entretanto, o ódio precisa ser denunciado entre outros motivos porque se converte em veículo de pretensões reacionárias, porque desejar eliminar um dos aspectos importantes dos processos formativos sem o qual o movimento se esgota. Aos que perseveram em alguma perspectiva moral específica, aos que temem o afrontamento de seus interesses, indagamos como não parar a roda do moinho, como não frear o mesmo movimento que outrora garantiu que suas formas de vida fossem a novidade acolhida pela boa consciência (OS 90). Em face da insistência do apego, também demonstraríamos que nas versões clássicas da formação humana, ainda que tivessem se preocupado em demasia com a adequação da educação às conveniências de um tipo de existência, mesmo nelas houve alguma preocupação com o cultivo humano, oportunidade em que a novidade, entre os espaços deixados pela moral, lançava as linhas de fuga e as experimentações afirmativas da vida.

9.

A educação é frequentemente definida como atividade intencional, caracterizada pelo planejamento e pela relativa capacidade de previsão de seus resultados; fortemente condicionada pelos imperativos morais, ela é um processo teleológico. Para pensar esse aspecto particular, propomos o exame de dois fragmentos clássicos da filosofia, o destaque de suas recíprocas relações, notadamente assinaladas por aproximações e afastamentos. O primeiro texto é bastante conhecido — e citado *ad nauseam* —, ele abre o pequeno ensaio de Immanuel Kant sobre a *Aufklärung*; nele, o filósofo define o que é o esclarecimento:

[...] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de*

si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (1985, p. 100).

Do excerto citado extrai-se alguns apontamentos relevantes às elaborações seguintes: define-se um processo, uma atividade que leva de um ponto a outro, um procedimento de saída (*Ausgang*); é um movimento de libertação, conduz o indivíduo a um lugar melhor; logo, é uma ação de aperfeiçoamento moral; em sendo exigido o entendimento que liberta, distante da tutela do outro, a passagem impõe a experiência de si mesmo, daí a conclusão que o recurso é, em suas conformações modernas, uma experiência ética. Contrastamos o trecho de Kant com outro igualmente conhecido, de Nietzsche, e que se encontra em *Assim falou Zaratustra*:

O homem é uma corda, atada entre o animal e o super-homem (*Übermensch*) — uma corda sobre um abismo.

Um perigoso para-lá, um perigoso a-caminho, um perigoso olhar-para-trás, um perigoso estremecer e se deter.

Grande, no homem, é ser ele uma ponte e não um objetivo: o que pode ser amado, no homem, é ser ele uma *passagem* e um *declínio* (Za I, *Prólogo* 4).

De fato, há entre os excertos alguma chance de aproximação. Cada qual à sua maneira, em ambos os casos os autores se referem à ideia de processo, de um processo que realiza uma saída, uma passagem, uma destinação. Abandona-se o lugar de heteronomia e se atinge a situação de liberdade. Na prescrição do aperfeiçoamento moral, os filósofos prenunciam uma rota de humanização e, nesse sentido, suas elaborações interessam à educação, pois traçam imagens da formação em geral. Se a educação é um processo pelo qual se dá ou se cria a humanidade do humano, em que o ser ou encontra sua natureza ou inventa sua liberdade, então admite-se que as respectivas figuras têm muito a dizer aos educadores de todos os quadrantes e matizes. É, por conseguinte, um processo de libertação e, como tal, uma experiência inalienável do sujeito. Finalmente, o que está contido em ambos e que os colocam em surpreendente afinidade é a concepção de que seus ideais de humanidade estão destinados ao porvir: nada é dado ou se encontra no tempo presente, mas é uma aposta do futuro. Kant indica a covardia e a resignação daquele que não deseja sair de sua atual condição, Nietzsche refere-se ao abismo e ao perigo do caminho. O humano de Kant, estado para o qual se dirige todo esforço educativo, é, para Nietzsche, mera passagem ou ponte e, conseqüentemente, o que deve ser superado. Se a forma institui zonas de intersecção, os conceitos que orientam a destinação humana são outros. A necessidade do *télos* kantiano é substituída pela contingência nietzschiana: o além-do-homem²⁹ é aquele que cria valores contra qualquer anseio de fixação da moral, ao contrário do sujeito da

²⁹ Seguindo o tradutor Rubens Rodrigues Torres Filho, “além-do-homem” é a opção aqui indicada para transcrever *Übermensch* (Nietzsche, 2019l, p. 235-236), termo alemão que a tradução brasileira de Paulo César de Souza verteu para “super-homem”, conforme citação realizada acima.

filosofia moderna, racional, autônomo, consciente de si e do mundo, que se torna transição e declínio.

Na diversidade das imagens que vai construindo, Nietzsche sabe onde pretende chegar: há um futuro distante, um Sul que é mais quente (*Za II, Da prudência humana*). O que permanece em suspenso, objeto de nosso ceticismo e ponto de eventual polêmica, é se a imagem criada por Nietzsche, de uma corda estendida entre duas condições, consegue de fato reposicionar a teleologia. Tanto em Kant quanto em Nietzsche, especialmente nos extratos indicados, o que está em jogo não é o desígnio da excelência ou da perfeição humana? Com a referência a dois polos — Zarathustra fala na corda estendida entre duas torres ou na necessidade de que todo o caçador tenha sua caça, que ao além-do-homem lhe seja contraposto o superdragão —, feita a menção ao par antagônico, Nietzsche ainda não permaneceria preso ao esquema clássico da metafísica, à lógica da oposição de valores? Não temos razões para desconfiar do empreendimento negativo de Nietzsche. Malgrado as pontuais ambivalências que indicamos, não desconsideramos sua recomendação de uma crítica à finalidade (GC 360). Lançar forças contra a teleologia é parte constituinte da luta contra a moralidade; não há um bem a ser alcançado, não há um ideal que deve ser buscado, nem algum fim transcendente. O oposto disso, a ausência de propósitos poderia definir o percurso do imoralista: uma vida aleatória, um vaguear, um mexer-se. Em antagonismo àqueles que atuam conforme fins, experimentador do acaso e do livre movimento, sem finalidades, o sujeito inventivo é “um caranguejo cego, que anda sempre tateando para todos os lados e ocasionalmente caça alguma coisa”, “ele não tateia para caçar, mas porque seus membros precisam se mexer” (FP 1880, 1[53]). Toda orientação secreta e racional é peça de ficção forjada para atender interesses específicos. Se o problema está no engessamento moral da educação, então se recomenda o olhar crítico sobre a ação intencional: “Tudo o que é vivo se move; essa atividade não responde a fins precisos, é a própria vida. A humanidade na totalidade é, em seus movimentos, desprovida de fins e objetivos [...]” (FP 1880, 1[70]).³⁰

Apesar da indiscutível força dessa crítica, quem sabe predominante em toda obra, é inevitável voltar-se para a minúcia, realizar o exercício de dúvida e pensar sobre a imagem proposta por Zarathustra. Preconizar uma corda estendida entre duas condições, fixando os pontos de partida e de chegada, tal qual a travessia de um equilibrista, e mais, acreditando que

³⁰ Os fragmentos do início de 1880, publicados postumamente, são bastante pródigos de referências diretas e indiretas à aleatoriedade do movimento e, portanto, uma interessante crítica ao conceito de teleologia (Nietzsche, 1988, 2009a).

a chegada se daria no além-do-homem, tudo isso não postularia uma dependência da finalidade? Alguém haveria de solicitar que se descontasse o tom alegórico de Zarathustra e diria que existe uma distinção qualitativa importante que a própria escritura teria insinuado: o *télos* para Nietzsche é uma figura contingente, cuja única propriedade é a criação, sem a qual seria impossível superar o homem. De fato, tal indagação é pertinente e não temos motivos para discordar dela. Porém, perguntamo-nos se não teríamos condições de ir além, de tomar sugestões para avançar em proposições mais ousadas para a educação e, partindo delas, ainda que do ponto de vista prático tenhamos dificuldades em operacionalizá-las, de radicalizar o tensionamento. Na experimentação que se realiza, importa menos as contradições de Nietzsche do que a presença do problema de difícil resolução no espaço de uma institucionalidade para a qual os processos são fortemente arregimentados por prévios objetivos. Não duvidamos que existam ações conforme a fins, a todo momento a realidade é testemunha de atividades que estão relacionadas às respectivas metas, o que estamos a contrariar é o aparecimento de finalidades necessárias. Mesmo em face das hesitações, há um conjunto de formulações sobre as quais a posteridade lança sua mais dedicada atenção; entre outros, Rorty soube fazê-las: “O drama de uma vida humana individual, ou da história da humanidade como um todo, não é um drama em que uma meta preexistente seja triunfalmente atingida ou tragicamente não alcançada” (2007, p. 67). Constatamos que os planos da razão educativa estão associados à modernidade filosófica, que a trilogia burguesa — liberdade, igualdade e fraternidade — somente faz sentido se conduzisse a uma sociedade melhor. Sabemos que o sonho desmoronou ante às transformações do capitalismo. Na perspectiva em que a finalidade é o que confere sentido à educação, como imaginar o *télos* da ação educativa se não temos a ideia coletiva de como transitar do presente ao suposto futuro idealizado? Berardi (2019) vê no estabelecimento da teleologia a expectativa de padronização dos processos, a redução das possibilidades do próprio futuro e o esvaziamento da potencialidade. Além do reparo ético que apontaria para o empobrecimento da experiência subjetiva, faz-se objeções ao tom metafísico: “não temos uma ideia clara de como ir do mundo de hoje para esses mundos teoricamente possíveis”, “não temos uma ideia clara daquilo por que trabalhar”; trata-se, nas palavras do filósofo estadunidense, de uma “incapacidade de imaginar como ir daqui para lá” (Rorty, 2007, p. 300). Junto ao dever-ser que se instaura na educação, fortalece-se a incapacidade que não seria resultante de alguma eventual e particular incompetência humana, mas de uma impossibilidade coletiva de articular os fins da educação. Restaria apenas o desenvolvimento da autonomia privada dos indivíduos, distante de qualquer ambição ética ou política. Contudo, aceitar tal perspectiva não seria reduzir miseravelmente nossos sonhos pedagógicos?

Não gostaríamos de desprezar os obstáculos avistados pela educação caso ela assumisse a perspectiva ateleológica. É custoso imaginar a regularidade de ações sem sentido, sem que se estipulem razões e causas, efeitos e impactos, tudo arriscaria redundar em enfraquecimento do controle e da intencionalidade da ação pedagógica, em desmantelamento da máquina, doravante implicada na errância da própria travessia. Com efeito, não desprezamos as dificuldades, também não conseguimos desconsiderar as provocações nietzschianas, continuamos experimentando o tensionamento da educação:

[...] nós, inteligentes anões, com nossa vontade e nossos fins, somos irritados, atropelados, muitas vezes pisoteados até a morte pelos gigantes estúpidos, mais que estúpidos, que são os acasos — e, apesar disso tudo, não gostaríamos de ficar sem a pavorosa poesia dessa vizinhança, pois frequentemente esses monstros aparecem quando a vida na *teia de aranha* dos fins tornou-se muito enfadonha ou angustiada para nós, e nos proporcionam uma sublime diversão, ao *destruir* toda a teia com a mão [...] (A 130).

Não almejamos capitular à rede de determinações que esgota a ação educativa de qualquer potência do inusitado, não ambicionamos acalmar a turbulência com fixações que se justificam na arbitrária força das naturalizações. Enfim, recusando a redução da virtualidade pedagógica, desafia-nos o acalento de Clarice: “vivemos exclusivamente no presente pois sempre e eternamente é o dia de hoje e o dia de amanhã será um hoje, a eternidade é o estado das coisas neste momento” (Lispector, 2019, p. 53).

10.

Uma vez consentida a oportunidade de se deter um pouco mais na obra de Immanuel Kant, ressalta-se o empenho em reformular o que se encontra presente desde a *paideia* grega, que em seu caso é engendrado em termos modernos: o homem torna-se humano somente por intermédio da educação. Também é o filósofo quem profere que o homem é a única criatura que pode ser educada, o que equivale dizer que somente ele pode ser humano. Atualiza-se, portanto, o ideal humanista, localizando a humanidade potencialmente na natureza: “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade” (Kant, 1999, p. 12). Já muito cedo, no esforço e na disciplina da educação, o homem conseguiria rastrear as leis da humanidade. Tudo restaria adequado se não fossem os contrassensos surgidos no interior do projeto moderno. Ainda hoje, a educação persiste encantada pelo humanismo, ela é como o personagem de Dostoiévski, puro e honesto, que com intenso brilho nos olhos reivindicara as “esperanças

luminosas”.³¹ Outra figura dostoiévskiana, bem menos otimista, em contraposição ao idealismo de seu tempo, atesta o afastamento da vida e faz a denúncia:

Para nós é pesado, até, ser gente com corpo e sangue autênticos, *próprios*; temos vergonha disso, consideramos tal fato um opróbrio e procuramos ser uns homens gerais que nunca existiram. Somos natimortos, já que não nascemos de pais vivos, e isto nos agrada cada vez mais. Em breve, inventaremos algum modo de nascer de uma ideia (Dostoiévski, 2022, p. 146-147).

Como ideia, escamoteia-se um tanto de coisas toda a vez que se reduz o humano ao conceito geral, a tal ponto que muito pouco dele se conhece, apenas a versão demasiadamente vulgar; a excepcionalidade humana, o que se encontra no âmbito da singularidade e da virtualidade, tende a escapar do alcance do conceito (A 373). Reproduz-se a parcialidade da vasta e complexa experiência humana, sob o movimento pontos de fixação são estabelecidos para prender o homem em algum lugar privilegiado na hierarquia do mundo, acima dos animais e da natureza, do qual se possa ter orgulho; mais ainda, não contente, ele próprio inventa uma tábua de valores para, logo adiante, conceder-lhes permanência e imutabilidade. Na apologia do homem da modernidade haveria uma consequência inversa, estaria em xeque a confiança na vida.

Pensar o humano e retomar a questão acerca dos operadores que orientam a educação ajusta-se à indagação das abstrações universalizantes. De agora em diante, com Nietzsche, recusa-se considerar o indivíduo como caso particular do geral. Submetido ao questionamento, independente da presumida natureza, valorizado em sua contingência, o humano deixa de *ser* para *dever*. Nietzsche negou as concepções essencialistas da humanidade, abriu espaço para que a posteridade lançasse hipóteses sobre a morte do homem, algo correlato da morte de Deus; isso indica menos o desaparecimento total da ideia de humano e mais o término de uma concepção de subjetividade genuinamente moderna. *A morte do homem* é a manifestação que se volta contra a compreensão apriorística de humanidade:

[...] Nietzsche reencontrou o ponto em que o homem e Deus pertencem um ao outro, em que a morte do segundo é sinônimo do desaparecimento do primeiro, em que a promessa do além-do-homem (*surhomme*) significa, primeiramente e antes de tudo, a iminência da morte do homem. [...] Em nossos dias, não se pode mais pensar senão no vazio do homem desaparecido. Pois esse vazio não aprofunda uma falta; ele não prescreve uma lacuna a ser preenchida. Ele não é nem mais nem menos que o desdobramento de um espaço em que, enfim, é de novo possível pensar (Foucault, 1966, p. 353).

³¹ Em *Os demônios*, doce e secretamente, em tom baixo e entre murmúrios, Virguinski falava: “Eu nunca, nunca vou me afastar dessas esperanças luminosas” (Dostoiévski, 2021b, p. 40).

Caso estejamos no limiar de uma nova forma de pensar, por que conceder ao homem a centralidade e estatuto inabalável nos discursos da educação, como se ele fosse uma categoria eterna e não o que, enquanto contingência, encontra-se destinado ao perecimento?

11.

No tratamento concedido à educação, parte das teorias filosóficas movimenta-se a partir de uma definição específica de natureza humana. Compreende-se o fascínio que a educação mantém pela “natureza sagrada”.³² E por que fascina? Porque diante da miséria humana, daquilo que representa o sujeito não educado, sua ignorância e submissão, encontra-se a força que transforma, que melhora, que o retira de seu estado e promete conduzi-lo além de si mesmo. Situado na vanguarda do “processo do mundo” e tomado de orgulho próprio, o homem moderno é o elemento autossatisfeito, ele acredita ter alcançado a meta ou estar em vias de, melhor ainda, quer ser a própria meta e a perfeita realização da natureza (CE II 9). Há um desígnio e, portanto, uma orientação que levaria o indivíduo de um lugar ao outro, do pior para o melhor, em direção ao ponto final em que se encontraria a legítima humanidade do humano. Entre tal definição, a educação fermenta as condições de um projeto mediante o qual o animal se rende à cultura, da insuficiência ao conhecimento de si mesmo, das determinações ao reino da liberdade, como se estivesse plenamente sintonizada com a voz interior da própria humanidade. Quando existe um entendimento de natureza humana capaz de orientar o processo de educação, prescreve-se um ideal; educar significaria formar alguém em consonância com a alma, encaminhá-lo no desenvolvimento de suas disposições naturais até que elas encontrem a realização da potência. Aristóteles pensou a natureza como princípio de vida ou de movimento, como o que põe em andamento a mudança: “a natureza primeira [...] é a substância das coisas que têm o princípio de movimento em si mesmas enquanto tais” (1990, p. 230-231). Como causa final, a natureza fornece à educação o sentido para que a potência atualize a permanência do ser, para que o humano alcance sua humanidade. Todavia, o traço de animalidade é regularmente esquecido nessa travessia. Por que nos tornamos bons? Paradoxalmente, porque ainda somos animais, porque se precisa “escapar aos perseguidores e ser favorecido na busca da presa” (A 26). No índice de qualidade oferecido pela humanidade do humano, com base nos mesmos mecanismos,

³² Na terceira extemporânea Nietzsche menciona as três imagens de homem presentes em seu tempo e para cada qual atribui uma autoria. A expressão “natureza sagrada” (*heilige Natur*) surge para descrever a concepção de Rousseau, supostamente a mais popular entre todas, sobretudo em função das esperanças que inculca entre aqueles que desejam encontrar alguma saída redentora (CE III 4).

produz-se sociedade, Estado, além de outros artefatos culturais; até mesmo a verdade é a consequência de um deslocamento na direção da segurança e da autopreservação:

Os primórdios da justiça, assim como da prudência, da moderação, da valentia — em suma, tudo aquilo que designamos pelo nome de *virtudes socráticas* é *animal*: uma consequência dos impulsos que ensinam a procurar alimento e a escapar aos inimigos. Se considerarmos que também o homem superior apenas se elevou e refinou no *tipo* da alimentação e na ideia do que lhe é hostil, será lícito caracterizar todo o fenômeno da moral como animal (A 26).

É inevitável sentir as ressonâncias do pensamento de Thomas Hobbes. Para além de uma vontade de autoconservação, o animal humano pode desenvolver o impulso afirmativo de sua existência. Outrora, a *dýnamis* (δύναμις) era a virtualidade própria da natureza, garantia da destinação do indivíduo, uma qualidade da substância; agora, a partir de Nietzsche a potência pode ser pensada de outra forma, a saber, ela passa a ser ampliação de vida, excesso e transbordamento. Adiante resta demonstrado que também a impotência é definida como excesso, mas um acercamento a Deleuze e Guattari (2020b) autoriza reconhecer que o excesso da impotência resulta do excesso de investimento libidinal na falta, ou seja, decorre de um desejo perdido entre sua própria abundância, daí imaginar que estratégia do capitalismo contemporâneo é a livre oferta de objetos para a satisfação dos desejos como condição para a confusão e o entorpecimento. A potência toma seu assento quando o desejo encontra a resistência, quando se transforma em produção e constitui o combate micropolítico junto à política molar.

Debatemo-nos contra a metafísica para emancipar a educação da transcendência, para estabelecer o acerto de contas com a suposição de que exista uma natureza intrínseca objetiva. Mesmo atravessado por ambivalências e contradições, ao diagnosticar a arrogância daqueles que acreditam ter o conhecimento do ser e da interioridade humana, ao identificar o desprezo pela contingência, Nietzsche recusa as disposições naturais, sua convergência para algum *télos* da experiência educativa, uma vez que, diversamente ao que postula a metafísica, elas não definiriam alguma natureza, antes, seriam imperativos externos provenientes da legislação humana. O processo formativo não é o seguro e tranquilo transcurso de uma incompletude até seu acabamento, distintamente, se a experiência ética é o engendramento da singularidade, duvida-se da força instituinte de alguma hipotética natureza, de sua força ordenadora e moralizadora, de seu interesse geral; fora do propósito necessário, do constrangimento uniformizador, a educação assume um aspecto artístico e alguma coisa em si tende a transbordar. Ora, nos escritos nietzschianos, a crítica opera-se como genealogia, compreende-se como a contingência se transforma em necessidade metafísica; uma perspectiva entre outras

é definida como natureza ideal, um recanto específico e particular é concebido como natural: “[...] estavam tão fartos uns dos outros, que quiseram possuir um canto a que não chegasse o homem e seu tormento: inventaram a ‘natureza boa’” (A 17). Então o costume imagina encontrar na natureza a confirmação dos valores e crenças mais caras à humanidade, em sua essência, cabendo aos indivíduos em formação tomá-los como finalidades. Mais uma vez reafirmamos: as ficções não são problemas desde que não sejam alçadas a verdades naturais, desde que as simulações não procurem substituir o amplo espectro da potência de vida, desde que as mentiras não se transfigurem em hábito (A 248).

12.

Por mais auspiciosa que seja a apropriação da educação como arte — e, por consequência, como criação —, na perspectiva metafísica o processo se configuraria pela travessia da *dýnamis* a *enérgeia* (ἐνέργεια), da potência inscrita na natureza humana à sua realização em ato. O artista é a figura que explora a potencialidade de sua matéria-prima para transformá-la em alguma finalidade idealizada; desse modelo resulta as representações de educador e educando como agentes cuja incumbência é destinar a potência à sua atualidade. Entalhada nessa formulação abstrata está a consideração de que, submetido à educação, o indivíduo se incorpora ao meio que desenvolve suas disposições e o aperfeiçoa em níveis sobrepostos: melhora as habilidades individuais e desdobra as possibilidades da espécie, ao longo da sucessão das gerações. Ao humano, falaria a voz da Providência: “Entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposições para o bem. Agora compete somente a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti” (Kant, 1999, p. 19). Disposições naturais, teleologia, bem, aperfeiçoamento moral, felicidade, há no fragmento parte dos operadores que desde a antiguidade constituem a família conceitual que define a educação. Por ora, interessa-nos confirmar a condição assinalada por Biesta (2021, p. 16): “A educação [...] é afinal sempre uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita — e talvez mais humana”. O sujeito estaria destinado ao aprimoramento. Quando a ética nicomaqueia garante o *télos* de toda investigação ou de toda arte, o filósofo grego introduz a exigência moral da educação e, dessa maneira, contrabandeia para o interior da ação educativa as categorias típicas da incipiente e já complexa filosofia moral. Antes mesmo do Estagirita, no diálogo *Teeteto*, Sócrates colocou a seguinte fala na boca de Protágoras de Abdera: “Assim, também, no domínio da educação cumpre passar os homens do estado pior para o melhor” (Platão, 1988, p. 36-37). Em outro

diálogo, o personagem Protágoras externa: “devemos alegrar-nos quando aparece alguém de capacidade para fazer-nos avançar, por pouco que seja, no caminho da virtude. Tenho-me na conta de um desses, superior aos demais homens no conhecimento daquilo que nos pode deixar melhores e mais honestos” (Platão, 1980, p. 64). No uso dos esquemas tradicionais, o novo segue os rastros do antigo: ao dissertar sobre o esclarecimento, Kant (1985) reproduz a intenção do *Teeteto* e, descrevendo o processo de moralidade, identifica-o à saída de um estado; é a referência a uma atividade que assegura o abandono da menoridade em prol da maioridade, um impulso pelo qual o próprio entendimento conduz indivíduo e espécie pelos caminhos de seu refinamento moral. Antes mesmo da experiência kantiana, na trilha aberta pelos autores utópicos do Renascimento, Rousseau (1971) observou que é por intermédio da educação que o homem desenvolve seu potencial, posto que há no humano uma perfectibilidade (*perfectibilité*).

Diversamente às perspectivas gregas e modernas, a filosofia mais recente coloca o aperfeiçoamento junto à domesticação e, portanto, ao enfraquecimento humano; o predomínio moral expurga parte dos impulsos importantes para a constituição humana, a intenção de melhoramento produz algo contrário à espécie (GM III 21). Quando essa herança é recebida e elaborada pela psicanálise, e lançada na etiologia dos fenômenos histéricos como chave de interpretação, Freud diagnostica entre indivíduos intelectualmente desenvolvidos os sintomas histéricos cuja determinação é moral; uma mulher inteligente avança na doença imediatamente após a morte da irmã pela simples percepção de que doravante poderia possuir seu cunhado.³³ Os sintomas histéricos acontecem a partir da ascendência da moralidade sobre os impulsos, de sorte que não seria impropriedade considerar o aperfeiçoamento moral como correspondente aos motivos da doença. O perigo dessa proximidade, do contágio que se opera sobre a educação, em função da abundante implicação moral das atividades pedagógicas, é a atribuição da correlação do trabalho dos educadores de todos os matizes com a tarefa do sacerdote, o “melhorador” por excelência (CI, *Os “melhoradores” da humanidade* 2). Um dos tantos traços da reincidência do teológico em ambiente de secularização é o parentesco que se cria entre educador e sacerdote, desde que seus respectivos propósitos estejam impregnados de moralismo.

³³ Em *Estudos sobre a histeria* é proposto o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos, atribuindo-se aos pacientes a incapacidade de recordar a cena originária que desencadearia a patologia. Entre os casos analisados no livro, Freud descreve a história clínica de Elisabeth von R. e uma das cenas que compõe a origem de alguns de seus sintomas; diante do leito em que jaz a irmã, uma ideia a propósito do cunhado atravessa seu pensamento — “Agora ele está livre outra vez e posso me tornar sua mulher” (2017, p. 225).

Todo ideário da modernidade é sacudido pela perda do fundamento metafísico. Com a morte de Deus, despossuída da razão universal e ordenadora, desnaturalizada e desdivinizada, a educação tem dificuldades na legitimação do aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade; quando pretende melhorá-los, por todos os lados procura as referências normativas seguras e não as encontra. Assim, torna-se impossível encerrar o todo em um só conceito e valoração, compreender o humano pela ótica da oposição entre melhor e pior, supor que tanto cultural quanto individualmente estejamos caminhando em direção ao aprimoramento humano; tudo representaria uma simplificação demasiada em que a humanidade seria constituída na linearidade de um só movimento, facilmente definível em seus contornos. Tanto mais potente é aceitar a ausência de critério e rejeitar a ideia da inevitável destinação para algo melhor — “O ‘progresso’ é apenas uma ideia moderna, ou seja, uma ideia errada” (AC 4). O desenvolvimento humano não é o firme progresso em direção à meta, mas o desdobramento de processos em que ocorrem afetações em graus diversos, com consequentes submissões e resistências, acomodações e insurgências, resignações e conflitos (GM II 12). Ciente que em Nietzsche ainda perseveram verticalizações e expectativas aristocráticas, será proveitoso à escritura recusar o progresso e o aperfeiçoamento, assim como também será preciso pensar a educação à revelia de qualquer hierarquização, experimentando a transversalidade das ações.

TER

“Acabo sempre aludindo ao centro sem a menor garantia de saber o que estou dizendo, acabo cedendo à armadilha fácil da geometria com a qual se pretende organizar nossa vida de ocidentais: Eixo, centro, razão de ser, Omphalos, nomes da nostalgia indo-europeia.

Inclusive essa existência que às vezes procuro descrever, essa Paris onde me movo como uma folha seca, não seriam visíveis se por trás não latejasse a ansiedade axial, o reencontro com a raiz.”

Julio Cortázar (2020, p. 23)

“Ao que, este mundo é muito misturado...”

João Guimarães Rosa (2022, p. 199)

1.

É preciso continuar atacando o privilégio das palavras, seguir enfrentando os operadores que compõem o metavocabulário da educação. De seu ziguezaguear urbano, o protagonista fala de centro ou eixo como se buscasse a órbita racional, como se procurasse o sistema integrado em que tudo tem nome e lugar, em que tudo funciona conforme uma dada ordem. Expectativa de fundamento, vontade de achar o lugar que confere sentido à ação e ao conhecimento. Através das finalidades escolhidas como ponto necessário de chegada e das causas da ação educativa rigidamente normatizada, corre uma mesma seiva que se distribui organicamente. É entre a planta fixada por suas raízes que nos instalamos, constrangidos com tal estrutura, incomodados com a organização que se instaura; interessa-nos vivamente o que escapa e se esparrama, o que parece não se acomodar entre as partes em efetivo desalinho — afinal, integração e harmonia são meras aparências! Em outro flanco da literatura, o dilaceramento de Riobaldo é análogo ao de Horacio, ambos estão divididos entre a identidade que une e a diferença que pulveriza o mundo em inúmeras partículas suspensas. Depois do combate, inquieto e insone, o jagunço questiona se sua lida é coisa de Deus, quiçá se jagunçar não seria coisa do mal, a serviço do assassinio, do roubo e do sofrimento. É difícil imaginar que mal e bem se atrapalhem em suas intenções, que a confusão os constitua como uma e inseparável matéria; para Riobaldo, os opostos parecem se discernir tão nitidamente quanto a separação visível entre água e óleo. Porém, uma voz interna lhe assopra e diz que a despeito disso a vida está embaralhada, que ela borra fronteiras, funde imagens, cria situações, esculhamba certezas. Maltratado de tanto

pensar, lamenta não ter ideia curta, não consegue deixar de ver o movimento: as pessoas não estão prontas, elas se transformam. É capaz de se alegrar ao perceber em si e nos outros a expressão da multiplicidade; indaga sobre a origem do mal e não sabe responder, admite que nem lhe caberia saber, afinal, embora não seja analfabeto, pouco estudou; contudo, reivindica a inteligência prática e a posição de singularidade. Nas linhas que se aproximam e se sobrepõem, nas conexões que se estabelecem, entre Cortázar e Guimarães Rosa, também trazemos em nosso apoio a ideia nietzschiana de superação da moral. Enquanto Jõe Bexiguento professa a estrita divisão entre Deus e demo, as suspeitas estouram as convicções do narrador que se percebe divergente; Horácio deriva pelas ruas de Paris, perdendo-se na errância, mas pronto a se recolher aos limites da ordem de seu quarto; quanto a Nietzsche, ele objeta a retroalimentação inerente à oposição de valores.

2.

Com a crescente racionalização, a modernidade tenta avançar sobre a metafísica do período anterior para lhe extirpar os elementos teológicos; pouco a pouco, a cultura se laiciza, a secularização contraria o predomínio da fé e, malgrado as ambiguidades, um novo fundamento determina ação e discurso, orientando as narrativas e as práticas do mundo, inclusive da educação. No transcorrer dos séculos modernos, a consciência constitui a primeira verdade do edifício da ciência, o imperativo categórico instaura a lei moral, a vontade se dirige racionalmente, a determinação é sentida como liberdade. Se o mal e o afastamento da verdade são riscos possíveis, eles são decorrentes do desregramento da razão, de tal forma que adequadas correções haveriam de ser suficientes para recolocar indivíduo ou sociedade na trilha do bom senso. Tudo ficaria muito bem acomodado se as expectativas não precisassem se defrontar com tensões que arriscam desmontar a órbita. A modernidade produz suas dificuldades e a razão não consegue escamotear a abundância que lhe constitui. Mesmo a filosofia não obtém sucesso na repressão de elementos estranhos à logicidade, uma diversidade transborda e impacta figuras aparentemente estranhas ao espírito da época; supostas excrescências, tais como Marquês de Sade e os autores da literatura libertina, dizem muito sobre a vida passional dos modernos e não surpreenderia encontrá-los entre os princípios e as proposições das tradições hegemônicas (Monzani, 1995).

No estudo da tragédia ática, Nietzsche manifesta a descrença sobre a racionalidade, descreve seu efeito sobre os impulsos, verifica sua repercussão sobre a vida. Dono de um “socratismo estético”, Eurípedes teria elaborado a cooptação do apolíneo e imposto ao drama

os elementos da incipiente filosofia (NT 12); com Platão, o apolíneo assume a lógica, a centralidade do argumento e da dialética, a expressão do otimismo, cujos desenvolvimentos resultam na morte da tragédia. Desde então, o drama seria responsável por tecer a articulação entre “virtude e saber, crença e moral” (NT 14). Apesar do fechamento presente no contraste, da oposição estrita, pela figura do dionisíaco estaria anunciada a crítica: enquanto Apolo define os atributos que logo adiante encontram ascendência na filosofia — clareza, logicidade e medida —, Dioniso compreende um conjunto de afetos que na modernidade não acha guarida no espaço da razão e da ciência, que julgadas imorais se tornam alvos do exercício de controle. Seguindo na trilha aberta, Nietzsche persiste na suspeita e toma a moral como objeto privilegiado de questionamento, apresentando a história e o regozijo com o mal, distinguindo o não pouco frequente espetáculo de crueldade protagonizado pelo humano (A 18). Mesmo entre o que haveria de mais esclarecido e belo, entre as novidades enunciadas e anunciadas pelos gênios criativos, infiltra-se o irracional, tornado imoral, vilipendiado como elemento estranho e prejudicial ao bom funcionamento das sociedades. Antes de ser a luz do fundamento ou da verdade primeira, a razão chega tardiamente para justificar uma certeza já estabelecida (A 34), valorando os impulsos como bons ou maus, segundo juízos morais particulares. O empenho é conhecido: desde uma perspectiva específica, chega-se ao mundo para reduzir a quantidade e a qualidade dos impulsos conforme categorias que lhe são convenientes; feito isto, o tempo trata de eliminar o que alimenta a circunscrição dos impulsos, o que os fez mais ou menos desenvolvidos. Essa medida *a posteriori*, como luz diurna, como convergência de peculiaridades apolíneas transfiguradas pela experiência do Iluminismo, tudo incide sobre os desejos para empurrá-los para dentro, rumo à interioridade psicológica designada inconsciente (CI II, 10). O controle racional é o domínio que se opera pelo amaldiçoamento, pela negligência, pelo desprezo, pela demonização, pela renúncia dos afetos. Há uma explicação em Nietzsche que serve de modelo ao supereu freudiano:

Todos os instintos que não se descarregam para fora *voltam-se para dentro* — isto é o que chamo de *interiorização do homem*: é assim que no homem cresce o que depois se denomina sua “alma”. Todo o mundo interior, originalmente delgado, como que entre duas membranas, foi se expandindo e se estendendo, adquirindo profundidade, largura e altura, na medida em que o homem foi *inibido* em sua descarga para fora (GM II 16).

Quando a vida externa do humano é inibida, quando se renuncia à satisfação, os impulsos se voltam para dentro e formam a má consciência. O contrário disso representaria uma vida por demais animalizada e uma organização pouco civilizada. A abstenção dos impulsos seria o preço a ser pago pela vida em comunidade. Todavia, a psicanálise freudiana aponta para os

perigos quando descreve os sintomas patológicos como resultantes do processo de interiorização. Não precisaríamos de tanta rigidez neurótica, temos a alternativa possível do afrouxamento do poder moral e do acolhimento social da diferença. Quem sabe não seja outra a predisposição do trabalho negativo de crítica: “Vamos [...] cooperar honestamente na tarefa de transformar as paixões todas da humanidade em apaixonadas alegrias” (AS 37).

A desejável cautela com a metafísica exige atenção redobrada à substancialização da vida espiritual, à requisição da consciência como fundamento, à concepção de mecanismos psíquicos, à localização da justificação normativa no psicologismo. A consciência não é originária nem fundante, a modernidade a superestima, coloca-a em posição de centralidade quando, diversamente, ela é um efeito de superfície, “o último e derradeiro desenvolvimento do orgânico e [...] também o que nele é mais inacabado e menos forte” (GC 11). A aparente lógica que sustenta a soberania da consciência oculta valorizações e exigências provenientes da conservação de um tipo de existência (BM 3). A razão não está em algum lugar especial da alma, da mente ou da consciência, descentramos a subjetividade, retiramos-lhe de algum privilégio espiritual e a colocamos no corpo; é Zaratustra que nos ensina: “o corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido” (Za I, *Dos desprezadores do corpo*).

Não ambicionamos reproduzir literalmente o movimento de Nietzsche, não nos agrada inverter o platonismo e incorporar o avesso do criticado, não nos cai bem o atributo do ressentimento, não demonizamos a razão, não delineamos um adversário contra o qual a “nova” educação haveria de se debater. Mostramos tão simplesmente como o desenvolvimento filogenético humano concede primazia à razão, quais são as consequências da submissão dos impulsos e a quem serve tal predomínio. Foi graças aos sonhos da razão esclarecida³⁴ que a domesticação do humano foi possível, que seus instintos mais violentos foram controlados em nome da sociabilidade; a cultura é decorrente desse amansamento, e isso pareceria a alguns um ganho indiscutível junto ao qual verdades e valores são fixados, impulsos são valorizados para que outros sejam evitados (GM I 11). Em face da inabilidade originária desse animal tão desprovido de condições naturais de sobrevivência, as intenções de conservação atingem sua máxima sofisticação na vida humana. Os indivíduos não querem a verdade pela verdade, mas especialmente os efeitos que garantem a preservação de si. Caso queiramos voltar a atenção

³⁴ A menção faz lembrar o livro *Sonhos e pesadelos da razão esclarecida*, de Giacoia Junior, bastante apropriado à seção, no qual se discute criticamente a modernidade política desde o Esclarecimento. Como salienta o autor, o conjunto de textos poderia ser designado como uma “tentativa de filosofar à sombra do niilismo” (2005, p. 10).

contra a razão para despossuí-la da vontade de ser absoluta e toda poderosa, um fragmento de carta descreve muito bem a ressalva possível:

O que denuncio em nossa cultura é a monstruosa hipertrofia de algumas possibilidades humanas (a razão, por exemplo) em detrimento de outras, menos definíveis por estarem situadas justamente à margem da órbita racional. Mas não pense em mim como um inimigo da razão, porque seria pueril. O que me inquieta é comprovar cotidianamente os efeitos desse desequilíbrio resultante de um “humanismo” de raiz grega, que definitivamente põe em relevo o *sapiens* mais que o *homo* (Cortázar, 2020, p. 552).³⁵

Nesta perspectiva, as racionalidades são contaminadas ou até mesmo capturadas por aquilo que é desrazão; o que está em órbita tem tanta importância quanto o que está no centro — melhor seria recusar qualquer ideia de sistema, além de abandonar o empenho de organizá-lo desde algum hipotético centro. Kant soube falar da razão pura, Nietzsche denuncia a razão impura (FP 1880, 3[129]). Poderíamos ir além e dizer que a razão é uma fantasia que se normalizou — e que, portanto, deixou de ser extraordinária — graças ao hábito ou aos poderes instituídos em comunidade. O conjunto da crítica nietzschiana explode a unidade e a anterioridade da razão; ela não é nem uma só coisa, nem algo fundante.

A ficção de Jorge Luis Borges (2022) apresentou a estranheza desconcertante de Aleph, pela qual se imagina o olhar que pode ver todos os pontos possíveis, a partir de infinitas perspectivas. O Aleph é a posição onde estão todos os outros lugares, que concentra todos os ângulos que se têm sobre uma coisa. Mesmo na quase absoluta escuridão do porão da sala de cozinha o ponto indicaria uma tela pela qual a visão enxergaria tudo, com clareza, em sua mais perfeita nitidez. Não é somente um privilégio espacial, o Aleph garante o deslocamento no tempo em simultaneidade infinita. O perspectivismo de Nietzsche desconfia do Aleph borgiano, o olhar alcança somente as divisas de sua situação, enxerga até uma determinada distância, e neste ambiente finito vive, embora as circunstâncias do mundo ofereçam a virtualidade de acréscimos e agregados (A 117). Alguém dirá que a perspectiva é uma prisão, nós haveremos de retrucar, dizendo ser o lugar do qual se abrem os agenciamentos, sempre imprevisíveis. A perspectiva não é uma clausura, não reincide no dogmatismo pelo lado contrário, antes, ela é o jeito nietzschiano de se referir ao *ethos* móvel e plástico, meio em que se constituem, inclusive de forma conflituosa, percepção, imaginação, desejo, conhecimento, moral e tudo o mais que é humano. Assim sendo, perde-se a essencialidade, torna-se produto de uma relação, e o lugar, a posição ou a situação é importante porque configura uma condição que não é propriamente um ponto, mas um *situ* de saída de linhas (Deleuze, 2023b). Sujeito e objeto encontram-se em

³⁵ Trata-se de uma carta de Julio Cortázar enviada a Graciela de Sola, em 7 de janeiro de 1964.

circunstâncias bem mais complexas, em que as fronteiras são apagadas, consideradas arbitrárias para designar qualquer coisa de objetivo; sujeito e objeto são substituídos pela relação, um se instala no outro, um constitui o outro até que um e outro, como nomes, sejam dispensáveis. É por esse motivo que mais adiante poderemos falar extensivamente de educação como agenciamento. Em toda percepção e em todo pensamento há um *quantum* de fantasia, preconceito, desrazão, insciência ou paixão, enfim, acréscimos humanos sem os quais o mundo não alcança sua configuração: “Não existe ‘realidade’ para nós — e tampouco para vocês, sóbrios” (GC 57), tudo é captado por intermédio de lentes que são, elas próprias, forjadas pelas contingências subjetivas. O perspectivismo reproduziria um traço estético marcante, um atributo do olhar de artista que cria a diferença; ou ainda, veicularia um conhecimento como artesanaria, indicaria a incontornável singularidade presente no agenciamento coletivo. À educação faz bem assumir o caráter perspectivo da realidade, admitir que ela própria incorpora traços artísticos ou artesanais, e que seu ofício exige a produção de estilo. Interessa vivamente à educação desmontar a arrogância objetiva da ciência tão zelosamente armada de números, cálculos, variáveis, indicadores, observação e materialidade. O infinito do Aleph chega-nos pelo outro lado, não mais pelo único ponto através do qual um só olhar encerra a totalidade das coisas, agora a abertura ao mundo se dá pela multiplicidade de infinitas perspectivas em devir e criação, como se aquele porão de cozinha contivesse um furo para cada qual das perspectivas infinitas. Não há ingenuidade nem idealismo com polo invertido, sabemos que se transita entre circunstâncias consolidadas e estruturas macropolíticas enrijecidas. Entretanto, continuamos a lançar questões, posto que assim se constitui o experimento. Não desejamos dar relevância à aparência sobre a verdade, tanto mais interessante é desarticular os binarismos e atingir as zonas de sustentação das categorias metafísicas, suas intenções de unidade e totalidade. Não se quer mais pensar as coisas em termos de verdade ou aparência, agora o perspectivismo nietzschiano colore o mundo com a multiplicidade de infinitas perspectivas (BM 34).

3.

A tentativa de evitar as armadilhas dogmáticas da metafísica não impede a apropriação de recursos argumentativos que são produzidos em solo especulativo. Não desconsideramos a herança, não acreditamos no fetiche do novo, não esperamos inventar algo do marco zero, nossa tarefa se configura entre o que se encontra instituído. Agrada-nos mexer na estrutura, movimentar uma ou duas peças e atingir a organização tão firmemente assentada, forjando-a de outro jeito. Talvez aqui permaneça a imagem constituída por René Descartes no início de suas

meditações pela qual assinala a potência do exercício da dúvida: experimentar a desmontagem por intermédio de poucos movimentos. Não desejamos tanto, tampouco acreditamos reproduzir a grandiloquência da intenção cartesiana, basta-nos imaginar que mediante a intervenção sobre a causalidade mexeríamos no que haveria de abalar o edifício inteiro. Se o pensamento almeja o rizoma, se não lhe agrada a disposição arborescente, se a realidade quer se esparramar transversalmente em infinitas perspectivas e conexões, então é sobre a causalidade que agimos, experimentando flexibilizá-la tanto quanto possível. Sem o princípio de causalidade o quebra-cabeças fundamental da metafísica não encontra encaixe, a engrenagem sistemática não funciona. Tudo o que existe resulta “do seio do ser, do intransitório, do deus oculto, da ‘coisa-em-si’” (BM 2)? David Hume sacudiu a história da filosofia e teria sido um entre os que despertaram Kant do sono dogmático porque viu no suposto princípio da natureza nada mais que a convenção resultante da força do hábito; embora seja ordenadora do mundo, a relação de causa e efeito não estaria na natureza e não existiria nenhuma necessidade imanente ao universo que a justificasse.³⁶ Seguindo no tom e se reportando ao hábito firmemente incorporado pela demanda de conservação, Nietzsche encontra sob a causa e o efeito costumes que apreendem as partes de um *continuum* e as resolvem em poucas peças, descartando a diversidade restante (GC 112). A causalidade é a interpretação que encerra a vivência em apenas um sentido, a artimanha metafísica em que um conseqüente resulta de um antecedente. O malabarismo garante a proposição dos dois mundos e estabelece a conexão necessária entre o verdadeiro e o falso pela postulação de causas imaginárias (CI, *Os quatro grandes erros* 6).

Não surpreende que a filosofia moderna tenha feito tantas apostas na causalidade, que ela tenha guardado não poucas esperanças com o mecanicismo. O modelo é perfeito aos interesses da ciência, ao conhecimento da natureza e mesmo à explicação dos processos internos da mente. Herdeira dessa tradição, a psicanálise freudiana organizou suas compreensões a partir das causas, como se cada evidência sintomática mantivesse correspondência com algum evento desencadeador — as origens da teoria psicanalítica se encontram na formulação do trauma psíquico como etiologia do fenômeno histérico. Freud é um neurólogo influenciado pelo mecanicismo de seu tempo, e a psicanálise não deixa de arrastar para seus domínios alguns problemas resultantes dessa aposta. O exercício de fé no naturalismo cientificista dos primórdios estabelece a fidelidade de Freud à explicação neurofisiológica, tendo o modelo

³⁶ “Quando lanço ao fogo um pedaço de madeira seca, minha mente é imediatamente levada a conceber que isso aumentará as chamas, não que as extinguirá. Essa transição de pensamento da causa para o efeito não procede da razão, mas deriva sua origem inteiramente do hábito e da experiência. E dado que se inicia com um objeto presente aos sentidos, ela torna a ideia ou concepção da chama mais forte e vívida do que o faria um devaneio solto e vacilante da imaginação” (Hume, 2004, p. 88).

“uma influência formadora sobre a conceitualização [...] de atividade psíquica inconsciente” (MacIntyre, 1976, p. 16.). Caso estejamos dispostos a admitir a implicação que a psicanálise tem sobre a filosofia que se segue, será possível estimar a importância do debate para localizar entre as teorias pedagógicas vestígios das *Naturwissenschaften*. Na esteira dessas elaborações, de modo geral, as ciências do espírito obtiveram resultados importantes, soluções foram constituídas, sofrimentos receberam mitigação, teorias se tornaram eficientes na interpretação e ganharam aplicação, sucesso, aliás, que Nietzsche houvera antecipado: “Fazer remontar algo desconhecido a algo conhecido alivia, tranquiliza, satisfaz e, além disso, proporciona um sentimento de poder” (CI, *Os quatro grandes erros* 5). Dispor os fenômenos em relações causais forja ferramentas metafísicas capazes de atenuar medo e desconforto, de oferecer alívio onde tudo parece instável e incerto. Ante algum risco de incerteza as categorias metafísicas intervêm mediante a promessa de futuro, colonizando a educação pelo mecanicismo ou pelas estranhas misturas de liberdade e explicação causal, conferindo funcionalidade na proporção da garantia de conservação. Não seria desejável fecundar alguma dose de desassossego, ao invés de eliminá-lo? Sim, é difícil lidar com a ausência de segurança:

queremos uma *razão* para nos acharmos *assim ou assim* — para nos acharmos bem ou nos acharmos mal. Nunca nos basta simplesmente constatar o fato de que nos achamos assim ou assim: só admitimos esse fato — dele nos tornamos *conscientes* —, ao lhe darmos algum tipo de motivação (CI, *Os quatro grandes erros* 4).

Insistimos no trato da causalidade em função das reiteradas iniciativas de extinção do desconhecido, dos esforços de aplacá-lo pelo esquematismo da relação entre antecedente e consequente, enfim, graças aos empenhos de naturalização que insidiosamente atravessam a educação, penetrando os meandros dos processos e dos sonhos pedagógicos. Quando as supostas leis da natureza recebem o ataque da contingência, quando se deixa de acreditar que elas representem o *em si*, a tranquilidade alcançada a duras penas passa a conviver com o desassossego da vontade de poder, de algo demasiado humano a partir do qual a efetividade é aberta ao jogo das infinitas interpretações.

4.

Foi apontada a proximidade da educação com outros ofícios que de maneira análoga lidam com a idealização de suas finalidades. Assim sendo, vez por outra vamos à psicanálise ou à política para recorrer a alguns de seus impasses e pensar sugestões que ajudem a compreensão dos paradoxos pedagógicos. Em sua biografia de Sigmund Freud, ao indagar sobre o êxito terapêutico dos pacientes em análise, Roudinesco (2016) chega à conclusão de

que boa parte dos tratamentos freudianos não tinham como obter sucesso por uma razão aparentemente simples: os pacientes eram tratados contra suas vontades, impelidos ou obrigados por suas respectivas famílias. De outro modo, no caso dos que espontaneamente procuravam a análise, a satisfação com o desfecho era a regra, donde a dedução que as experiências mais bem-sucedidas decorriam da livre escolha do indivíduo. Reforça-se, portanto, a ideia de que a psicanálise é uma experiência ética e, como tal, derivada da implicação do sujeito: “[...] os tratamentos mais acabados [...] eram os que resultavam, de um lado, de uma vontade consciente e, de outro, de um engajamento militante” (Roudinesco, 2016, p. 298). Mesmo no interior de uma teoria que privilegia os aspectos pulsionais e que não concede centralidade exclusiva à razão na fundamentação das experiências, a vontade aparece como elemento constitutivo do sucesso. Ora, levando em conta que a hipótese da impossibilidade surge no seio da discussão sobre o êxito terapêutico, de seu caráter problemático, é bastante tentador reter essas observações para ruminar algo relativo à educação, porque ela também teria componentes éticos, exigiria o esforço consciente e dependeria de alguma implicação da vontade.

Não tem sido incomum encontrar teorias para as quais a ética precisa ser exercitada racionalmente, adequada à necessidade da decisão subjetiva como condição ao alcance das finalidades. Do hábito aristotélico à vontade kantiana, o percurso chega à culminância: a vontade é o que impele o humano para a ação, buscando na razão a lei que a movimenta. Professores de todos os cantos sabem do disseminado uso da vontade como força motora da aprendizagem. Contudo, nessa utilização ampliada há algo de rasteiro, na simplificação de todo querer são produzidos alguns lugares-comuns do ensino: a fraqueza torna-se um problema de caráter, os presumidos fracassos escolares são eventualmente examinados como resultantes da debilidade de disposição, e se algum educando não aprende é porque ele não quer. Exorta-se a associação da vontade à razão, todo querer, estando ao lado do bom senso, afasta-se conscientemente daquilo que é nocivo ao humano. Em consideração ao otimismo explícito, o questionamento do narrador de Dostoiévski (2022, p. 32-33) apresenta-se como relevante:

Oh, digei-me, quem foi o primeiro a declarar, a proclamar que o homem comete ignomínias unicamente por desconhecer os seus reais interesses, e que bastaria instruí-lo, abrir-lhe os olhos para os seus verdadeiros e normais interesses, para que ele imediatamente deixasse de cometer essas ignomínias e se tornasse, no mesmo instante, bondoso e nobre, porque, sendo instruído e compreendendo as suas reais vantagens, veria no bem o seu próprio interesse, e sabe-se que ninguém é capaz de agir conscientemente contra ele e, por conseguinte, por assim dizer, por necessidade, ele passaria a praticar o bem?

A julgar pelas indagações, é costumeiro acreditar que o problema pedagógico seria resolvido pela instrução e pelo convencimento. Sem maiores empenhos compreensivos, a psicologia se vê reduzida a fenômenos simples e se escamoteia o complexo engendramento da vontade; é como se o desejo cedesse ao raciocínio, como se o impulso baixasse a guarda mediante o bom argumento. O homem do subsolo nomeia o erro, indica o engano de reduzir a vontade à razão, intui que os propósitos racionais não consigam alcançar a compreensão da totalidade da vida. Desde as suspeitas do narrador-protagonista, a razão encerraria apenas a menor parte da capacidade de viver: “[...] a vontade, com muita frequência e, na maioria dos casos, de modo absoluto e teimoso, diverge da razão” (Dostoiévski, 2022, p. 42).

Neste momento da modernidade, na crítica ao querer, é uma e mesma toada que embala Dostoiévski, Schopenhauer e Nietzsche.³⁷ O senso comum está convencido de que o humano, “quando desfecha um golpe, [...] é *ele* que golpeia, e que golpeou porque *quis* fazê-lo” (GC 127); entre o sujeito e a respectiva ação, normalmente vê-se o sentimento da vontade, assim como uma relação de causa e efeito que conduz a força de um lado a outro. Todavia, desprovido do mágico e de poderosos elementos impessoais, o querer não é um fenômeno simples, dependente unicamente da decisão racional, não é possível dispô-lo em meras causalidades. Contra o paciente que não se envolve em seu processo terapêutico, ou contra o estudante pouco motivado que sabotava sua assiduidade às aulas, não é suficiente a recomendação de que a consciência tome para si o controle das ações. A tão decantada implicação do sujeito não é um ato absoluto de vontade. Nietzsche desmonta a relação causal, quebra a unidade, enfraquece a ascendência racional e coloca a vontade como força que se opera sobre outra força, ou seja, sobre outra vontade (BM 36) — dito de modo semelhante, a vontade “é o elemento diferencial da força” (Deleuze, 2018, p. 16). A realidade abre-se em complexidade, ganha em multiplicidade, já não é possível admitir que alguma pretensa onipotência produza o sucesso, que apenas a *boa vontade* cause efeitos favoráveis, que indivíduos, de maneira consciente, esclarecida e livre, conduzam-se às finalidades determinadas. Antecipando as formulações seguintes de Freud, Nietzsche reconhece que a vontade é um comando, mas relativiza seu poder quando coloca sob atos conscientes alguma coisa de inconsciente, uma “repentina explosão de força” que atua junto às demais forças (FP 1884, 25[389], 25[436]).

Aproveitando a ocasião em que se fala de um centro, das entidades que orbitam em torno dele e das forças que ingenuamente clamam o poder absoluto de organização, vale a pena

³⁷ Também Raskólnikov não padeceria de eventual ingenuidade ao acreditar que o controle racional pudesse livrá-lo das pistas do crime que cometera?

alongar um pouco mais a prosa a fim de chegar ao ponto em que se produz a desestruturação da razão e da vontade. O homem louco irrompe no mercado e interpela por Deus, para logo exclamar que ele está morto. Após perguntar como fomos capazes de assassiná-lo, o louco lança um conjunto de instigantes imagens:

Como conseguimos beber inteiramente o mar? Quem nos deu a esponja para apagar o horizonte? Que fizemos nós, ao desatar a terra do seu sol? Para onde se move ela agora? Para onde nos movemos nós? Para longe de todos sóis? Não caímos continuamente? Para trás, para os lados, para frente, em todas as direções? Existem ainda “em cima” e “embaixo”? Não vagamos como que através de um nada infinito? Não sentimos na pele o sopro do vácuo? Não se tornou ele mais frio? Não anoitece eternamente? Não temos que acender lanternas de manhã? Não ouvimos o barulho dos coveiros a enterrar Deus? Não sentimos o cheiro da putrefação divina (GC 125)?

Sem linha do horizonte, sem órbita possível, ficamos sem orientação, perdemos o além-mundo, mais do que isso, nem precisamos dele. Deus ou qualquer outro referencial está morto! Como o personagem do romance russo, poderíamos concluir: “Se Deus existe, então toda a vontade é Dele, e fora da vontade Dele nada posso. Se não existe, então toda a vontade é minha e sou obrigado a proclamar o arbítrio” (Dostoiévski, 2021b, p. 597). Genericamente, podemos aproximá-lo às elaborações nietzschianas por meio da reunião de duas ideias: a morte de Deus e a criação de valores como tarefa inalienável do indivíduo.

Porque toda a vontade passou a ser minha. Será que ninguém, em todo o planeta, depois de ter eliminado Deus e acreditado no arbítrio, não se atreve a proclamar o arbítrio no seu aspecto mais pleno? É o que ocorre com aquele pobre que recebe uma herança, fica assustado e não se atreve a chegar-se ao saco por se achar fraco para possuí-lo. Quero proclamar o arbítrio. Ainda que sozinho, mas o farei. (Dostoiévski, 2021b, p. 598).

Precisaremos temperar o arbítrio com a desconfiança dirigida aos poderes hipoteticamente incontestes. Kiríllov possui exacerbada crença na deliberação subjetiva, mas sua confiança apenas revela que a secularização não consegue eliminar a metafísica, a onipotência humana volta a encontrar proteção, dessa feita na certeza do pleno controle da ação humana pela força do arbítrio que tudo pode. É oportuno lembrar que, em Nietzsche, a morte de Deus é o término de qualquer critério necessário; Deus é apenas a designação circunstancial de uma persistente tentativa de universalizar o critério e enquadrar discurso e ação. A vontade não é sinônimo de arbítrio consciente e pleno. São movimentos complementares que se realizam: perde-se, por um lado, qualquer fundamento possível, de outro, a própria subjetividade se vê à mercê da diversidade conflituosa de impulsos coletivos que lhe tomam.

5.

Entre os gregos antigos, a formação humana dedicava-se ao cuidado da virtude; tendo em vista os fins, ao indivíduo seria exigido o autodomínio mediante o qual os impulsos encontrariam seu mais firme e resolutivo manejo. Sócrates teria falado de *enkráteia* (ἐγκράτεια), colocado o domínio no centro da discussão ética e transferido a obediência à lei para o plano da interioridade. *Enkráteia* não seria propriamente uma virtude, em vez disso, a condição para a posse das virtudes. O humano teria o poder sobre si próprio e a possibilidade de se emancipar da animalidade. Do ideal de domínio moral de si insinua-se o velho determinismo da obediência cega e incondicional, mas no campo de justificação da filosofia socrática outra coisa ocorreria: a lei não surge de fora, ela emana de dentro, das profundezas da alma humana, seria garantidora das expectativas de liberdade (Jaeger, 1995). Em seus estudos sobre a pedagogia, Kant (1999) acolheu a noção de autodomínio e a colocou a serviço da figura da disciplina: o controle garante a restrição moderada das inclinações. Desenhado pelo filósofo de Königsberg, o esclarecimento surge no contexto de força sobre tais inclinações; se há culpa em eventual reincidência na menoridade, isso parece indicar que a saída do estado de tutela depende da inalienável decisão pessoal; embora o processo seja orientado por alguém — pai, mãe, educador ou sacerdote —, é imprescindível a deliberação subjetiva, sem a qual a saída não se cumpre (Kant, 1985). Nessa travessia que segue dos gregos aos modernos, não esquecendo os impactos produzidos pelo cristianismo, foi naturalizada a desconfiança sobre os impulsos, como se a todo momento precisássemos erguer cidadelas e vigilâncias contra o irracional que habitaria em nós. Dada a animalidade do humano, não raras vezes associada à cegueira do desejo e das paixões, não haveria chance de pensar a educação fora do domínio moral de si. Supostamente, despidas da contingência, controladas e orientadas, ética e educação se viabilizariam pelo bom uso da razão. Diversas vezes Nietzsche duvidou da alegada pureza humana e da onipotência do controle, supôs que o desenvolvimento pudesse ganhar mais se se utilizasse dos afetos irracionais, que eles seriam “circunstâncias favoráveis” e elementos indispensáveis à rica atividade da educação (GC 19). É ilusório acreditar que simplesmente com base na deliberação da vontade conseguiríamos extirpar da educação a incidência dos afetos e das demais inclinações; como indicamos, e não custa repetir, a consciência não é, afinal, absoluta e senhora de todos os poderes. No livro de Zaratustra, a obediência é substituída pelo comando de si, distante de leis externas ou internas, colocado à disposição da transvaloração e constituído em associação ao poder (Za II, *Da superação de si mesmo*). O leitor de Nietzsche poderá localizar no posicionamento acerca do comando de si algum grau de confusão, visto que parece existir uma

oscilação entre crítica ao autodomínio e requisição da força do controle como condição da vontade de poder (*Wille zur Macht*).³⁸ De um lado, o filósofo prescreve: “Você deve tornar-se senhor de si mesmo, senhor também de suas próprias virtudes” (HH I, *Prólogo* 6); em outro lugar, ele propõe que se tome e se queira as coisas “de modo profundo, plural, radical” (BM 230). Antes que se possa supor dois pesos e duas medidas, cumpre observar os termos em que as definições são apresentadas. O que desconforta no modo metafísico de conceber o domínio de si é que nele há um empenho em diminuir a multiplicidade do mundo, em esgotar a diversidade, em simplificar o complexo, em expulsar a diferença. Tudo o que se apresenta como estranho deve ser enquadrado, de modo que as inauditas experiências não prosperam, morrem na casca sob o ímpeto de velhas classificações — “o ‘espírito’ se assemelha mais que tudo a um estômago” (BM 230). Nietzsche não prescinde do controle, ainda permanece apostando no domínio, sua filosofia se constitui em torno da vontade de poder, mas a propõe no interior da pluralidade, sem esgotá-la. Há, portanto, uma sutileza que separa a noção de autodomínio de seus dois funcionamentos. Certa vez, Nietzsche explorou a ambivalência em uma proximidade que não era apenas semântica, mas também etimológica: falou de *Zucht* e *Züchtung*, de “disciplina” e de “cultivo” (BM 188); nos processos clássicos de *Bildung*, também traduzidos como cultivo, mesmo ali não é possível eliminar a presença de altas doses de disciplina, assim como atesta a pedagogia de Kant. Com efeito, a educação padece dessa ambivalência, transita entre os polos, embora, claudicante, conceda privilégio para um e seja com frequência capturada pelos que a veem como meio de conservação.

Caso queiramos ampliar a compreensão sobre as dificuldades do controle racional, é suficiente destacar da história seguinte os elementos que corroboram a diferenciação nietzschiana. Uma espreitada em Freud permite ver como a psicanálise interpretou a sintomatologia neurótica a partir da impossibilidade da administração total dos impulsos, firmando as doenças da cultura como produtos das satisfações substitutivas. À primeira vista, o neurótico triunfa sobre seus desejos, impõe seus mecanismos de repressão, ainda que tenha precisado pagar um preço subjetivo. O sucesso é aparente, tudo se opera pela substituição que, ao cabo, institui fixações socialmente aceitáveis, porém duramente sentidas no corpo. O traço predominante do sujeito moderno e, por conseguinte, da própria educação, é a redução da

³⁸ A vontade de poder não pode ser reduzida ao domínio, seus atributos ampliam o alcance do conceito; ela também possui uma finalidade plástica, criadora e afirmadora da vida. A escolha de “vontade de poder” para traduzir a expressão *Wille zur Macht* é justificada pelo uso feito no desdobramento da escritura. A tradução de Paulo César de Souza opta por “vontade de poder” (Nietzsche, 2011d), enquanto Rubens Rodrigues Torres Filho decide por “vontade de potência” (Nietzsche, 2019l). Apesar da proximidade semântica, utilizaremos “potência” mais adiante, em contexto teórico-conceitual ligeiramente diferente.

variedade através da neurose, sua obstinação por algumas alternativas enquanto submete as restantes à recusa moral. A existência não é o campo pacificado em que abundariam conciliações e harmonias, definitivamente não acreditamos nisso, reiteramos o caráter constitutivo da multiplicidade e do conflito, a ausência de sínteses categóricas; o problema não está colocado no autodomínio em si mesmo, porém em seus funcionamentos, especialmente quando o atrelamos à necessidade de verdades legitimadas pela moral. Fazemos os devidos reparos à metafísica porque ambicionamos introduzir a *enkráteia* entre os exercícios éticos da educação, sem que precisemos conceder espaço à expectativa de chegada, ao contrário, levaríamos adiante as palavras de Artaud para quem, ao tomar posse de si, o homem “não se encontra nem se alcança” (2017, p. 29). Há, por conseguinte, um reposicionamento do autodomínio, libertando-o das ambições plenas e totalizantes, colocando-o à disposição da ampliação da vida; doravante, o conceito de vontade de poder resulta na tensa iniciativa ante a multiplicidade, sem endosso de referenciais normativos seguros, junto aos impulsos e fragmentos da vida, marcada pela incompletude do experimento do governo de si.³⁹

6.

Quando os projetos pedagógicos contemporâneos expulsam a contingência, eles cedem em demasia à metafísica, arriscam-se no dogmatismo, são facilmente seduzidos por algum suposto fundamento capaz de amparar a segurança de suas verdades. Compreende-se as motivações desse comportamento, ao animal humano inquieta ou desespera não contar com recursos cujas intervenções produzam resultados controláveis. Mesmo sob a abertura da modernidade, em ambiente de explícita secularização, percebe-se os movimentos de atualização da figura de Deus, a reconfiguração da onipotência humana; concede-se sobrevida ao divino, embora o criador não seja mais a representação tradicional, mas a própria subjetividade humana ou seus artefatos (Flickinger, 2011). Há em Nietzsche o endosso do diagnóstico, a sensação de que a filosofia moderna persevera nos elementos religiosos, deixa-se contaminar teologicamente (AC 10). Com alguma regularidade descuida-se e contrabandeia-se algum componente fantástico cuja evidência é disfarçada — quando aposta na intuição como acesso privilegiado à verdade, seja no conhecimento, na moral ou na arte, quando defende o

³⁹ A declaração de Antonin Artaud chegou à escritura através da epígrafe de Fernand Deligny a *Semente de crápula* (2020). Trata-se de pequeno fragmento retirado de uma das várias cartas destinadas a Jacques Rivière: “Um homem toma posse de si mesmo por meio de lampejos, e muitas vezes quando toma posse de si não se encontra nem se alcança. [...] Esse homem, no entanto, existe. Digo que ele tem uma realidade distinta e que lhe dá um valor. Vamos condená-lo ao nada sob o pretexto de que ele só oferece fragmentos dele mesmo (Artaud, 2017, p. 29)”?

cumprimento incondicional, a dependência irrestrita à regra, o anseio de perfeição. A tentativa voluntária ou involuntária de recuperar os procedimentos da religião, de transportá-los para territórios ostensivamente laicos, não é propriamente uma traição à secularização, antes, é o modo habitual pelo qual os modernos funcionam e garantem os novos poderes instituintes. Uma linha de continuidade atravessa do medievo à modernidade, uma relação visceral une sacerdote e filósofo, ambos seduzidos pelo tanto de indelebilidade e permanência que pode atingir ideias e conceitos (GM II 3). Ora, se o filósofo é o avatar do tipo sacerdotal, o herdeiro do “legado do sacerdote” (AC 12), não é difícil conjecturar que também a educação se vê tomada pelo mesmo atributo toda vez que assume o discurso redentor e salvacionista. Com não rara frequência, a educação é considerada sagrada, imbuída de tarefa santificada e elevada, o professor liga-se ao ofício por intermédio de alguma vocação especial, eventualmente designada de sacerdócio. Ademais, acompanhamos a crítica nietzschiana para examinar os impactos do cristianismo sobre as concepções modernas, os desdobramentos sobre a cultura ocidental, a obstinação dos vestígios teológicos que aparecem com nova roupagem ou incorporados em outra coisa. Com os termos que outrora se combatia a necessidade de Deus agora se enfrenta a Razão ou as abstrações alçadas à condição de ideal. Sempre que o *faitalisme*⁴⁰ ingressa nas searas modernas, seja na ciência, na filosofia ou na política, o que se comprova é a revivescência do divino; insistimos: tal atualização não é obra da ingenuidade ou da falta de cuidado, diferentemente, cumpre função importante nas estratégias de justificação.

Apontada por Nietzsche, a persistência obstinada (A 35) não passou despercebida pela posteridade. Rorty (2007) associa a ideia de natureza humana à postulação do mundo como obra da criação de Deus, à incorporação da prescrição de que haveria um lugar transcendente em que a verdade encontraria a referência incondicional; todo combate que se opera contra a metafísica exigiria a *desdivinização* do mundo e a recusa de qualquer autoridade que não fosse contingente. Quando precisam realizar o acerto de contas com Édipo, Deleuze e Guattari (2020b, p. 152) seguem o tom e mencionam o “cortejo teológico”, o apego aos conceitos da religião, a confirmação da transcendência junto ao desejo da psicanálise. Apesar do que haveria de fecundo no estruturalismo, Derrida enfatiza na tradição “uma certa ingenuidade, a repetição de algo jubilatório de velhos gestos filosóficos, a submissão algo sonambúlica a uma história da metafísica” (2004, p. 15), ou seja, nas palavras do filósofo franco-argelino, alguma coisa que enfraqueceria a potência do pensamento. Investigamos esses gestos e restos,

⁴⁰ Decorrente da lavra de Nietzsche, *faitalisme* é um jogo de palavras em que se combinam os termos franceses *fait* (“fato”) e *fatalisme* (“fatalismo”) (GM III, 24).

identificamos uma variedade de expressões: Deus está presente na secularização por meio das categorias metafísicas centrais, aparece no caráter absoluto do capitalismo, na obediência cega aos ditames moralizados, na representação sacerdotal que se insinua em outras figuras sociais, na captura da ciência e da tecnologia que, naturalizadas, configuram-se em autoridade inapelável.⁴¹ Integrando a desconfiança ao debate sobre a colonialidade — também ela uma expressão da modernidade capitalista —, Achille Mbembe redescreve o germe político que constitui o vestígio teológico: os interesses de um tipo particular de existência são convertidos em lei, um *ethos* contingente é transformado em generalidade, “consagrando ao divino, seja como for, as próprias origens e a própria memória, subtraindo-as assim de qualquer interrogação de natureza histórica e as ancorando definitivamente num campo inteiramente teológico” (2022, p. 54-55). Da análise do pequeno fragmento da posteridade de Nietzsche, ratifica-se que a atualização de Deus corresponderia à reincidência em alternativas redutoras. Entre empenhos de remissão à unidade e à identidade, entre as hipóstases correspondentes — Razão, Homem, Sujeito, Eu, Verdade, Autor, Capital, etc. —, interpõe-se criticamente a relação diferencial que despreza qualquer resquício de substância. Nietzsche não somente anunciou a morte de Deus, ele também advertiu que ainda haveríamos de viver por séculos com suas sombras (GC 108); no entanto, Zarathustra lembra a potência, apregoa o abandono da necessidade, dos paraísos e dos supraterranos, intercede pelo além-do-homem (Za I, *Das paixões alegres e dolorosas*).

7.

A mesma atividade que repetidamente requer o controle racional das paixões, a garantia do alcance das finalidades, é aquela que precisa trazer às disposições formativas as expectativas de autonomia e de liberdade. Muito se fala na importância do educando, na ênfase sobre o desenvolvimento de sua emancipação, porém o que se vê não poucas vezes é homogeneização, hierarquização e seletividade. À infância e à juventude é atribuído um modelo de crescimento rígido. No final, a autonomia, pesadamente normatizada, aquietada pelo domínio moral e pela

⁴¹ De acordo com Berardi, ciência e tecnologia agora se atrelam ao movimento do capital, desdobram-se em um sistema de automatismos, incorporam uma “teocracia técnica” (2019, p. 68). Alguém poderia julgar tal atribuição um exagero, que os recentes episódios relativos à pandemia da Covid-19 haveriam de assinalar a eventual fragilidade da autoridade da ciência. Com efeito, neste período, um vento de través veicula algo obscuro, afetando a legitimação da ciência, ainda que, em seu nome, um conjunto de forças tenha se agrupado em defesa das conquistas científicas e tecnológicas. Porém, seja nos recorrentes apelos antivacina, seja na defesa que faz lembrar certo cientificismo positivista, sobre ambas as situações pairam os indícios da teologia e a requisição de algum referencial normativo absoluto.

obediência à exterioridade do comando, subsumida à identidade, transforma-se em seu oposto, em heteronomia. Tomando a escola como exemplo de instituição educativa, entre outras, chama a atenção a disseminação de políticas de normalização; entre discursos de liberdade e de controle social, entre a face diurna e o lado sombrio, a escola conduz a educação ao seu indiscutível paradoxo (Ó, 2019). Do interior do antagonismo o que poderia resultar é a impossibilidade da educação, a meio caminho de suas esperanças. Não é preciso procurar correntes ou palmatórias, é suficiente notar os diferentes lugares da escolarização em que se instalam procedimentos de assujeitamento, modos relacionados àquilo que Guattari (2021) designou como “usinagem libidinal” — na arquitetura, na localização urbana, na organização do espaço, no sistema de emprego do tempo, na indumentária, no currículo e seus procedimentos e instrumentos, nas normas vigentes, no poder do Estado e de suas políticas públicas, na predominância das forças macropolíticas. No que se refere à pretendida liberdade, termo e conceito não padeceriam de relativo esvaziamento, tal como ocorreria com a independência (*Selbständigkeit*) amplamente denunciada pelas conferências de Basileia, operador tão orgulhosamente sustentado por estudantes e mestres da universidade alemã, ao mesmo tempo artificial e enganosamente enfeitado com adereços atraentes? Não estaríamos aqui cooptados pela sedução da gramática? Vale considerar a desconfiança do personagem de Nietzsche: “Ponham à prova esta liberdade, vocês que conhecem os homens! Construído sobre os alicerces de barro da atual cultura dos ginásios, sobre um fundamento que se esfarela, o seu edifício está torto e inseguro ao sopro dos ventos” (EE 5). Quem sabe, para a educação contemporânea e sua respectiva fidelidade à autonomia e à liberdade, somos, tal como reivindicava Deligny em outra ocasião, “a marionete cerimoniosa de uma abstração ilusória” (2018, p. 62-63).

Temos teimado em demonstrar a ascendência da modernidade sobre a educação, ela propõe à ação e à teoria pedagógica indicações de natureza e do destino do humano. Mesmo Nietzsche padece de expectativas iluministas e vez por outra mantém proximidade com concepções modernas. Com efeito, não se trata apenas de um capricho da juventude, a liberdade haverá de permanecer em sua obra como valor importante, embora bastante distinta nos modos de abordagem ao longo do tempo. Há uma posição moderna, um discurso sobre o poder libertador da educação (CE III 1); é como se os educadores agissem para livrar o mato de suas ervas daninhas, colocando o educando no reto caminho da formação, cuidando para que ela não seja desviada da inclinação natural. A educação vem em socorro da natureza, evita os desastros e controla o desenvolvimento da planta. O dilema existente na pedagogia de Kant entre

liberdade e disciplina, Nietzsche reedita em fórmula muito semelhante.⁴² O educando vive intensamente suas experiências, uma mão firme precisa guiar os impulsos pelo trajeto mais adequado. Na mesma trilha pela qual se cultiva a autonomia também se encontra o respeito às regras. Diante da proposição de tanta normatização, de tanta moralidade profundamente interessada, impressiona que a modernidade ainda acredite caminhar em direção à razão e à autonomia da vontade. Sabemos que nunca houve sobreposição perfeita de linhas, que a filosofia nietzschiana impôs ressalvas mediadas pelas formulações de Schopenhauer, e que o autor maduro produziu mudanças significativas na rota, preconizou o espírito livre como aquele que segue mais os impulsos do que propriamente a moralidade, sem o lastro das certezas garantidoras. Então, enquanto Kant defende a liberdade em conformidade com certa ordem, Nietzsche arrisca sua condição, retirando-lhe qualquer apoio ou suporte que não seja dependente da vontade de poder: o espírito livre é o indivíduo que dança à beira do abismo, o que mostraria o perigo da aventura de liberdade (GC 347).

Não obstante eventuais ambiguidades, não é da autonomia kantiana que se trata, onde o filósofo do século XVIII circunscreveu o ideal, Nietzsche encontra a renúncia da liberdade espiritual. Todo o empenho se volta contra a racionalidade esclarecida, em favor da proposição do espírito livre, fazendo valer uma liberdade com outras mediações. Ao contrário do que se poderia imaginar, não é uma liberdade sem contrapartida, um *laissez aller*, um movimento de impulsos sem coordenação (CI, *Incursões de um extemporâneo* 41), a vontade de poder intervém para oferecer à subjetividade a medida de autoafirmação — “É chamado de espírito livre (*Freigeist*) aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é a exceção, os espíritos cativos são a regra” (HH I 225). Bem poderíamos indagar se as novas circunstâncias conceituais garantem o fora das ilusões iluministas ou se, de outro jeito, requeimam velhas esperanças no livre arbítrio, dessa feita destituídas de alguma referência normativa geral. Infelizmente, a travessia que realizamos não consegue apontar todas as linhas e conexões, não obtém sucesso no esquadrinhamento da extensão de sua transversalidade; isso somente seria possível se abrissemos concessões à interpretação, se fizéssemos desvios que são, por ora, recusados em nome de apostas procedimentais. Contudo, a título de anotação, afirmamos que, independentemente da crítica que se efetue, seja ao aspecto

⁴² Enquanto a filosofia kantiana não vê problema no dilema, dado que encontra a solução na razão pura, Nietzsche propugna a tendência à autonomia junto ao constrangimento das regras e da disciplina do ginásio. Cumpre indicar que os termos alemães são distintos: em Nietzsche, a palavra é *Selbständigkeit* que, apesar de ser traduzida recorrentemente por “autonomia”, também é “independência”; na definição da autonomia da vontade, Kant utiliza *Autonomie*.

metafísico dos conceitos, à instrumentalização pela economia ou à admissão da natureza da escola, fragmentada entre liberdade e controle, cuidamos para não cair na armadilha do dualismo que encerra as ações entre reino dos fins e acaso. Deslocaremos autonomia e liberdade de sua centralidade, desconfiaremos da sedução de suas promessas, evitaremos a reincidência na metafísica e o jogo antagônico dos dois reinos — distante da lógica da oposição, nunca “bem ou mal”, “público ou privado”, “justiça ou autocriação”, “acaso ou reino dos fins”, “liberdade ou controle”, diversamente, sempre *n-I!*

Em 1886, Nietzsche acreditava que os espíritos livres ainda não existiam, que nunca tinham existido, que eram sombras ou espectros, fantasmagorias geradas por um melancólico. É muito difícil lidar com a liberdade, criá-la, acalentá-la como companheira de caminho e de luta, sem a interposição do anúncio, da promessa, do futuro. A melancolia de Nietzsche é a melancolia da educação, a esperança de Nietzsche — “um dia poderão existir tais espíritos livres”, eles serão companheiros de carne e osso das gerações vindouras (HH I, *Prólogo* 2) — também é a esperança da educação. Pensar é mais fácil que fazer (A 125), o investimento libidinal no conceito, ou seja, na liberdade como finalidade/fetico irrenunciável, expõe a falta de proporcionalidade da velha dicotomia entre teoria e prática. Não por acaso, resta à filosofia contemporânea o reconhecimento das alternativas e de seus respectivos problemas, bem como o pudor no trato do conceito de liberdade. E se mudássemos o registro, se abandonássemos a teleologia, se nos associássemos ao “nomadismo espiritual” (*geistigen Nomadenthum*) (OS 211)? Muito provavelmente algum tensionamento e alguma ampliação haveria caso experimentássemos a recomendação de Zarathustra, a aplicação de uma vontade leonina em substituição à vontade de verdade, o endosso do extramoral em vez da dependência da tradição e dos costumes.

Problematizamos dois valores importantes da modernidade — razão e vontade —, questionamos a soberania na capacidade de agir, o que impõe limites ao poder irrestrito da liberdade. Quando investigamos as condições da ação, os motivos que ingressam na deliberação, damos-nos conta de que eles não partem da livre consciência, da fria análise das consequências e dos melhores efeitos. Intervêm outros tantos fenômenos sobre os quais não há domínio tampouco compreensão, existe um importante desconhecimento de si, somos os mais distantes de nós próprios (GM, *Prólogo* 1), ideia que, ao ser semeada no solo fértil da contemporaneidade, recebe dos mais diferentes lugares o cuidado que garante germinação e desenvolvimento. À parte isso, em não sendo suficiente a dificuldade resultante da ausência de domínio e de conhecimento, os motivos intercedem de maneira conflituosa, compondo na

própria ação a luta que nem sequer pode ser sentida conscientemente (A 129). Aliás, conseguiríamos ir mais longe e perguntar se a procura por motivos já não seria o resquício de um pensamento que se organiza pelo vocabulário da causalidade, uma exigência do pensamento lógico, dessa feita temperada pelo advento das ciências humanas. Ao desenvolver uma peculiar problematização cujos impactos fazem soçobrar algumas concepções da pedagogia, Nietzsche refere-se à fatalidade para dizer que ninguém é responsável pelos atributos humanos, nem a genética, nem o indivíduo tomado particularmente, nem Deus, nem a sociedade ou qualquer outra instância que se queira inventar para localizar a origem das características.

Ninguém é responsável pelo fato de existir, por ser assim ou assado, por se achar nessas circunstâncias, nesse ambiente. A fatalidade do seu ser não pode ser destrinchada da fatalidade de tudo o que foi e será. Ele não é consequência de uma intenção, uma vontade, uma finalidade própria, com ele não se faz a tentativa de alcançar um “ideal de ser humano” ou um “ideal de felicidade” ou um “ideal de moralidade” — é absurdo querer empurrar o seu ser para uma finalidade qualquer. Nós é que inventamos o conceito de “finalidade”: na realidade não se encontra finalidade (CI, Os quatro grandes erros 8)...

Não haveria causa final previamente instituída ou inscrita em algum lugar que oferecesse ao humano a segurança de seu ideal, não existiria o local onde ele pudesse aportar desde que se cumprisse sua vontade e sua racionalidade. Caso exista uma pequena consistência nessas formulações, supomos a educação como atividade que, relativizando vontade, liberdade e responsabilidade, experimenta a errância e a contingência, em uma travessia sem destinação em si, submetida às circunstâncias que se apresentam. Todo esforço de encerrar essa atividade, toda força de enquadrá-la em parâmetros muito determinados, toda forma de reduzir a totalidade e complexidade em *unidade*, tudo resulta na sabotagem do que Nietzsche designou como “inocência do devir” (*Unschuld des Werdens*) (CI, Os quatro grandes erros 8).

A coordenação dos componentes elencados até aqui permite a composição de notas que, embora não ofereçam solução mágica aos problemas que se abrem com o conceito de liberdade, pelo menos garantem que a agitação da experimentação siga sua deriva. Antes que se possa falar de espírito livre, tanto melhor seria firmar posição pelas ações livres, compreendidas como aquelas que lançam linhas de fuga e de desterritorialização. Onde o indivíduo enxerga a potência de sua liberdade, lá se encontra os pontos de amarração da subjetividade e sua implicação social. As reivindicações de liberdade dependem das vicissitudes do perspectivismo, do quanto o corpo se acha condicionado pelos elementos que lhe são próprios, da mobilidade que ele consegue produzir e suportar entre as forças que o tomam, da capacidade de agenciamento decorrente de sua posição social. É como se o bicho da seda situasse sua autonomia exatamente em seu tecer, como se nada pudesse ser previsto ou antecipado —

“Aquilo mediante o qual o indivíduo é forte, em que se sente vivo, ele inadvertidamente crê que deve ser sempre o elemento de sua liberdade” (AS 9). Retroagimos ao que foi produzido pela escritura, dimensionamos o tanto de coisas ditas, e verificamos que tudo pode estar na literatura, límpido, cristalino: “Dando no meu corpo, aquele ar me falou em gritos de liberdade. Mas liberdade — aposto — ainda é só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões” (Rosa, 2022, p. 273). Em *Sobrevivência dos vaga-lumes*, Georges Didi-Huberman (2011) lança mão do cinema para apresentar duas cenas em que a liberdade irrompe, minúscula, a despeito do pesadume das circunstâncias: antes que seja interrompida pela morte, em posse de uma grande flor, a efêmera e desinteressada dança do jovem rapaz pelas movimentadas ruas de Roma faz surgir a pequena subversão; em contexto de provações mais contemporâneas, um vídeo documental mostra a vida de refugiados afegãos e iraquianos no norte da França e, entre eles, a figura de um menino que à noite dança com seu cobertor.⁴³ Não é preciso realizar exercício de fé ou militância idealista, afinal continuaremos entre determinações, experimentando alegrias, risos, gritos, desvios, danças, empunhando flores e panos, tentando pequenas travessias, atravessando minúsculas veredas que provocam a errância no vasto e opressivo sertão.

8.

É inevitável que o trânsito pelos desatinos da metafísica se efetue entre ideias eternas e formas primordiais, que o deslocamento se realize entre o “mais gélido conceito” do vocabulário filosófico, o conceito de ser (FT 11). Parmênides de Eleia tem função constituinte nesse terreno, ele forja as origens de um discurso que repercute intensamente no futuro, ele estrutura uma concepção que sob influência das mediações seguintes ganha extensão e sofisticação, produzindo efeitos importantes. O ser é inteiro, uno, contínuo e inabalável, nem gerado, tampouco imperecível; não sendo divisível, é sempre idêntico, por isso “em si mesmo repousa e assim firme há de permanecer” (Kirk; Raven; Schofield, 1994, p. 262).⁴⁴ No pensador de Eleia encontra-se a artimanha inúmeras vezes apropriada na posteridade filosófica: mesmo que em nenhuma parte da experiência prática exista evidências de um ser tal como é idealizado, o simples fato de pensá-lo garante sua existência — pensar e ser são a mesma coisa (Kirk;

⁴³ Em *La sequenza del fiore di carta*, de Pier Paolo Pasolini, a dança é atravessada por imagens que remetem aos horrores da guerra e do fascismo; já no curta-metragem *Border*, Laura Waddington ilumina a pequena alegria, produzindo entre os que estão em rota de fuga um “contraste dilacerante — visualmente dilacerante” (Didi-Huberman, 2011, p. 157).

⁴⁴ Fragmento do poema de Parmênides de Eleia (Fr. 8, 26-31).

Raven; Schofield, 1994). Quem estuda a filosofia de Nietzsche sabe que a intervenção no debate sobre o ser tem como referência privilegiada a figura de Platão, mas nada o impede de retroagir até o pensamento anterior: na perspectiva nietzschiana, Parmênides seria um dos profetas da verdade, o criador da doutrina do ser, do momento não-grego, da abstração com a qual a natureza se petrifica em rigidez lógica (FT 9). Estranho ao ambiente trágico, o recurso esquemático de Parmênides atinge o mundo empírico reduzindo a diversidade, desprezando as qualidades, as variadas ordenações, definindo a medida que distingue a realidade da aparência. Não por acaso, à filosofia do ser é anteposto o pensamento de Heráclito como negação da permanência; nada faria acreditar que na natureza houvesse lugar seguro, indestrutível à fluidez das águas: onde Parmênides vê o ser, Heráclito posiciona o devir (FT 5). Embora pareça antigo, atualizar esse enfrentamento permite a experimentação da educação por meio da crítica à permanência, pela proposição da multiplicidade e da coexistência dos vocabulários. Sem qualquer intenção de desenvolver algum debate ontológico profundo, assumimos a divisa da dupla Heráclito/Nietzsche. É graças à filosofia do devir que tomamos a realidade em sua mudança, sem que possamos fixá-la absolutamente em verdades ou finalidades; ela seria o movimento que não cessa, em que todas as paragens são arbitrárias e resultantes de decisões contingentes. Na afirmação do movimento deixamos entrever que o devir não é uma maldição; de mãos dadas com Nietzsche, afastamo-nos de Anaximandro e de Schopenhauer, consideramos que a educação é uma transitoriedade que em nada é tributária à expiação, culpa, injustiça ou falta.

Ao interpelar a permanência, tecendo um discurso que mobiliza outras imagens e figuras, estabelecendo outras conexões, debate-se a seriedade, a gravidade, a inflexibilidade e a persistência, denuncia-se a preeminência do ser sobre toda e qualquer mobilidade do devir, a tendência à vida sedentária, a recusa do valor dos “pensamentos *andados*” (CI, *Máximas e flechas* 34). Para Nietzsche, o pensamento caminha, desloca-se, corre, ginga, pula, dança, toda imobilidade — a “estertorante imobilidade” (Za II, *O adivinho*) — é indício de agonia ou pelo menos de esvaziamento de vida. A filosofia morre na ocasião em que fixa o ser em sua estabilidade essencial. Sentimo-la com intensidade e frequência ainda hoje, a ciência é um dos seus bastiões.

Estamos tão persuadidos da incerteza e irreabilidade de nossos juízos e da perene mudança das leis e conceitos humanos, que ficamos realmente espantados ao ver *quão firmes* permanecem os resultados da ciência! Anteriormente nada se sabia do caráter mutável de tudo o que é humano, os costumes da moralidade mantinham a crença de que toda a vida interior do homem se achava presa com grampos eternos à necessidade férrea [...]. O maravilhoso fazia muito bem àqueles homens, que às vezes podiam

cansar-se da regra e da eternidade. Deixar de sentir uma vez o chão sob os pés!
Flutuar! Errar! Ser tolo (GC 46)!

Eis que um tipo antagônico é forjado, uma subjetividade é transfigurada: o além-do-homem, alegre, de riso frouxo, leve, sem o pesadume habitual, movimenta-se com agilidade, brinca e joga com a mesma facilidade. Mas se engana quem acredita na requeitada luta entre antigo e moderno, quem julga que a conquista está garantida porque, afinal, o novo sempre triunfa sobre o velho. Os mecanismos são mais sofisticados, os empenhos teológicos se atualizam nas ações e nos discursos atuais, insidiosamente perseveram para manter algum resto de onipotência humana; estamos, pois, diante de “artigos de fé” dos mais diferentes calibres: “que existem coisas duráveis, que existem coisas iguais, que existem coisas, matérias, corpos, que uma coisa é aquilo que parece; que nosso querer é livre, que o que é bom para mim também é bom em si” (GC 110). Unificando todas as crenças em um mesmo dogma — que o ser é, e que o não ser não é —, desenham-se categorias e conceitos, imagens e esquemas que confirmam a conservação de alguns tipos de existência: se os eleatas “tiveram de falsamente atribuir-se impessoalidade e duração sem mudança, de compreender mal a natureza do homem do conhecimento, negar a força dos impulsos no conhecimento e [...] apreender a razão como atividade inteiramente livre” (GC 110), a criação grega fez história, entrou medievo a dentro e, entre suas próprias vicissitudes, abandonos e aquisições, constituiu a modernidade. Quem duvida que tais artefatos conceituais, quando internalizados e naturalizados, contribuem decisivamente para a preservação dos costumes?

Como de hábito, esbarramos na literatura, mais uma vez nos voltamos para Borges e encontramos o excêntrico comportamento de Irineu Funes, com eles indagamos o efeito da permanência sobre os esquemas de pensamento, a maneira como as ideias gerais operam sobre a vida. Funes é o indivíduo que não apreende a efetividade por intermédio do conceito, cada percepção possui para ele a intransferível singularidade que marca a memória de maneira inextinguível. Ele é “um Zaratustra xucro e vernáculo”, um além-do-homem dos pampas (Borges, 2001, p. 120). O conceito limita a diversidade, enquadra parte do mundo em considerável unidade, descartando o que lhe escapa. Como as percepções não podem ser encerradas no conceito, as recordações se multiplicam em memórias detalhadas e complexas, em espantosa infalibilidade. Para Funes, num demorado velório, o morto que jaz estendido possui rosto com inúmeras nuances. Aborrecia-o que um objeto tivesse um nome e, no minuto seguinte, a mesma designação. Como referir-se com idêntico substantivo ao cão, se o animal das 15h14min difere do animal das 15h15min? Por outro lado, o que é salientado é o quanto a peculiaridade cognitiva de Funes atenta contra sua conservação. Ainda que exista um poder de

sedução muito forte no personagem — nele haveria a denúncia do quão problemático seria a proposição da identidade —, ao mesmo tempo se desvela a relevância do lógico, como algo útil, que amplia as possibilidades de preservação da espécie. Um outro personagem, o senhor Palomar, não poucas se vê dominado por uma impotência que, em certo sentido, pode ser aparentada à de Funes. Em torno da casa existe um gramado, o qual é preciso cuidar, embora Palomar fixe sua atenção para estudá-lo a fim de controlar as intercorrências e o surgimento das ervas daninhas. A instrumentalidade do ofício se perde na filosofia, o protagonista desiste de tomar o gramado inteiro para se deter nas especificidades e diferenças das plantas, já não pensa no geral, produz o pensamento do particular. Ele não mais se dedica à limpeza, não se preocupa com o gramado; abandona os limites estabelecidos, abre o terreno ao infinito e substitui o “cosmo regular e ordenado” pela “proliferação caótica” dos inumeráveis elementos constituintes (Calvino, 2010, p. 32). É esperado que nessas circunstâncias o gramado cresça inapelavelmente e que não encontre tão cedo as condições de seu tratamento. A propósito do conceito, para formá-lo, é preciso que se tome inúmeros casos do mesmo objeto para lhes retirar a diferença e reter aquilo que seria idêntico, é necessário que sejam abandonadas todas as dessemelhanças em prol de alguma unidade capaz de compreender um conjunto de atributos comuns. Então, quando a palavra aciona o conceito é como se houvesse o requerimento do objeto primordial, aquele que, como abstração, unificaria todas as representações possíveis do objeto — devido a regularidade presente no conceito, podemos chamá-lo de “deus-conceito” (VM 1). Todavia, na vontade de verdade, no desejo de conservação, nas expectativas morais, no aparelhamento da singularidade pela invenção de catedrais conceituais, há efeitos colaterais. Concedemos atenção a Horacio Oliveira: “E esse centro que não sei o que é, não funciona como expressão topográfica de uma unidade? Ando por um quarto enorme com chão de lajotas e uma dessas lajotas é o ponto exato onde eu deveria parar para que tudo se ordenasse em sua justa perspectiva” (Cortázar, 2020, p. 82). O centro de Horacio e a percepção de Funes compreendem um par antitético, a imagem da oposição estrita entre unidade e multiplicidade. Em certa ocasião, Jacques Derrida foi indagado sobre o ladrilho da casa de sua infância, que lhe inquietara tanto precisamente por se encontrar invertido, rompendo a aparente ordem de sua colocação. Não haveria no incômodo de Derrida a ambivalência de alguém que, ao mesmo tempo que é o autor da desconstrução, clama por ordem e perfeição? A resposta do filósofo é interessante e esclarece mais que qualquer definição a condição que desejaríamos arrastar aos nossos interesses:

Então, a desconstrução, evidentemente, podemos considerar que consiste justamente em colocar os ladrilhos do avesso, enfim, a perturbar uma ordem. Mas consiste

também em interrogar-se sobre o que não funciona na ordem, sobre o que na ordem é uma desordem, o que a ordem oculta como desordem. A desconstrução não consiste apenas em recolocar ordem, mas se interessa pela desordem (Derrida, 2012, p. 138).⁴⁵

Eis os traços que poderiam importar na experimentação da educação: interrogar o que não funciona, perturbar a ordem, criar outras ordens contingentes, tênues, provisórias. Sim, o ladrilho invertido poderia indicar o *Omphalos*, mas também somos capazes de trocar a perspectiva e sacudir o pensamento, provocá-lo à criação de outras tantas disposições.

9.

Em desacordo com a doutrina segundo a qual o *eu* e o mundo possuem um centro, de onde emanariam as construções humanas e naturais, Nietzsche constitui a crítica disto que Cortázar intuiu nas “categorias tranquilizadoras” (2020, p. 24). Na unidade e na identidade, a diferença torna-se imoral, no interior dos valores fixos, o fenômeno é bastante conhecido: “todos muito iguais, muito pequenos, muito redondos, muito pacíficos, muito monótonos” (FP 1880, 3[98]). Há necessidade de reconhecer cada objeto como idêntico a si mesmo, como algo que teria um fundo imutável, o que habitualmente os filósofos chamam de substância. Desse preconceito surge a tendência de não notar a mudança, como se a quietude da permanência tudo pudesse abarcar. É por isso que Nietzsche não concede à unidade, diz que ela é uma mentira, uma falsificação, e que se houvesse honestidade teríamos de consentir com os sentidos que evidenciam a todo momento o devir — “o ser é uma ficção vazia” (CI, *A “razão” na filosofia* 2). Não é defeito de uma perspectiva ser parcial, em vez disso, eis o que a distingue como perspectiva; o problema reside na ignorância de sua limitação, na desconsideração de que ela não pode instalar a unidade, ser o sistema total de compreensão, enquadrar tudo e todos com força absoluta; o problema é quando a perspectiva assume a radicalidade de ser *a* verdade sobre o mundo. Então lembraríamos da advertência de Medardo di Terralba para quem todos deveriam “sair de sua obtusa e ignorante inteireza” (Calvino, 2023, p. 50). Partido ao meio, determinado, o cavaleiro ferido em batalha não consegue ver as coisas inteiras e tampouco deseja vê-las. Entretanto, não interessa acreditar que, dada a fragmentação, as partes sejam moralizadas assim tão simploriamente, que os objetos do mundo possam ser divididos em opostos e conseqüentemente rotulados conforme algum valor delimitável. Para nós ainda é insuficiente pensar em termos de bom e mau, útil e inútil, justo e injusto, belo e feio, e assim

⁴⁵ A menção à desconstrução não possui intencionalidade procedimental, ela serve para posicionar a multiplicidade entre as expectativas de centro, unidade e ordem.

por diante, quase como se atualizássemos a reivindicação dos pré-socráticos que viam a organização do mundo como jogo de qualidades contrárias. A crítica à unidade é importante, mas também se pretende evitar o antagonismo ingênuo, preferindo o transbordamento da multiplicidade para fora dos dualismos. A clivagem de Medardo limita, castra, esmaga a potencialidade. Caso eliminemos a crença na inteireza, optamos pela diferença que se abre à infinitude. Nietzsche soube advertir que a concepção fundamental dos metafísicos “é a crença nas oposições de valores” (BM 2). O entulho metafísico, afeito a dualismos, acostumou-se a ver o outro, tão diferente de si, como anormal ou desviante. Na zona de uma lógica antitética não há chance para o acontecimento da multiplicidade.

Da contradição e da verticalidade que tanto recusamos se destaca algo que gostaríamos de reter. Entre valores que se opõem, entre disposições hierárquicas que lutam, existe a marca do conflito. Ampliamos o campo de possibilidades, abrimos as relações diferenciais para não restringir o contraste ao mero antagonismo, giramos o plano para forjar a consistência na transversalidade. É certo que desde Heráclito a história da filosofia tem sido pródiga na associação entre conflito e contradição, como se não houvesse oportunidade de concebê-las separadamente. O pensamento helênico tem na disputa um valor irrevogável; na mitologia, a deusa Éris personifica a disputa em duas Érides, uma má e outra boa, uma “aniquiladora e hostil”, outra que “estimula os homens para a ação” (CP 5).⁴⁶ Inspirado pela cultura grega antiga, Nietzsche nomeia a disputa como *Wettkampf*, termo alemão correspondente a *agón* (ἀγών). Apesar da guerra que mata e destrói, há a luta desejável, que deve ser estimulada, ela afirma a vida, dela resulta uma ética que não se baseia na mera análise de virtudes contrapostas; então, a dinâmica do conflito guarda uma potência, o *pólemos* surge da diferença que a todo momento acossa a unidade e a identidade. No entanto, não é pela retórica ou pela censura moral que se consegue retirar da existência seu lado ruim; sejam eles quais forem, os impulsos humanos não são abolidos por decreto. Sim, “este mundo é muito misturado”, sabemos que a questão não é nova, que a psicanálise soube explorá-la, reconhecendo na crueldade a origem de fenômenos psíquicos e sociais, desdobrando algo que Nietzsche intuía. Nesse contexto, a “noção helênica de disputa” (CP 5) estimula a experimentação do conflito como elemento constitutivo da educação, não como proposição de alcance do domínio exclusivo de um sobre todos, a conquista em que os melhores sobrepujam os mais fracos, diversamente, dispomos o conflito na transversalidade, imaginando que a suposta posição de

⁴⁶ Em Homero e Hesíodo, Éris é a deusa que representava “o ardor no combate, a luta, a disputa, a querela, a rivalidade, a discórdia” (Brandão, 1991, p. 355).

“melhor” é um lugar instável. Ademais, já ficou mostrada nossa relação com o aperfeiçoamento, com a perfeição e, por conseguinte, com a própria ideia fechada de teleologia. “Todo talento deve desdobrar-se lutando, assim ordena a pedagogia popular helênica” (CP 5) e, no entanto, a recomendação é avessa ao hábito contemporâneo, tão zelosamente apoiado na unidade, na harmonia, na concórdia. Parece-nos que essa é uma indumentária tão adequada que já se confunde com a pele dos ocidentais e, portanto, difícil de retirá-la. Como pensar uma agonística do presente? Redescrever a ideia de conflito, fazer remissão à noção helênica de disputa, permite afirmar a coexistência de diferentes vocabulários para a educação e do combate decorrente que se institui entre eles. Não desconsideramos os motivos da inadaptação das proposições helênicas, de sua precária exequibilidade contemporânea, de fato elas se justificam em circunstâncias culturais muito específicas, bastante estranhas ao nosso tempo. Ninguém acredita que o conflito possa ter entre nós o caráter tão fortemente implicado quanto houve entre os gregos. Contudo, faz parte da experimentação realizar tentativas, tensionar limites, retornar sobre o idêntico para verificar se algo pode romper a trajetória costumeira.

E se ainda permanece a sensação de que o elogio do conflito é o lamento de uma derrota não reconhecida, ou o esforço melancólico de dar vida ao que se perde, lembramos que não se quer achar um princípio cosmológico, mas admitir o que na ética parece ser o elemento irrenunciável. Há alguma coisa na experiência humana que aponta para a desmedida, o arbitrário, o excesso, a transgressão da norma, é próprio da ética que a moral seja experimentada, que a Lei seja violentada.

Híbris é hoje nossa atitude para com a natureza, nossa violentação da natureza com ajuda das máquinas e da tão irrefletida inventividade dos engenheiros e técnicos; híbris é nossa atitude para com Deus, quero dizer, para com uma presumível aranha de propósito e moralidade por trás da grande tela e teia da causalidade [...]; híbris é nossa atitude para com nós mesmos, pois fazemos conosco experimentos que não nos permitiríamos fazer com nenhum animal, e alegres e curiosos vivisseccionamos nossa alma (GM III 9).

Indagamos o quão arriscado é apelar à harmonia, à unidade, à conciliação, o quão perigoso é postular a benevolência e aceitação — tudo isso não resultaria em conformismo à violência instituída, em normalização de algo que não afirma, que se legitima enquanto veicula posições de ódio, negação, vingança e ressentimento? Estamos cientes que é difícil lidar com o conflito, mas não deixamos de advertir o quão ilusório é naturalizar uma posição contingente, fixar a condição neurótica. A educação ambiciona estar entre as relações diferenciais, ela quer ser agenciadora da diferença. Ao trabalhar com jovens e crianças inadaptadas, Fernand Deligny postulou o lugar da educação: “Criador de circunstâncias, assim é o educador a se debater com todas as inércias” (2018, p. 126); a educação intervém sobre a ausência de movimento, sobre

as acomodações, estimula a desorientação da lei. Sabemos que não se produzem circunstâncias ou não se agencia a diferença desde um lugar neutro, toda vez que se sacode a lei se instaura uma crise a partir de certas perspectivas — colocar algo em crise é criticar e “não é possível pôr em crise sem avaliar” (Barthes, 2012, p. 404), colocar algo em crise afeta convicções e modos de existência que constituem a zona de conforto de tantos. Poucos restarão pacientes e gentis em face da desestabilização de sua estabilidade. Contudo, fica mais fácil compreender os embates quando o foco não é a destruição, mas a afirmação por meio da qual a diferença acontece sem necessariamente excluir a dignidade do outro.

Com Éris e *híbris* garantimos a mudança e atingimos o ponto em que se pode questionar o tempo: ainda que Hegel (1997) tenha enunciado que o indivíduo é filho de sua época, fabulamos um pensamento que possa ultrapassar o presente, saltar para fora de seu tempo. Quando lê Schopenhauer, Nietzsche joga com a asserção hegeliana, inicia propondo que, de fato, pareceria absurdo e destrutivo lutar contra o tempo, mas reconhece que tudo é aparência: “o pretense filho da época se revela somente seu *enteado*” (CE III 3). Não se trata de recusar as circunstâncias presentes, outra atitude se exige, a urgência de vencer o tempo. Todavia, a fórmula de superação do tempo permanece vaga se consideramos a ambiguidade do vocabulário que a constitui. Mesmo professando a extemporaneidade, ainda estaríamos na perspectiva idealista, em ambiente propriamente dialético. Tomamos a extemporaneidade de Nietzsche para apropriá-la em favor da experiência do fora, para torná-la compatível com uma ideia de luta contra o próprio tempo que violentaria a conservação. É importante sublinhar que, para Nietzsche, Schopenhauer é educador porque é extemporâneo, o que nos leva a conceber a extemporaneidade como algo integrado à experimentação da educação. Como animal que somos, não rejeitamos que ao humano seja imposta a preservação de sua condição, porém rogamos que ele seja capaz de ampliar suas possibilidades, impondo a afirmação da vida pela contrariedade ao presente. Mexendo com a extemporaneidade, sacudindo as convicções do tempo, oferecendo a desmedida, provocamos o impensável, experimentamos o limite do que é dado para fora do representável. Não basta lutar contra a representação para instituir a convicção de outra representação, é preciso inventar circunstâncias para manter a diversidade entre os valores fixados. Se há pouco comentávamos sobre liberdade e autonomia, em sua dependência da racionalidade moderna, nessa deriva que realizamos surge a oportunidade de pensá-las como produtos que se criam entre as frestas, mesmo no contexto da educação institucionalizada, não como ideais, mas como tentativas que aqui e acolá fazemos, a desafiar

a orientação da época, deslocando o instituído e atentando contra a conservação. A liberdade é uma linha de fuga.

10.

Consoante a obstinação pelas categorias tranquilizadoras, a fala de Riobaldo é emblemática para descrever a exigência de redução ao modelo geral:

A que era: que existe uma receita, a norma dum caminho certo, estreito, de cada uma pessoa viver — e essa pauta cada um tem — mas a gente mesmo, no comum, não sabe encontrar; como é que, sozinho, por si, alguém ia poder encontrar e saber? Mas, esse norteado, tem. Tem que ter. Se não, a vida de todos ficava sendo sempre o confuso dessa doideira que é. E que: para cada dia, e cada hora, só uma ação possível da gente é que consegue ser a certa. Aquilo está no encoberto; mas, fora dessa consequência, tudo o que eu fizer, o que o senhor fizer, o que o beltrano fizer, o que todo-o-mundo fizer, ou deixar de fazer, fica sendo falso, e é o errado. Ah, porque aquela outra é a lei, escondida e vivível mas não achável, do verdadeiro viver: que para cada pessoa, sua continuação, já foi projetada, como o que se põe, em teatro, para cada representador — sua parte, que antes já foi inventada, num papel (Rosa, 2022, p. 428).

A receita, a norma, o caminho certo, a pauta, o norte, o projeto, a lei, a certeza, o verdadeiro, as “floridas efusões universais” (GC 362)? O ímpeto de crer naquilo que nos salva da doideira, a esperança de que exista, sob a evidência do vivido, o mapa moral que indica a rota humana, que serve de modelo à existência, de bula capaz da prescrição do ideal. Essa não é uma expectativa exclusiva do jagunço que submetido à confusão do sertão, à mobilidade sem lei e à desmedida dos acontecimentos, quer encontrar algum plano que justifique tanta coisa estranha. Também é a procura que ocupa parte da filosofia moderna, que entre tantos procedimentos formulou o imperativo categórico e a moral do dever. A universalidade é arrastada até a moral, simulando a intenção já usual entre filósofos e teólogos — sob a pluralidade haveria de existir o que certificasse a unidade necessária. A personalidade moderna é marcada pela promessa de generalidade; a particularidade vai se apagando até resultar em *impotentia*⁴⁷ (CE II 5). É da universalidade acachapante que provém a energia que subordina os indivíduos, torna-os incapazes de expressão da singularidade. O imperativo categórico de Kant é a impressionante força que escoa até nossos dias, o desenho do *dever-ser* incondicionado que tanto anima aqueles que vagam em busca do critério indiscutível da ação. A extensão do comando não seria tanta não fosse a determinação do cristianismo, com seus dogmas, crenças e práticas que pouco a pouco formulam as especificidades culturais que forjam a modernidade (A 71), daí o interesse

⁴⁷ Na segunda extemporânea, Nietzsche utiliza o termo em latim exatamente para se referir à forma como os romanos a consideravam. Mais adiante na escritura, a especificação da impotência como algo associado à impossibilidade poderá retornar no enfrentamento explícito do problema de pesquisa.

em seguir os rastros teológicos que incidem no percurso da secularização, avaliando os impactos possíveis sobre a educação contemporânea. O cristianismo soube colocar a moral junto à máxima obediência, atribuindo sua justificação a Deus; não conseguindo recusar a herança, a modernidade tratou em transformá-la em uma secularização ainda contaminada pelos elementos religiosos; a universalidade e a necessidade moderna são manifestações de uma autoridade incontestada transformada em referencial normativo. Entretanto, as ações e os discursos pedagógicos continuam a se desdobrar, espargindo ao longo do caminho uma irrecusável multiplicidade cuja unificação em termos gerais se torna impraticável. O que se problematiza aqui é a projeção de uma linha que invade a modernidade e estabelece conexões com outras linhas e núcleos, garantindo um certo fluxo entre épocas habitualmente definidas como distintas e irreconciliáveis. A transversalidade do rizoma ajuda a compreender a recepção moderna da “confiança incondicional” (A 207), o acolhimento da “vazia universalidade da abstração” (NT 16), a transformação de um pensamento que, mesmo desejando ser moderno e laico, encontra enormes vantagens no esvaziamento ou na censura moral da contingência e da particularidade. No sítio em que Kant admite as luzes do entendimento, no processo de esclarecimento e de busca da liberdade, Nietzsche denuncia um senhor absoluto e uma ditadura moral.

A antiga moral, notadamente a de Kant, exige do indivíduo ações que se deseja serem de todos os homens: o que é algo belo e ingênuo; como se cada qual soubesse, sem dificuldades, que procedimento beneficiaria toda a humanidade, e portanto que ações seriam desejáveis; é uma teoria como a do livre-comércio, pressupondo que a harmonia universal *tem* que produzir-se por si mesma, conforme leis inatas de aperfeiçoamento. Talvez uma futura visão geral das necessidades da humanidade mostre que não é absolutamente desejável que todos os homens ajam do mesmo modo [...] (HH I 25).

Por ora, não avançamos em demasia no combate, aproveitamos a ocasião para assinalar alguns cursos que mais adiante encontrarão desenvolvimento. Embora seja componente da moral, a universalidade concentrada no imperativo categórico sacrifica a história e as circunstâncias sociais, impõe-lhes uma censura contra a qual será preciso enormes e repetidos esforços. Mesmo que prolifere na educação os românticos elogios aos aspectos idiossincráticos e à singularidade humana, a ação pedagógica se vê a todo momento constrangida à síntese que unifica, que fecha e que tende a naturalizar o que é contingente.

Em vez da variegada forma do mundo, compensaria elaborar explicações cujo apoio estaria na necessidade das relações de causalidade. Todavia, “o que é justo para um não *pode* absolutamente ser justo para outro, [...] a *exigência* de uma moral para todos é nociva” (BM 228), existem circunstâncias particulares que anulam a crença na férrea determinação dos

acontecimentos. Conforme Nietzsche, a necessidade cumpre interesses privados, torna-se humana, veicula poder, é “um último refúgio dos devaneios mitológicos” (OS 9). Compreende-se alguns dos motivos que fazem com que a diversidade incomode a educação. Para a ação pedagógica, o que é diverso resiste ao controle fácil, ao domínio absoluto, à planificação detalhada; a educação se vê confrontada em suas realizações, fica dispersa em relações que não podem ser facilmente instrumentalizadas. Se há intenções de revogação da multiplicidade, posicionamo-nos para assinalar que ela não é um obstáculo, uma fraqueza ou um distúrbio que precisa ser superado (Biesta, 2021). É certo que inquieta ou mesmo desespera que os resultados obtidos em sala de aula não correspondam ao intuito e ao planejamento do professor, atemoriza imaginar que o docente não disponha de recursos cujos usos produzam efeitos controláveis, preocupa que no transcurso das atividades algo insista em vazar, expondo a imponderabilidade das atividades formativas. No entanto, a mudança de registro, a transformação do olhar, a transvaloração do que se encontra dado, tudo já permite a reconfiguração desde a perspectiva do devir e da afirmação — pode uma educação dançar?

QUATER

“Teorias metafísicas que possam dar-nos um momento a ilusão de que explicámos o inexplicável; teorias morais que possam iludir-nos uma hora com o convencimento de que sabemos por fim qual, de todas as portas fechadas, é o ádito da virtude; teorias políticas que nos persuadam durante um dia que resolvemos qualquer problema, sendo que não há problema solúvel, excepto os da matemática [...]”

Fernando Pessoa (2017, p. 191)

“Um ainda não é um: quando ainda faz parte com todos.”

João Guimarães Rosa (2022, p. 168)

1.

Um reconhece a ilusão, atesta a irresolução, revela não existir substância nem privilégio de alguma entidade; a metafísica estaria justificada pelo funcionamento, pelo tanto de dor que pode evitar. Diante da vida agitada, tão afetada pela crueza e pela violência, o outro fantasia a comunidade perfeita unificada pela fé em Deus, disposta apenas para louvar as coisas boas, sem crimes e ambições, apenas com os sofrimentos naturais da vida humana. O sonho metafísico da unidade e da perfeição. A equação permanece não solucionada, o conflito mantém-se exposto, o indivíduo é tensionado por algum poder apropriado por interesses privados, ele responde com aparência de transgressão, refugiando-se na individualidade. Ao cabo, quem sabe, tudo pareça mais simples, sem anúncio, sem promessa, sem finalidade. Cansado da vida comum, Riobaldo pensa em fugir do bando, abandonar a jagunçagem. Por outro lado, pensa nas belezas de estar no entremeio deles, nas vantagens, nas alegrias e nas garantias do viver junto. No calor daquele acampamento, na paz e na iminência da guerra, na precariedade e na proximidade da morte, por que razão eles teimavam em estar juntos, por que não tratavam de escapulir e buscar uma vida confortável? Embora tanta escaramuça, por que se prefere o grupo à solidão?

2.

Ante o conflito, a irresolução e a crítica à unidade metafísica podem aparentar que ingressamos em zona de destruição, que realizamos compenetrado desmonte, que recuamos à posição do ofendido e maltratado, que de nós se destila o mais envenenado rancor e que jogamos contra o que é geral a virulência da maldição. Em uma versão mais branda de advertência, não

seria improvável que fôssemos avisados que nos conduzimos por sendas perigosas e que, não obstante os acenos à afirmação, submetemos a escritura às “rabugens de pessimismo” (Assis, 2021, p. 31). A despeito da explícita desconsideração das condições do estudo, aproveita-se as hipotéticas censuras de hipotéticos interlocutores para levá-las em conta, trazendo em apoio ao debate o que Nietzsche já houvera tematizado. Dada a crítica à metafísica, do questionamento que se faz à permanência e às certezas, como enfrentaríamos o problema do critério, da legitimidade, da validade, da justificação? No acerto de contas com sua adesão pregressa à filosofia de Schopenhauer e à música de Wagner, Nietzsche enfrenta o pessimismo, definindo-o como decadência, indício de cansaço e fraqueza. Compreende-se que a perda do referencial normativo absoluto possa insinuar o pessimismo, mas, encarado através de outras perspectivas, a ausência de fundamento estimula a afirmação de vida entre os vazios deixados pela morte de Deus. Assim sendo, antes que se identifique alguma negação ou mera reação, prefere-se forjar a afirmação entre o pessimismo “dos abstinentes, malogrados, vencidos” (HH II, *Prólogo* 7). Para Nietzsche, em ambas, na filosofia e na música às quais houvera se filiado, predominou o empobrecimento da vida, e o que se trata agora é justamente militar pela abundância. Ademais, rejeita-se a “vida como doença”⁴⁸ (GC 340), recusa-se o cansaço, condena-se o ressentimento em favor dos mais generosos poderes de invenção.⁴⁹ O que se pretende dizer é que o pessimismo está na mesma família espiritual do ressentimento, porque em ambos os casos a negação aparece como sentimento hegemônico e determinante da ação. Enquanto o pessimista se enfraquece ao dizer *não*, colocando-se em impotência inescapável, o ressentido tenta inutilmente produzir na negação, tem na negação a forma de reação a uma exterioridade (GM I 10). A escritura afasta-se do pessimismo porque acredita que a multiplicidade dos vocabulários seja a resposta à desconfiança para com a vida (GM II 7). Sentimo-nos à vontade para colocar a educação ao lado da afirmação, junto ao dionisíaco, em compatibilidade com o entendimento segundo o qual “o artista trágico *não* é um pessimista”, é apenas aquele que diz *sim* inclusive a tudo o que seja terrível (CI, *A “razão” na filosofia* 6). Trilhando o empenho de afirmação ficamos fora da

⁴⁸ Uma das peculiaridades possíveis da “vida como doença” é o apagamento das fronteiras entre normal e patológico, operado pela psicanálise. Embora esse traço possa ser visto como interessante, dado que *despatologiza* os sintomas psíquicos, há na contramão um efeito colateral cuja repercussão precisa ser cuidada: o avanço do patológico sobre a normalidade, a captura da totalidade da vida pela categoria *doença*.

⁴⁹ Atentamo-nos não somente às considerações de Nietzsche sobre o ressentimento como também às invectivas do homem do subsolo: “Ali, no seu ignóbil e fétido subsolo, o nosso camundongo, ofendido, machucado, coberto de zombarias, imerge logo num rancor frígido, envenenado e, sobretudo, sempiterno. Há de lembrar, quarenta anos seguidos, a sua ofensa, até os derradeiros e mais vergonhosos pormenores; e cada vez acrescentará por sua conta novos pormenores, ainda mais vergonhosos, zombando maldosamente de si mesmo e irritando-se com a sua própria imaginação” (Dostoiévski, 2022, p. 23).

oposição estrita entre otimismo e pessimismo, com Nietzsche recusamos o filósofo pessimista e experimentamos a filosofia trágica (EH, *O nascimento da tragédia* 3).

3.

Convalescendo da doença que o acometera, Raskólnikov lembrou dos momentos de febre e de delírio, recordou do sonho que tivera enquanto estava hospitalizado. A humanidade teria sido afetada por uma peste, a contaminação levou os indivíduos a considerarem suas crenças particulares como certezas, cada um com suas concepções e convicções morais. Progressivamente, a desagregação social foi se instituindo: pessoas contra pessoas, matando-se umas às outras, exércitos se enfrentando, eles mesmos, internamente, convulsionados, sem alcançar consensos mínimos; os ofícios e as ocupações foram inviabilizados, cada um achava poder realizá-los de sua própria maneira; as famílias se desintegraram, não tardou que a falta de acordos resultasse em fome e morte, o que calhou facilitar a disseminação da peste. O pesadelo do protagonista de Dostoiévski (2021a) expõe as supostas consequências da perda das referências normativas da ação e as respectivas complicações no delineamento do horizonte comum. O sonho reproduz uma estória de contornos excessivamente dramáticos, talvez demasiadamente fantástica para ser possível nas circunstâncias objetivas, mas episódios recentes da convivência concreta dão mostra do tamanho de nossas dificuldades coletivas, vide, por exemplo, as incapacidades decorrentes dos desdobramentos da pandemia da Covid-19 e a impotência humana diante do implacável curso da decomposição climática. Em nosso caso, não estamos a lidar com alguma peste, cataclisma ou eventual fenômeno catastrófico, em nome da provocação perguntamos teimosamente, não sem um tanto de exagero, se a apologia da autocriação não produziria adversidades no trato da comunidade humana. Sendo uma das finalidades da educação o desenvolvimento da cidadania, ou seja, a constituição do pertencimento ao coletivo e, portanto, ao que se encontra fora do umbigo de cada indivíduo, como garantir que a ação educativa tenha alguma intencionalidade política, desta feita afastada da normatividade geral? É como se admitíssemos que a perda da metafísica gerasse perigo político intransponível e, que antes de desistir dela, teríamos que restabelecer a função social da filosofia e a responsabilidade que todos teríamos diante do comum. Sem alusão explícita à educação, Nietzsche declara o que é importante no desenvolvimento de uma peculiaridade:

a utilização de uma rara e singular medida e quase uma loucura: a sensação de calor em coisas que para todos os demais são frias: a percepção de valores para os quais ainda não se inventou uma balança: o sacrifício em altares dedicados a um deus

desconhecido: uma coragem sem o desejo de honras: uma satisfação consigo mesmo que transborda e se comunica a pessoas e coisas (GC 55).

À revelia do tom aristocrático que está presente na filosofia nietzschiana, inclusive contra ela, desafiamo-nos a pensar a educação, porém resguardando a transversalidade, em ambiente em que multiplicidade e diferença recusam os processos de hierarquização. Essa peculiaridade da qual fala Nietzsche, essa raridade, não é um desenvolvimento para todos e, assim sendo, como nobreza, como atributo aristocrático, está em desacordo com nossas sensibilidades democráticas. Outra vez mais, o problema da ética é lançado para a educação que, como processo de formação, precisa perguntar como a singularidade é viável no seio do arranjo comum. Se a pluralidade é um fenômeno que não pode ser ignorado, se a educação necessariamente dela deve partir sem nunca a eliminar, se neste contexto há dificuldades com a definição da linha do horizonte comum, não estaríamos demasiadamente próximos de um “pluralismo desconectado”, cujas consequências possíveis são o individualismo e o relativismo? Como seria possível uma “conexão-na-diferença” (Biesta, 2021, p. 121)?

Voltamos a Bernardo Soares para assinalar a inexistência de respostas absolutas; é preciso evitar que o problema seja “resolvido” pelo senso comum e que resulte na geração de preconceitos, tanto mais potente seria mantê-lo em aberto, recusando qualquer alternativa dogmática pela qual supostamente encontraríamos alguma solução definitiva à questão. Rorty (2007, p. 17) manifestou toda a força desse impasse: do ponto de vista teórico, “não há como juntar a autocriação com a justiça”. Entretanto, muito mais do que uma evidência da impossibilidade, tal impasse mostra a importância da abertura e do aspecto fragmentário do pensamento, sempre inacabado e múltiplo. De nossa perspectiva, o diagnóstico convém à demonstração da precariedade da obstinação metafísica em constituir um discurso unitário, homogêneo e sistemático, e à indicação da condição experimental da filosofia contemporânea. Todo esforço em fundir autocriação e perfeição privada com “um esforço social compartilhado” (Rorty, 2007, p. 17) deve entrar na conta das tentativas metafísicas. Como temos anotado ao longo da escritura, faz parte de novos vocabulários da educação prescindirem da oposição estrita de valores, o que significa abordar a educação para fora das alegadas antinomias que a tomariam. Perguntar-se sobre perfeição privada ou solidariedade humana, liberdade ou cidadania, dever para consigo mesmo ou dever para com outros, criação de si ou responsabilidade social, todas essas disjunções exclusivas não colocariam as questões em bons termos. Antes de entrar em algum beco ao fim do qual não restaria outra chance senão encontrar o fracasso do horizonte comum, desistimos das conciliações e assumimos a abertura e a multiplicidade presente no impasse. Quando é questionado acerca das políticas da diferença,

sob provocação de Élisabeth Roudinesco, Jacques Derrida sublinha o caráter cambiante dos problemas e defende que, em face de condições complexas, o que se espera são *acentuações*, a cada momento dependentes dos contextos e das destinações: ao invés de ser definitivamente “isto *ou* aquilo”, ele prefere ser “*antes* isto que aquilo, de acordo com as situações e as urgências” (2004, p. 35). Reposiciona-se a filosofia, abandona-se a perspectiva dogmática, deixa-se de lado a expectativa com a verdade objetiva do mundo; a despeito das contrariedades, os vocabulários coexistem uns com os outros, em aproximação, afastamento, complementaridade, diferença. A educação precisaria reivindicar tantos vocabulários quantos fossem possíveis, recusando o anseio de um metavocabulário. Enquanto Deleuze e Guattari (2019a) desafiam a feitura do múltiplo sem o acréscimo de uma dimensão superior, Rorty (2007, p. 281) define que escritores diferentes fazem coisas diferentes:

Proust queria a autonomia e a beleza; Nietzsche e Heidegger queriam a autonomia e a sublimidade; Nabokov queria a beleza e a autopreservação; Orwell queria ser útil às pessoas sofredoras. Todos lograram êxito. Cada um deles foi brilhantemente e *igualmente* bem sucedido.

Não desprezamos a opinião que muitos possuem acerca do anunciado risco do relativismo, mas almejamos afastar a reação irrefletida que, em face da crítica à universalidade, por ausência de coragem, por conveniência da conservação, imediatamente reage com a advertência de perigo. Assim, resistimos com a experimentação tão imprescindível ao momento em que nos encontramos: “[...] já não quero ouvir falar de todas essas coisas e questões que não permitem o experimento (*Experiment*). Este é o limite do meu ‘senso de verdade’; pois ali a coragem perdeu seu direito” (GC 51).

4.

Embora antiga e bastante conhecida, a cena heraclitiana do rio gera efeitos interessantes, faz pensar o movimento que descentra a subjetividade, que mostra, sob a aparência do ser, águas que correm violentamente: “A aguagem bruta, traiçoeira — o rio é cheio de baques, modos moles, de esfrio, e uns sussurros de desamparo” (Rosa, 2022, p. 98). Desde Heráclito poderíamos confrontar as categorias tranquilizadoras por algum devir da história, pela excitação dos influxos do tempo que aqui e acolá abalam certezas, dispersam a segurança e esvaziam qualquer esperança de eternidade. O homem não é uma verdade eterna, não é “alheio à dor e ao tempo” (GM III 12) e a filosofia tem um inequívoco posicionamento histórico e social. Com efeito, Nietzsche opôs a filosofia histórica à metafísica, destronou a verdade de seu lugar fixo; doravante, se faz algum sentido falar em ontologia, ela seria uma ontologia afetada pelas

situações humanas produzidas ao longo do tempo. Quando o vocabulário da filosofia recebe a lufada de ar fresco da história e, com ela, as valorações que constituem a diversidade dos indivíduos e das sociedades, toda estrutura é abalada pela contingência e pela abertura das interpretações às circunstâncias dos modos de existência. É confortável imaginar o curso dos fenômenos humanos como um sistema fechado, linear, coerente, que segue uma ordem e uma tendência, é fascinante supor o acabamento do saber em uma dada totalidade, porém, assim conceber, implicaria na repetição do defeito da filosofia do século XIX — a falta de sentido histórico:

toda a teleologia se baseia no fato de se tratar o homem dos últimos quatro milênios como um ser *eterno*, para o qual se dirigem naturalmente todas as coisas do mundo, desde o seu início. Mas tudo veio a ser; *não existem fatos eternos*: assim como não existem verdades absolutas. — Portanto, o *filosofar histórico* é doravante necessário, e com ele a virtude da modéstia (HH I 2).

Então, a cena do rio também engana, confunde a posição contingente do indivíduo, faz suspeitar que a liberdade ainda é pouca se submetida às codificações do tempo. Mesmo que as águas se movimentem, mesmo que o rio jamais seja o mesmo e que o humano se transforme a cada momento, o rio segue um curso irrenunciável, fixando o processo entre margens definidas. Nietzsche se preocupou com a transposição das determinações da história. A travessia não pode encerrar os indivíduos e as atividades na exclusividade de um curso estrito, delimitado pelo ponto de partida e pela inexorabilidade do ponto de chegada, estreitado pelo rigor das margens. Uma anotação conceitual vem em nosso apoio e autoriza uma distinção importante na filosofia nietzschiana, ajuda a compreender o extemporâneo por intermédio da marca diferencial entre devir e história:

O que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história. A história não é a experimentação, ela é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história. Sem a história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica (Deleuze, 2017, p. 214-215).

O devir dá as costas ao futuro e ao passado, vincula-se exclusivamente ao presente, torna-se “devir-presente”, não uma história, mas uma geografia (Deleuze; Parnet, 1998, p. 33).

A requisição da história é conquista antiga, mas tomamos a ressalva de Nietzsche (e o acento concedido por Deleuze) não para eliminá-la, o que equivaleria em ingenuidade objetivista, queremos apenas escapar das estratificações e sintonizar a educação junto ao extemporâneo. Experimentamos as atividades pedagógicas para que uma resistência se erga contra os artefatos históricos já constituídos, contra as fixações que tendem a legitimar o estado de coisas, a naturalizar o estabelecido. Desse modo, o devir está em tensionamento com a

história, especialmente quando ela se encontra à disposição das estratégias de conservação dos tipos de existência. Em nome da invenção, a serviço do acontecimento, a extemporaneidade projeta a educação para fora das determinações, desloca a memória, suspende provisoriamente seu funcionamento e experiencia o esquecimento. Com o abandono da objetividade histórica, com o golpe desferido contra a permanência do ser em campo tão suscetível à contingência, propomos outra coisa à educação: a história ergue as condições de possibilidade de uma “força plástica” (CE II 10), ou seja, de uma força criadora da própria vida.

Quando a história requer a certificação das verdades humanas, desconsiderando que ela mesma é, em suas formas de constituição, plural e diversa, abre-se a oportunidade de um jogo perigoso. É mais ou menos o que afirma Nietzsche ao se referir a uma variedade especial de história que, “nas mãos de homens poderosos e ativos, sejam eles bons ou maus” (CE II 2), produz enormes estragos. Fazer apelo ao esquecimento em nada lembra o retorno ao ser, antes, distingue o anistórico do supra-histórico justamente para afastá-lo de qualquer concessão à identidade, marcando-o pela capacidade de conduzir a educação à vida.⁵⁰ O anistórico é a oportunidade de enfrentamento das categorias metafísicas, estejam elas onde estiverem, mesmo quando se encontram justificadas pelo sentido histórico. Antes que se suponha a eventual desistência do sentido histórico em prol da centralidade do anistórico, o pretense progresso dialético de uma teoria que se transforma à medida que amadurece, superando as contradições que lhe seriam próprias, lembramos do fragmento de Deleuze e admitimos com Nietzsche que jamais se desiste da história, apenas sinalizamos como o devir se posiciona para combater a permanência e a intemporalidade. O anistórico não produz qualquer desistoricização, não resulta em reinvestimento na eternidade (CI, *A “razão” na filosofia* 1).

A evidência da extemporaneidade e do anistórico é sentida na análise genealógica da moral, na questão sobre o valor do valor que deixa transparecer a intervenção de motivos particulares no transcurso da história, a cooptação por intencionalidades que não se deixam compreender por alguma lógica prévia. O problema da “origem” é trazido ao primeiro plano para questionar o valor da moral: ela não será localizada em alguma transcendência, garantida em alguma universalidade, ela será humana, contingente, expressão do poder. Quando o véu divino é retirado da origem, quando ela se encontra localizada em algo humano, então se torna possível indagar:

⁵⁰ Anistórico (*Unhistorische*) é o modo pelo qual Nietzsche designa o poder de esquecimento *na* história (CE II 10). Com vistas à grafia em língua portuguesa, seguimos a recomendação de Houaiss e Villar (2001), embora os tradutores optem alternadamente por “a-histórico” e “aistórico” (Nietzsche, 2003a, 2017b).

sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”? e que valor têm eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade da vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro (GM, *Prólogo 3*)?

Não é mais a verdade que deve ser investigada, a partir de agora é o valor da verdade que sofre questionamento, de modo que é preciso conhecer as condições e circunstâncias em que nascem e se desenvolvem as invenções humanas. À história interpomos a questão “Quem?”, indagamos “quais são as forças que dela se apoderam, qual é a vontade que a possui”, quem por meio dela se manifesta explícita ou implicitamente (Deleuze, 2018, p. 101). O olhar foca no devir, na contingência anistórica que acontece, na força que toma conta e produz história, na vontade que se implica e cria perspectivas. Nietzsche gerou esse deslocamento, abandonou a verdade, seus fundamentos ou suas justificações, para focar na vontade de verdade, para interpelar o que em nós desejava a verdade (BM 1). O mestre do eterno retorno recusa a repetição histórica, para contrariar a obsessão neurótica e interpor o que desafia o tempo presente, o que, como acontecimento, rejeita o idêntico e faz furo no instituído.

5.

Ainda que os modernos tenham oferecido as promessas de liberdade da razão esclarecida, não escapa a ninguém a sensação de tutela, coação e controle que é costumeiramente percebida. Não precisamos de alguma caricatura de monstro opressor ou de grande irmão para conjecturar esse comando, pensamos nos inúmeros dispositivos habituais que no âmbito micropolítico e sob aparência de liberdade fazem circular estratégias de poder. A modernidade instaura processos de civilização, racionalização e institucionalização com os quais obtém a garantia do domínio social. A economia faz seu jogo, apreende o desejo, submete-o à exploração e ao regime de produção, desenvolve exponencialmente as formas de controle. É bom lembrar que muito antes dos modernos, a “aporia da educação” (Cambi, 1999, p. 217) já estava bem delineada. Platão deixara entrever a ambiguidade existente no processo de libertação, exclusivamente orientado à única saída disponível, em direção à luz da superfície. Mesmo em Kant, que envidou ultrapassar os limites da imagem platônica, toda liberdade é condicionada por uma razão pública. Em tal contradição, não estaria compreendido o motivo da impossibilidade da educação? Se assim for, considerando o que descreve Cambi (1999, p. 217) — que a oposição se configuraria como “problema aberto, inquietante inclusive, mas *estrutural*, [...] constante e originário” —, então teríamos a confirmação do que já se encontrava

no início da escritura, ou seja, de que, em sendo a aporia inerente à educação antiga ou moderna, a crise é originária, presente desde os primeiros momentos ocidentais. Antes que se possa sucumbir à derrota, escoltados por Dostoiévski (2021a), lembramos a prerrogativa humana de ousar e agarrar o poder. Tal ousadia é consequência da assunção do poder como direito, certamente um direito que na maioria das vezes nem é dado, precisa ser conquistado. Caso desejemos a humanidade, se não nos resignamos ao fato de sermos “piolhos”, é necessário arriscar e sair atrás desse direito. Mas algo interessante surge no pensar alto de Raskólnikov que, diante de Sônia, procura alcançar os motivos do crime. Insistindo na exigência de tomar o poder e de ultrapassar os limites, o protagonista diz que foi à casa da usurária para *experimentar*. O direito aqui referenciado não é somente o direito de poder, também é o direito de experimentar, visto que toda tentativa é sempre destituída de previsibilidade. Vista desse jeito, a tomada de poder é resultante de uma experimentação, o que nos remete à polifonia do *Macht* nietzschiano. Assim, para além da funcionalidade conservadora, afeita à manutenção dos tipos e condições de existência, o poder amplia as possibilidades de vida e cria impulso de movimento.

Parte da plurivocidade é amplificada pelo conceito de vontade de poder (*Wille zur Macht*), nele encontramos inúmeras texturas, sutilezas e ambivalências. Nietzsche diz que “todo impulso ambiciona dominar” (BM 6), mas que uma vontade dominadora é “a inexausta, geradora vontade de vida” (Za II, *Da superação de si mesmo*). A vida é indissociavelmente atrelada à vontade de poder: “Uma criatura viva quer antes de tudo *dar vazão* a sua força — a própria vida é vontade de poder —: a autoconservação é apenas uma das indiretas, mas frequentes *consequências* disso” (BM 13). Em algum grau, o impulso que ambiciona dominar quer intervir no mundo por intermédio da criação. Fica patente, pois, que a conservação já não é um instinto constitutivo da natureza humana, antes, ela é consequência indireta de algo mais originário. Despimo-nos dos estereótipos para considerar a premissa do personagem de Dostoiévski — “Força, preciso de força: sem força não se consegue nada; e força é preciso conseguir pela própria força” (2021a, p. 195) —; evitamos as simplificações e os prejuízos morais para assinalar uma mudança qualitativa importante, a saber, que o poder não pode ser reduzido à mera violência ou à exploração de um ser ou de um objeto, de um jeito muito mais sofisticado, com gradações das mais diversas, o poder é a relação da força com outras forças, na complexa interação de afetar e ser afetado. Na sofisticação envolvida, doravante, a vontade emancipa-se da razão, torna-se princípio plástico, “elemento genealógico da força e das forças”, ou seja, elemento que impõe sobre a força a obediência em uma relação de forças (Deleuze,

2018, p. 68-69). Desse modo, ela se confunde com a própria ideia de desejo para intervir sobre as forças, para atuar no agenciamento das forças. Interessante acolher a distinção entre vontade e força para colocar a primeira como componente que se expressa sobre a segunda a fim de produzir a diferenciação. Por conseguinte, ao falar da vontade de poder, compreendemo-la “como sensibilidade das forças [...], como devir sensível das forças” (Deleuze, 2018, p. 84).

O genealógico retorna como traço intransponível da relação com a vida — “Jamais encontraremos o sentido de alguma coisa (fenômeno humano, biológico ou até mesmo físico) se não soubermos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que dela se apodera ou nela se expressa” (Deleuze, 2018, p. 11). Há pouco destacamos a interrogação sobre o valor do valor, a indagação acerca das interpretações e avaliações que são introduzidas pelo humano — em substituição das questões tradicionais, pergunta-se “*Quem?*” ou “*O que se quer?*”. Alcança-se tal desdobramento porque a moral perde sua funcionalidade pública incontestada, descobre-se sob o manto da abnegação as perspectivas que querem apenas conservar e ampliar seus tipos. O desinteresse não é critério da ação (GC 21), a indiferença é recusada como ficção incompatível com a vida (BM 9) e o exercício genealógico revela os condicionamentos muito pessoais que operam nos conceitos e nos fenômenos (GM I 2). A aproximação desinteressada ao outro é problemática, impossível imaginar que o animal humano seja suficientemente altruísta para chegar em seu colega sem arrastar consigo motivos particulares (HH I 133). Independentemente de onde venha, suas circunstâncias e autorias, o critério que legitima o poder não é algo transcendente ou *a priori*, não há fundamento ou norma geral que oriente as relações instituídas; não havendo medida objetiva, somente há a regra guiada pela urgência de autoafirmação. Nessa diversidade de intenções, os enredos ganham dramaticidade e são invariavelmente desprovidos de respostas absolutas, os entes em luta produzem mais e mais diferenciação. É confortável imaginar o transcurso do processo como um sistema linear e coerente, que segue ordem e tendência, é fascinante supor o acabamento do saber em uma dada totalidade, porém, conceber desse modo implicaria na incidência dos prejuízos metafísicos. A hipótese genealógica apresenta o traço do poder pela marca diferencial da vontade, de maneira que se torna inevitável perguntar a todo momento pela autoria das forças que se deslocam, a quem elas favorecem ou interessam. No entanto, dessas circunstâncias contingentes que sacolejam as certezas metafísicas da educação, seria insuficiente atribuir ao Estado ou à economia a exclusiva disseminação da força sobre o conjunto social; tampouco haveríamos de acreditar que as forças circulem unicamente de cima para baixo, em ostensiva verticalidade. Quando os desejos são capturados pelas forças macropolíticas, os impulsos de assujeitamento

surtem de todos os lados, provenientes de todas as direções. Embora Nietzsche se refira ao temível poder da ordem e do mando, da força da moralidade que sempre aparenta estar sobre nós, do medo e aborrecimento de estar subsumido, de sua insistência em localizá-los nas autoridades do Estado, nos valores morais ou mesmo em Deus (FP 1880, 1[107]), vale trazer a caracterização segundo a qual o poder é uma relação entre sujeitos ou modos de ação que se operam sobre as ações de outros, estejam onde eles estiverem (Foucault, 2006).

6.

Ela percorre o corredor até chegar ao quarto que estivera ocupado pela empregada. Esperando encontrar o entulho habitual de algum aposento malcuidado, ela surpreende-se com o ambiente claro, limpo e vazio. Aquela diferença lhe causara desconforto físico, não tanto pela ordem ali estabelecida, mas simplesmente por ser diferente do apartamento em que se encontrava, aliás, como se estivesse acima do próprio apartamento. Como se a visão não constrangesse o suficiente, em ousadia impressionante, em sua curta estadia, a empregada desenhara a carvão as figuras de um homem, uma mulher e um cão, em tamanho natural, como se quisesse constituir um grande mural. Janair excluía G.H. de sua própria casa! Agora, a explícita diferença produz mal-estar, seguido de irritação e ódio. Tudo naquele quarto figura um não-eu que estranha e repele. Desnordeada, G.H. tem dificuldade em entrar no ambiente, coloca-se em exterioridade — o quarto divergira e deixara de pertencer ao apartamento —, nada ali houvera sido feito por ela. Assim, sente-se estrangeira. É notável perceber que Clarice Lispector tenha conseguido descrever pela espacialidade de um apartamento a dinâmica conflitiva de um encontro com o outro, ao mesmo tempo tão próximo, dado que integra e constitui, e tão distante em sua singularidade irreduzível à identidade da proprietária: “Mesmo dentro dele, eu continuava de algum modo do lado de fora. Como se ele não tivesse bastante profundidade para me caber e deixasse pedaços meus no corredor, na maior repulsão de que eu já fora vítima: eu não cabia” (2020, p. 42-43). Persistimos na literatura, nos rastros que ela produz e no esforço de apreendê-los para fazer da filosofia algo mais imanente. Deparamo-nos com Paul Celan, dessa feita relativamente distante da escrita poética, em um púlpito em que profere o discurso pelo recebimento do Prêmio Georg Büchner: “[...] penso que sempre fez parte das esperanças do poema falar justamente dessa maneira também em prol de *estranhos* [...], falar justamente *em prol de Outro*; quem sabe, em prol de *Outro completamente diferente*” (2017, p. 177). Na variegada forma das relações, há o outro não muito distante, o que compartilha ideias e valores, com o qual a aproximação é facilitada e o empenho de

reconhecimento, parcialmente possível. Contudo, é inevitável que cruzemos com aquele que o poeta chama de “*Outro completamente diferente*” ou, no registro de Pessoa (2004, p. 56), com o “Outro não-eu”. Como relacionar-se com ele sem tentar assimilá-lo? Como encontrá-lo sem reduzi-lo à identidade? Conseguimos *reconhecer* a diferença? Se estivéssemos a ponto de criar uma genealogia completa e detalhada da universalidade na filosofia, veríamos como o outro foi considerado na proporção de sua integração ao mesmo. Reconhecer é conhecer de novo, conhecer o que já se encontra conhecido ou o que já se encontra identificado em algum modelo fundamental. Repetidamente, o outro mantém-se acessível, sempre pronto para ser convertido àquilo que é idêntico. Uma consequência parece ser a oposição que se segue: ou o outro é assimilado, ou o outro, não sendo acessível, converte-se em *radicalmente outro*, diferença absoluta que deve ser recusada, pois não espelha nada que seja do si próprio, que não refere nada do modelo fundamental. É preciso que consideremos o que está fora dessa dicotomia, a saber, a pluralidade que mesmo não redutível às identidades, como distância intransponível, ainda assim, possa ser acolhida no campo da experiência.

O leitor atento⁵¹ haveria de estar curioso, chegamos ao momento da escritura em que se enfrenta a inarredável presença do outro, e lá entre seus botões, ele desconfia que Nietzsche não seja a companhia para consumir a travessia. Na opinião do zeloso leitor, com Nietzsche estivemos fortalecidos no combate aos conceitos e às categorias que sustentam o metavocabulário da educação, mas a partir de agora ficaríamos fragilizados na oferta das condições para pensar o campo social. Com efeito, não poucas vezes tudo poderia ser confirmado mediante testemunho do filósofo: ele julga um disparate viver em função de outrem (CE III 6), e que toda a intenção de igualdade é uma fantasia (HH I 98). Também o extenso debate sobre a compaixão seria requerido para interpor inúmeros empecilhos ao encontro harmônico dos indivíduos em relação; ela é denunciada sem concessões, acusada de hipocrisia, instrumento narcísico de autossatisfação e de poder (A 133). Todavia, ao contrário do que possa conjecturar o leitor, a virulência nietzschiana, antes de constranger nossas sensibilidades sociais e políticas, provoca as condições para novas possibilidades. Extraímos da aparente desesperança de Nietzsche com relação à vida pública, a potência de componentes que põem a experimentação em movimento. Existe a tendência humana de apropriação que coloca o indivíduo em posição refratária ao estranho, é inegável que o reconhecimento é substituído pela

⁵¹ A figura do “leitor atento” pontua objeções, realiza a negação, incorpora o papel de advogado do diabo. É um personagem conceitual que traz à escritura a dúvida, a suspeita, exige o detalhamento do pensamento, o rigor na experimentação. Fabula-se, portanto, que exista pelo menos um leitor que deite sua atenção com zelo e demora, afinal o estudo se faz entre os que são amantes da lenta leitura.

abertura de um fosso “entre um ser humano e outro, entre uma classe e outra”; o que haveria de ser uma conclusão niilista, o atestado da ausência de solução para a conciliação do privado com o público, torna-se o ponto de inflexão: as épocas somente realizam sua fortaleza enquanto mantêm e exercitam o *páthos* (πάθος) da distância (CI, *Incursões de um extemporâneo* 37). Entretanto, não arrastamos essa concepção aos nossos interesses sem os devidos reposicionamentos; não deve ser ignorado que entre as poucas vezes que Nietzsche faz referência ao recurso, em uma delas a fórmula se encontra transcrita como “*páthos* da nobreza e da distância” (*Das Pathos der Vornehmheit und Distanz*), com o consequente detalhamento do elemento aristocrático dessa diferença significativa — “o duradouro, dominante sentimento global de uma elevada estirpe senhorial, em sua relação com uma estirpe baixa” (GM I 2). Ousamos apropriar a fórmula, lançamos as objeções à verticalização e à hierarquia, tratamos de transvalorá-la, colocando-a na transversalidade em que se dispõem as diferenças, recolhendo a distância como medida de afastamento entre as inúmeras singularidades, bem como entre as singularidades e os comportamentos dominantes. Intervindo sobre a obra nietzschiana, utilizamos o *páthos* da distância para diagramar o cenário em que os animais humanos criadores circulam afirmando diferença.

Como é possível depreender, não estamos em terreno propício ao pessimismo, embora o leitor, ainda desconfiado, duvide da comunidade humana em condições tão afrontosamente dionisíacas, desprovida da segurança de certezas e de amparos. Espremidos entre a moral que padroniza e as expectativas coletivas e sociais que, de tão idealizadas jamais se realizam, pareceria que padecemos de descrença generalizada. Porém, em nosso favor ressoa as adversidades decorrentes dos esforços de reconciliação redentora.

A tentativa de fundir o público e o privado está por trás da tentativa platônica de responder à pergunta “Por que é de interesse pessoal ser justo?”, bem como da afirmação do cristianismo de que a perfeita autorrealização pode ser alcançada no servir ao outro. *Tais tentativas metafísicas ou teológicas* de unir a luta pela perfeição ao sentimento de comunhão exigem que reconheçamos uma natureza humana comum. Pedem-nos para acreditar que o mais importante para cada um de nós é o que temos em comum com os outros — que as fontes de realização pessoal e da solidariedade humana são as mesmas (Rorty, 2007, p. 15, o grifo é nosso).

Como herdeira de *Bildung*, a educação depende da articulação entre público e privado, a perfeição humana exige o acabamento da formação cidadã, a experiência ética é simultaneamente política, em uma espécie de síntese cuja matéria é metafísica. A educação demandaria o efetivo nó que não só junta, mas concilia e harmoniza dois fios de composições distintas. Encaminhamos o debate afirmativamente quando decidimos escapar das contraposições, recusando fechar questões e definir verdades, quando optamos por fortalecer o

caráter aberto e problemático da relação com o estranho, apostando nas derivas e na potência dos encontros.

7.

Insistimos nas dificuldades de articulação entre público e privado, no quão metafísico seria imaginar que encontraríamos a conciliação possível, lugar da unidade entre autocriação e convivência harmônica. Do mesmo jeito, também queremos perseverar no comum, apostando na viabilidade do *estar-junto*. A filosofia formulou tal questão em termos muito abstratos, especulou acerca da comunidade ideal, conjecturou o triunfo das intenções de consenso. Ainda que tenhamos desacomodado as expectativas, não prescindimos do empenho de continuar indagando sobre o acolhimento junto à multiplicidade. Não é possível que Nietzsche ofereça ensinamentos seguros sobre a recepção da diferença no campo social, não se deve esperar alguma formulação minimamente organizada acerca da hospitalidade, isso antagonizaria o espírito de sua filosofia, bem mais dirigida aos cuidados de autocriação, mas orientamos o olhar para a minúcia a fim de lá encontrar qualquer coisa capaz de ser arrastada ao problema do comum. Talvez seja preciso afastar-se dos fragmentos políticos, encontrá-lo falando de música e pensando como se aproximar dela:

aprender a ouvir uma figura, uma melodia, a detectá-la, distingui-la, isolando-a e demarcando-a como uma vida em si; então é necessário empenho e boa vontade para *suportá-la*, não obstante sua estranheza, usar de paciência com seu olhar e sua expressão, de brandura com o que nela é singular: — enfim chega o momento em que estamos *habitados* a ela, em que a esperamos, em que sentimos que ela nos faria falta, se faltasse; e ela continua a exercer sua coação e sua magia, incessantemente, até que nos tornamos seus humildes e extasiados amantes, que nada mais querem do mundo senão ela e novamente ela (GC 334).

Impressiona que o filósofo ponha na conta de uma espécie de educação todo o processo de desenvolvimento da recepção — há aprendizagem, esforço, paciência, hábito, possivelmente exercício; e Nietzsche complementa, podemos fazer o mesmo com todas as coisas, e isso não tem outro nome, é amor. Ora, alguém diria que se trata do mesmo mecanismo de assimilação, de que o tal processo educativo é um eufemismo para o hábito que vai anestesiando a diferença, ou que estar acostumado a algo ou a alguém nada mais atesta senão que o outro foi apropriado, convertido pelo menos parcialmente a si mesmo. Porém, agrada ver aqui o imperativo da boa vontade, mesclada com sentimentos de ternura e de paciência, como força de aproximação ao estranho, e, se nesse encontro o outro eventualmente tira seu véu, não é para se deixar assimilar, mas para se mostrar como “nova e indizível beleza” (GC 334). É disso que se trata, de amor e,

sobretudo, de hospitalidade (*Gastfreundschaft*). Pareceria despropositado forçar o acolhimento entre elementos de uma teoria que frequentemente exerce a virulência do ataque, porém, mais uma vez, recorreríamos à fratura da lógica de oposições para experimentar elementos que se retroalimentam, num jogo em que a hospitalidade somente é produzida pela violência da estranheza que recomenda a persistência — “Quem realmente quiser *conhecer* algo novo (seja uma pessoa, um evento ou um livro), fará bem em receber essa novidade com todo o amor possível, e rapidamente desviar os olhos e mesmo esquecer tudo o que nela pareça hostil, desagradável, falso” (HH I 621). É por meio da suspensão de juízo, pelo menos provisória, que se permite que a diferença se desdobre e se mostre. Doravante, ainda que seja amor, é imprescindível que a hospitalidade seja acompanhada de desconforto e desassossego, dada a estranheza resultante dos encontros. Muito provavelmente precisássemos pensar na invenção de uma nova forma de amor, mais dionisíaca, livre dos componentes narcísicos. Desse modo, os sujeitos que amam seriam diferentes, superabundantes, leves, afirmativos, carregariam consigo a afabilidade de “coração e casa abertos para qualquer um que queira entrar, quer se trate de mendigos, de aleijados ou de reis” (FP 1885, 2[1]). Sabemos que ainda temos pouco, a escassa matéria também é confusa, mas chegará o momento em que poderemos mitigar o romantismo nietzschiano, combater entre conceitos tradicionais da subjetividade contemporânea, experimentar a substituição do amor por um jeito mais produtivo de desejo, conceito-chave para articular o encontro com a diferença.

8.

Tem ocupado a escritura o que prende e aguilhoa, o que interdita a singularidade, os meios sutis ou violentos que sobrecodificam a vida social. O assunto é deveras requeitado, pisado e repisado graças às expectativas sempre atualizadas de desenvolvimento da autonomia e de alcance da liberdade. E assim se persiste na aporia, enquadrado pela sensação de que a educação é impossível enquanto se mantém fixada em suas finalidades metafísicas. O animal humano não escapa da cultura como atividade genérica, da homogeneização que se opera sobre a constituição de si, da captura com “tirania, dureza, estupidez e idiotismo” (GM II 2). Tudo é facilitado pela tendência de formar hábitos, pela docilidade que conspira a favor do adestramento. Eis o propósito da cultura:

[...] seu objetivo principal é o de reforçar a consciência. É preciso dar a essa consciência, que se define pelo caráter fugidio das excitações, que se apoia na faculdade do esquecimento, uma consistência e uma firmeza que ela não tem por si mesma. A cultura dota a consciência de uma nova faculdade, que, aparentemente, se

opõe à faculdade do esquecimento: a memória. Mas a memória de que se trata aqui não é a memória dos traços. Essa memória original não é mais função do passado, mas função do futuro. Não é memória da sensibilidade, mas da vontade (Deleuze, 2018, p. 172).

Entre equipamentos especialmente constituídos para cumprir o encargo da cultura, a figura do Estado organiza o processo coletivo, estendendo a ação social para além dos limites da família e dos pequenos grupos (CP, *O estado grego*). O Estado vê-se mobilizado a canalizar todas as forças em prol de suas instituições, aparelhando-as de tal forma que suas atividades se coadunem com seus próprios interesses; ele possui um impulso de apropriação que instaura a verdade conforme à utilidade e aos poderes que o dominam (CE III 8). Enquanto a educação se mantém firmemente institucionalizada, ela orbita necessariamente em torno do eixo dos valores estabelecidos. Se tal delineamento evidencia uma realidade irrecusável — seria ingênuo imaginar que a educação pudesse se desenvolver absolutamente fora dessas imposições —, pelo menos a advertência serve para denunciar os riscos da demasiada subserviência da educação aos arranjos institucionais. Abordamos os vestígios teológicos, discorremos sobre a presença de Deus no conhecimento, na ciência e na moral, a se erguer como fundamento último e definitivo; na modernidade, os ídolos têm outros nomes, mas entre si a mesma compulsão em servir como referência normativa, reproduzir a força ordenadora de Deus em outros absolutos, instilar tais vestígios na onipotência das intenções de Estado. Logo, pode o filósofo provocar: “Estado é o nome do mais frio de todos os monstros frios. E de modo frio ele também mente; e esta mentira rasteja de sua boca: ‘Eu, o Estado, sou o povo’” (Za I, *Do novo ídolo*). Mais adiante, Nietzsche haverá de ratificar o tom coercitivo do Estado e concebê-lo em sua origem antiga como violência de “uma maquinaria esmagadora e implacável” que se apossa de indivíduos para lhes dotar de forma (GM II 17).

Embora a má vontade do último Nietzsche tenha especificidades conjunturais e motivações que não são as nossas — o filósofo repugna o Estado moderno porque ele já não consegue garantir a nobreza dos valores —, impõe acolher algumas de suas notas para pensar as ocasionais incompatibilidades entre educação e institucionalidade. Com efeito, não estamos sob o *Reich*, nosso problema não é Bismarck, a perspectiva que nos orienta não é hierárquica, mas ainda assim é sugestivo supor a educação emancipada de finalidades institucionais. No entanto, professar a suspensão do Estado não é suficiente para indicar algo seguro, pois na eventualidade do vácuo haveríamos de encontrar campos doutrinários em disputa pela apropriação do *quantum* de liberdade resultante. Aos espíritos sintonizados com o tempo presente, não escapa o sentimento de que já vivemos tal situação, que o desenvolvimento contemporâneo do capitalismo flexibiliza a normatização estatal até onde pode em nome da

iniciativa liberal. Com toda razão, muitos haverão de advertir que, antes de ser solução, a flexibilização do poder institucional é um problema, que em face das transformações atuais o perigo não está localizado no Estado, mas exatamente no lado oposto, na desregulamentação vigente, naquilo que Berardi (2019, p. 247) distingue como “a penetração dos dispositivos de inteligência artificial na vida cotidiana e no ambiente urbano”. Por que haveríamos de fixar o olhar sobre o aparelho estatal, suas instituições e normalizações, se estamos na iminência de uma sistematização totalizante, dessa feita aparentada de fragmentação? Os mais enfáticos denunciariam a miopia, acusando-nos de negligenciar que o verdadeiro adversário não é a institucionalidade, e sim o ritmo da infoestimulação, a vertiginosa aceleração da automação cognitiva, a excitação semiótica provocada pela ampliação do uso das redes, os indícios do fluxo frenético de informações nem sempre confiáveis. O argumento seria fortalecido pelo atestado dos prejuízos sobre a potência coletiva, sobre as intencionalidades políticas de organização da cidadania. Em vez de desconfiar das instituições instaladas, o cenário exigiria sua defesa como legítimas trincheiras de resistência ao ritmo de decomposição. Retornaríamos à objeção para grifar algo que é veiculado, a saber, que a referida desregulamentação se adapta a propósitos *totalizantes* e *totalitários*, ela não é uma fragmentação coerente a todo momento avessa à institucionalidade, diversamente, ela transita entre os aparelhos e equipamentos coletivos, deles se utiliza para se fortalecer e dissipar a potência da solidariedade que surge no engajamento de pautas comuns. Mais uma vez, os rastros metafísicos e teológicos atualizam presença, na virtualidade digital circulam os mais antigos sentimentos, ressentimentos, racismos, fascismos e esperanças nacionalistas. Sob a desregulamentação em rede, vige o domínio da economia, carcomidas expectativas presentes no capitalismo e no Estado encontram veículo para chegar aos corações e mentes tão ansiosos pelo objeto que haverá de tapar a inquietação de um desejo que não cessa. Sim, o capitalismo flexibiliza a ação do Estado, torna-se capitalismo financeiro cada vez mais independente da produção e circulação de bens, globalizado, interpondo-se insidiosamente pelas frestas da normatização do direito, transitando entre nações; porém o capitalismo também precisa do Estado, apodera-se dele convenientemente para deslocá-lo em seguida, liberando fluxos econômicos e financeiros. Se a educação sente cada vez mais os impactos da economia, ora é porque o Estado introjetou sem mais as intenções mercantis, ora é porque abdicou de sua intervenção, deixando o campo desprotegido para ser ocupado pelas injunções do capital. Embora o modelo geopolítico não precise do Estado-nação para interpretar seu funcionamento — um novo paradigma já se encontra constituído, “baseado na transformação digital e tecnológica” (Berardi, 2019, p. 133) —, a educação, mesmo seduzida a todo momento pelo canto da sereia da economia, ainda

resiste apegada às políticas públicas e às instituições que ditam o compasso do andamento a ser realizado. O que age em complementaridade também é sentido como tensionamento, uma aparência desterritorializada não oculta o funcionamento sistemático e organizado.

Independente das dúvidas que se tenha acerca dos diagnósticos e das respectivas consequências, se hoje em dia o Estado funciona mais ou menos, se a desregulamentação prescinde ou não da institucionalidade, o que está em jogo na experimentação é o ponto de ancoragem da normalização, o lugar em que se sustenta as solicitações de preservação de formas específicas de existência. O que importa é descortinar os fluxos de poder, sejam eles do Estado, da moral, da religião ou da economia. Ainda que adiemos para logo adiante o debate sobre o molecular, não deixamos de anunciar que o problema não se encontra restrito à macropolítica, que o poder não se distribui apenas verticalmente, produto de alguma coerção superestrutural, é preciso elaborar a complexa transversalização para também colocar o controle junto aos corpos, entre as vivências, no seio das experiências, inclusive das mais prazerosas. Abordamos o Estado porque sabemos que a institucionalidade tem para a educação função constitutiva, mas não nos furtamos de reconhecer a promoção do capitalismo, as capturas do desejo e as desterritorializações que lhe são inerentes. Finalmente, no meio de tantas acentuações, resta apontar o quão estranho é admitir que o mesmo sistema que clama por liberdade seja o que haverá de impor os mais ostensivos dispositivos de controle social. Haveria inúmeros exemplos de empenhos institucionais, transfigurados com máscaras progressistas, que perseveraram em valores modernos de emancipação para consolidar as finalidades de um sistema cada vez mais integrado. A experiência articulada desses fenômenos demonstra o que Guattari (1985) enunciara na década de 70 e que agora aparece com indiscutível força — o capital é muito mais que uma simples categoria econômica relativa à circulação dos bens e à acumulação dos meios econômicos, antes, é categoria semiótica que se refere ao conjunto dos níveis da produção, ao conjunto das estratificações dos poderes e ao que impacta o mais íntimo da subjetividade, o mais específico da micropolítica do desejo.

9.

Na modernidade a metafísica conquista o Espírito, alça voos ousados, interioriza-se no sujeito, substitui a contemplação pela reflexão; como novidade, o Espírito é o território da filosofia onde se encontram os objetos hipostasiados, onde os conceitos se tornam coisas privilegiadas e categóricas. Quando Deleuze e Guattari (1993) propõem a geofilosofia e verificam em Nietzsche a crítica aos caracteres nacionais da filosofia, eles circunscrevem o

problema da modernidade pelo enfoque da necessidade e da universalidade como máscaras que escamoteiam a multiplicidade. O afastamento do mundo deve ser compensado de alguma maneira e a reterritorialização filosófica funda os temas do Estado democrático e dos direitos do homem. Não é preciso conhecer detalhadamente os bastidores das ciências humanas para atestar a prerrogativa que tais temas têm nos espaços pedagógicos, a frequência com que formas particulares de Estado, de democracia e de homem são incorporadas nas finalidades e nos valores da educação. Não obstante seu compromisso com aprendizagens específicas, com a cognição, cabe à educação a formação do cidadão, sua preparação para a vida democrática. O Iluminismo ocupou-se em pensar qual subjetividade seria necessária para que houvesse indivíduos preparados para a democracia. No texto sobre *Aufklärung*, Immanuel Kant (1985) deixa manifesto o imperativo de autonomia racional como condição para a vida pública: o sujeito político é o que pode pensar por si mesmo, que sabe usar seu entendimento, que recorre à razão pública. Rousseau (2014) referia-se à educação como atividade que conduz as pessoas à vida em sociedade, como formação para viver sob o Estado. Mas o que é ser cidadão? No vocabulário do genebrino, é submeter sua individualidade ao coletivo, subsumir a diversidade da vida à unidade da vontade geral. Desde o ideal de *Bildung* a formação possui o compromisso de constituir o indivíduo como membro da humanidade e como cidadão de Estado. Ao mesmo tempo, como fios que correm juntos, mas que se entrelaçam, a individualidade cresce em mistura com a totalidade, seja natural ou política, gera-se um vínculo indissociável entre humano e mundo. No cultivo da humanidade pelo conhecimento, a pessoa empenha-se em receber a grande matéria do mundo, apropriando-a, remodelando-a e gerando a interação da personalidade com a natureza de uma forma geral e harmoniosa (Zelić, 2018). Desse modelo não se deduz uma ideia de educação cujo processo é concebido como satisfação de desejos egoístas, trata-se de um ideal de autodesenvolvimento e aperfeiçoamento individual encantado pela conexão necessária entre o eu, os outros e o mundo, em uma comunidade política baseada em alguns referenciais democráticos. A educação cumpre expectativas de sua comunidade, orienta seus processos formativos por valores que são próprios da vida comum. Em nome dessa expectativa, a educação se torna instrumento para atender certos objetivos preestabelecidos, transmitindo o conhecimento e as habilidades aos que estão chegando no campo social, gerando capacidades e competências profissionais sem as quais a roda da economia não gira. Não são apenas esperanças técnicas e tecnológicas, impregnada de suas abstrações clássicas, a educação sempre esteve encarregada em atender as demandas morais e políticas de seu entorno, desenvolvendo uma perspectiva muito específica de humanidade e de vida social.

Definida como processo pelo qual o particular chega ao universal, a formação humana como *Bildung* trabalha a socialização, a condução do elemento condicionado por sua animalidade à liberdade humana e aos valores validados socialmente (Berman, 1983). Restamos, contudo, duvidar do universal, questionar os termos da promessa, verificar se uma educação pode oferecer a cidadania baseada na vontade geral. Quando propomos o pensamento sobre educação, cidadania e democracia, lidamos com concepções cuja plurivocidade é notável. Ao debater a teleologia e ao desconfiar da intenção necessária da educação, de que maneira haveríamos de propugnar a formação da cidadania democrática? Embora a indisposição de Nietzsche com a democracia pareça exagerada e violenta inapelavelmente as sensibilidades vigentes, não desejamos ignorar suas postulações políticas. De fato, da filosofia nietzschiana se extraem anotações que azedam o equilíbrio possível entre educação e democracia, que atacam a igualdade e os sentimentos morais e políticos modernos. A democracia é acusada de amolecimento, de produzir uma corrupção que redunde na fragilidade das prerrogativas senhoriais (BM 258), é anexada ao cristianismo como companheira no empenho de forjar a unidade do todo (BM 202), é responsabilizada pela decadência do Estado e das organizações políticas (HH I 472), é imputada como meio em que se obstaculiza o livre escoamento dos impulsos, em que os apelos de comunidade e a necessidade de acordos diminuem o humano, produzindo sua mediocrização (BM 203). Na acidez corrosiva de Nietzsche, “viver para os outros” seria a recomendação da moral que, como tal, precisa ser recusada, pois depende da universalidade como medida garantidora do acolhimento dos indivíduos no comum (FP 1880, 3[96]). Em anteposição à concepção rousseauiana de vontade geral, como conceito que integraria no coletivo as experiências particulares e contingentes, o filósofo realiza a negação das finalidades gerais: “ocorre que no presente hesita-se muito em relação a onde buscar esse todo, se num Estado existente ou a ser fundado, na nação, numa fraternidade de povos ou em novas e pequenas comunidades econômicas” (A 132). Então, qual seria o elemento distintivo capaz de definir o que seja a vontade geral? Qual seria o critério do todo? A sociabilidade recebe a desconfiança porque se torna afeita aos controles e aos poderes instituídos, oculta a obediência, o costume e a coerção (HH I 99). Não passa longe dos olhos do filósofo o fato de que a política é movida sobretudo pela “necessidade do desenvolvimento do poder (*Bedürfniss des Machtgefühls*)”, seja do poder daquele que governa, daquele que quer governar, dos que já detém a riqueza ou daqueles que, desprovidos, anseiam por mais espaço e consideração (A 189). Em não havendo medida segura, tendo a vida em grupo produzido obstáculos à singularidade, Nietzsche estimula a distância do outro, do Estado e dos ídolos, solicita a evitação do burburinho da praça pública: a cidadania grega baseada no debate na acrópole deve

ser substituída pela solidão. Zaratustra faz a requisição, localiza na solidão as condições para inventar novos valores, a feitura das linhas de fuga de uma outra política.

Pois a solidão é conosco uma virtude, enquanto sublime pendor e ímpeto para o asseio, que percebe como no contato entre as pessoas — “em sociedade” — as coisas se dão inevitavelmente sujas. Toda a comunidade torna, de algum modo, alguma vez, em algum lugar — comum, vulgar (BM 284).

No ambiente da educação todas essas notas fazem atordoar — como ainda imaginar as implicações políticas da educação se ela agora concede privilégio ao isolamento e evita o espaço público? Dito isso, fica difícil pensar afirmativamente o comum em Nietzsche, sob sua pena o termo é associado ao costumeiro e à vulgaridade, como se a conservação da espécie retirasse vantagens da semelhança ou da igualdade. Não é novidade que Nietzsche aposta na direção contrária, na raridade do particular como elemento do humano mais nobre; os atributos gregários estariam ao lado do sujeito mediano, disposto a ser como os outros, cheio das características que são comuns a um tipo de gente. Contra isso, está o solitário, o ser dotado de singularidade, daí o problema decorrente: a singularidade somente se constitui na negação dos valores de comunidade, daquilo que supostamente torna o outro vulgar e, por conseguinte, gregário?

Pode soar estranho que com Nietzsche cheguemos à política e que com ele queiramos discutir filosoficamente a educação ainda realizando apostas no comum. É o filósofo que promove a indiferenciação entre organização gregária e formação de rebanho, o enfraquecimento das alternativas emancipadoras, mormente à vista da ausência de referências normativas comuns. Nietzsche encurrála ao buscar a perfeição individual e prescindir de qualquer sugestão efetiva sobre como construir a comunidade humana. De nossa parte, não padecemos de receio ou medo ao encontrar nossos fantasmas, ao contrário, diante deles visualizamos a grande oportunidade de radicalizar o niilismo até o momento em que ele vire em seu avesso criador e afirmativo. Inicialmente, ratificamos a implicação recíproca entre os domínios político e pedagógico, em nenhum momento afrouxamos os fluxos intercambiáveis entre um e outro. Dado que chegamos ao difícil problema do horizonte comum, então parece importante analisar as consequências disso para nossas expectativas democráticas. Na política o sucesso sempre esteve associado à eliminação da dissonância, ao alcance de acordos, consensos e identidades. Já enunciamos algumas vezes quão metafísica é a pretensão de unidade e como a história da filosofia oferece alternativas potentes para experimentar a abertura do problema. Não desejamos nenhum idealismo ou moralismo de qualquer tipo, seja de um lado ou de outro, recomendações de vida pública ou apologia à vida solitária e ao egoísmo, cumpre-

nos ler Nietzsche e reconhecer o tanto de pertinência que existe no apontamento. Com efeito, a vulgaridade pode ser inimiga da comunidade porque traz a repetição do mesmo e a evitação do novo — estar em comunidade não exigiria o cuidado permanente, a atenção sempre dedicada às acentuações que alternam a medida contingente? Não apagamos o tensionamento, aliás, ele é condição dos experimentos pedagógicos. Se transitamos da crítica à metafísica ao debate da filosofia política, chegamos à distinção entre os teóricos da virtude e os teóricos da *virtù*, ou seja, entre aqueles que seguem a herança da virtude grega e de todas as acomodações que lhe são decorrentes, com expectativas de finalidade, de bem comum, de consenso e de conciliação, e aqueles que afirmam a luta como algo incontornável. Embora os incômodos da abertura cutuquem os sonhos mais “generosos”, todos eles embalados em harmonia, a crítica de Nietzsche expõe a ferida do enfrentamento do desenvolvimento intelectual e artístico com a organização de Estado.

Sim, estando a vida organizada num Estado perfeito, o presente já não forneceria motivo algum para a poesia, e somente homens atrasados quereriam a irrealidade poética. Em todo caso, eles olhariam saudosamente para trás, para os tempos do Estado imperfeito, da sociedade semibárbara, para os *nostros* tempos (HH I 234).

Acalma o espírito imaginar que, a despeito das contrariedades, haveria em Nietzsche a potência de um pensamento que invocaria a força constituinte da vontade que, a seguir, articular-se-ia com as múltiplas subjetividades a ponto de forjar a sociedade também para fora das instituições e do Estado. Precisamos trazer em apoio ao filósofo outras referências, outros encontros, fazê-lo conversar com a multiplicidade como jeito de lançar sua filosofia para fora de seus limites políticos. Há em Nietzsche uma provocação que se compõe e ressoa para a posteridade; a filosofia contemporânea se constrói na ressonância dessa polêmica acesa. Nossas sensibilidades democráticas rejeitam algumas perspectivas nietzschianas, mas, de outra forma, elas nos instigam a experimentar o campo problemático do que já foi citado — o quão difícil seria pensar a democracia no campo da multiplicidade e da diferença. O tom presente na escritura é exatamente este: o de provocação, provocação que ajuda a tensionar a educação, a forçar os limites como quem almeja, na eventualidade de rompê-los, criar algo potencialmente diferente.⁵²

Se todas as razões elencadas até aqui não fossem suficientes para preconizar o acolhimento do tom polêmico da filosofia de Nietzsche, insistiríamos em mostrar o desprestígio

⁵² Em algum momento da memória afetiva de nossas leituras sobre Nietzsche existe um ensaio que investiga a provocação do autor aos temas da filosofia e da educação. Nele, Nadja Hermann (2002) localiza o alerta que impõe à educação redimensionamentos a partir do caráter inevitável do abismo ou do desamparo típico de um pensamento que atinge todas as ilusões humanísticas.

das formas tradicionais de política em face das novas organizações de sociabilidade em que indivíduos são condicionados por organismos supraindividuais produtores de sentido, de acordo com a normatividade do universo semiótico típico da conexão em rede. Acrescido esse aspecto, a provocação nietzschiana ganha em importância, visto que doravante estamos perante a urgência de experimentar a resistência e o agenciamento da vontade em um contexto em que as enunciações coletivas possuem mais dificuldades. Há em trânsito uma transformação importante nas relações sociais, um processo violento de captura e de subsunção resultante da integração dos sujeitos à rede digital. Em curto espaço de tempo, mudanças de grande monta se operam sobre ação e discurso, sobre as formas de percepção e de organização, de conhecimento e de comunicação, tudo é agitado pela internet e pela maneira de proposição dos vínculos virtuais. Segundo Berardi, trata-se da “aceitação de um procedimento automatizado de significação digital” (2019, p. 119), cada indivíduo está consciente de sua condição, mas já não possui os meios de governá-la ou de modificá-la, a interação não possui a capacidade de ser afetada pela experiência ética ou política, afinal ela segue regras do autômato. Nietzsche não conseguiu prever algo tão fatal para a singularidade, algo que talvez exigisse um reposicionamento de sua teoria: de que a decantada solidão tornar-se-ia presa fácil aos imperativos do automatismo da sociedade digital. Se o filósofo soube puxar para o indivíduo o critério intransferível da criação, por outro lado ele jamais concordaria com a solidão como condição para a captura do mesmo indivíduo pelas armadilhas de novas determinações. Porém, tudo isso não esgota a provocação, ao contrário, atualiza-a em inaudita virtualidade: lá onde o autômato substitui o sujeito político, onde a cidadania é trocada pelo devir-reactivo, lá onde o capital captura o desejo, Nietzsche depositaria sua crítica, denunciaria as massas e tornar-se-ia o profeta de sua impotência, de sua incapacidade de resistir aos procedimentos de significação digital.

QUINQUIES

“Dir-se-ia que este era o meu estado normal e que não se tratava de doença, [...] de modo que, por fim, perdi até a vontade de lutar com este defeito. Finalmente, quase acreditei (e talvez tenha acreditado realmente) que o meu estado normal era esse.”

Fiódor Dostoiévski (2022, p. 19)

1.

Não almejamos fazer juízos morais severos, não nos cai bem o figurino de moralista, tampouco queremos atribuir patologia, definir inequivocamente alguma doença cujos traços sejam reconhecidos por todos. Em ambas as situações, como moralidade ou medicina, com valores ou nosografias, é prejudicial aos componentes da educação contar com a solução das receitas gerais. Atentos à contingência, sustentamos que os sintomas são circunstâncias que lidam com validações ou censuras sociais. Ainda assim, da atmosfera da segunda metade do século XIX, arrastamos as sutilezas propostas pelo narrador de *Memórias do subsolo*; nelas há contradições, paradoxos insuperáveis; o indivíduo é tomado pela impotência, pela vontade que se dirige ao nada. Emparedado, destituído de força afirmadora, resignado à condição reativa, o personagem de Dostoiévski (2022) é o tipo instruído e inteligente, com alta consciência de sua condição, em situação de reconhecimento de seu desamparo, pois sabe que em si mesmo matou Deus. Dessa sintomatologia complexa levamos alguns elementos à educação para pensar o comportamento negativo e reativo, a um só tempo niilista e esperançoso, pragmático e sonhador. Tal como o sujeito emparedado, também a educação se encontra refém de suas contradições e impotências.

Uma vez feita a aposta na literatura, por seu intermédio conhecemos uma grande casa, antiga e repleta de memórias. No amplo e silencioso espaço, encontram-se dois irmãos, um casal de adultos solteiros. Num dia, sem motivos especiais, sons estranhos na sala de jantar ou na biblioteca resultam no imediato fechamento da porta do corredor à chave. Por que haveriam de conviver com ruídos e seus agentes, se viviam sobretudo na parte dianteira do imóvel? Parecia evidente, os fundos estavam tomados. Apesar de alguns contratempos e da falta de objetos deixados no quinhão apossado, resignadamente, os irmãos aceitam compartilhar o espaço que lhes restara. Com a casa diminuída, sobrara tempo, o cotidiano se tornara mais simplificado. Outro dia, de forma análoga, sem circunstâncias especiais, os irmãos identificam

novos sons, desta vez na frente da casa, vindos da cozinha ou do banheiro. Dado que o rumor aumentava progressivamente, ato contínuo, o irmão segura o braço de Irene e juntos atravessam a porta de entrada sem olhar para trás e ganham a rua. A casa estava definitivamente tomada. Sem pertences, sem dinheiro ou objetos de valor, somente com as roupas do corpo, os irmãos fecham a porta, jogam a chave no bueiro e vão embora. Aqui também realizamos outro arrasto: do conto “A casa tomada” (Cortázar, 2021) produzimos a ocasião para perguntar sobre as apropriações que são lançadas sobre a educação. Do cansaço decorrente do zeloso apego às finalidades ou da camisa de força da instrumentalização que tudo envolve e que reduz a atividade à dinâmica da economia — produzir, vender, comprar, consumir —, é como se houvesse o imperativo categórico da aceitação da inevitabilidade de tais apoderamentos. Mediante avassaladora força que assalta, pouco a pouco, fecham-se os cômodos, abandonam-se os espaços, deixa-os aos que sorrateiramente vem conquistá-los. Caso rejeitemos a identificação com os que evadem, restaria a suposição de que estaríamos entre os que permanecem, em compartilhamento de interesses, esforços e objetivos, ocupando o ambiente tal como fantasmas que fingem existência. Não é de algo simples que se trata, mas da variada forma pela qual ocupação e renúncia se mostram. Nietzsche também se interessou pelo conjunto problemático de sensações, afetos e sintomas resultantes da entrega do poder a outrem: no livro de Zarathustra as expressões são manifestas, assinaladas e nomeadas, descreve-se a tristeza vigente, sublinha-se a impotência, aponta-se para frutos escuros e podres, indicam-se peitos ressequidos (*Za I, Dos trasmundanos*). Entre tantas ocorrências da literatura, o homem do subsolo e os irmãos da casa tomada são indivíduos aparentemente sem saída. Assumir a estória de Dostoiévski ou o conto de Cortázar como música incidental do que se escreve, nem sempre perceptível aos ouvidos de quem lê, vale para chamar a atenção da reatividade, para provocar a invenção de linhas de fuga. No âmbito das narrativas recontadas e de uma educação que se encontra capturada, há pelo menos três tipos de personagens: o melancólico, o instrumental e aquele que abandona, com ou sem culpa, com ou sem o pesadume da renúncia. Seguiremos pensando a educação até o momento em que seja possível fabular um quarto personagem, mais afirmador, mais potente, mais zeloso de suas atividades de desterritorialização.

2.

Também no personagem de Dostoiévski se percebe a fadiga tão reiteradamente sinalizada por Nietzsche, “um não-saber-para-onde, um instinto de cansaço, que *in praxi* impele continuamente a lançar mão do século XVIII” (CI, *Incursões de um extemporâneo* 50). O

filósofo explicita o grande perigo, a sublime sedução da humanidade: “nisso enxerguei o começo do fim, o ponto morto, o cansaço que olha para trás, a vontade que se volta contra a vida, a última doença anunciando-se terna e melancólica” (GM, *Prólogo* 5). E desse modo a experiência de questionamento até aqui desenvolvida deságua no debate sobre o niilismo, suas ambivalências, vicissitudes e complexidades. Fonte de bons pensamentos sobre o problema, a literatura russa apresenta Bazárov como um jovem médico que considera tudo a partir da perspectiva crítica. Um niilista seria alguém que não aceitaria autoridade alguma, que não admitiria nada que não fosse legitimado pela razão e que, portanto, não viesse acompanhado da chancela de provas objetivas. Para os detratores, niilismo equivaleria a “viver no vácuo, no espaço sem ar” (Turguêniev, 2019, p. 44-45). A imagem mais apropriada para dar conta da concepção originária de niilismo é “a de um fio que se rompe, de um ser cujos vínculos se desfazem e que, por isso, se acha ou livre ou à deriva” (Saint-Sernin, 2013, p. 742). Nietzsche parece caminhar em sentido contrário:

[...] esse ódio ao que é humano, mais ainda ao que é animal, mais ainda ao que é matéria, esse horror aos sentidos, à razão mesma, o medo da felicidade e da beleza, o anseio de afastar-se do que seja aparência, mudança, morte, devir, desejo, anseio — tudo isto significa, ousemos compreendê-lo, uma *vontade de nada*, uma aversão à vida, uma revolta contra os mais fundamentais pressupostos da vida, mas é e continua sendo uma *vontade!*... E, para repetir em conclusão o que afirmei no início: o homem preferirá ainda *querer o nada* a *nada querer* (GM III 28)...

Tão longe e tão perto dos precursores russos, há no fragmento idêntica preocupação com a perda de vínculo característica de algum niilismo, mas dessa feita se denuncia o desespero do corpo, quando o corpo se desespera da terra (Za I, *Dos trasmundanos*). Produto da compulsão pela verdade, o niilismo constitui a metafísica, fixa o ser em algum sentido, mas desprende-se da vida em nome de alguma realidade superior. Tantas vezes criticado ao longo da escritura, o metavocabulário é o produto dessa cristalização, concedendo legitimidade conceitual ao mundo transcendente do ser, reificando a ficção que nega e aniquila a vida. A tão decantada vontade de verdade se transfigura em vontade de nada, na força reativa do ideal ascético, do ressentimento, da má consciência.

A ruptura do liame também é observada no singularíssimo anúncio do homem que, em praça pública, declara a morte de Deus. É preciso que o indivíduo seja louco para professar todo o desprendimento humano a qualquer vínculo, para desenhar imagens que proclamam o infinito, o vácuo, o movimento eterno e sem fim. Não há sol, não há farol, não há ideal, o que existe é o *ne hilum*, a ausência do fio que une o ser ao seu sentido, à sua finalidade (GC 125). A julgar pela opinião de Riobaldo, essa percepção confundiria os espíritos, visto que agora o niilismo estaria junto daqueles que negam a vontade de verdade:

Como não ter Deus?! Com Deus existindo, tudo dá esperança: sempre um milagre é possível, o mundo se resolve. Mas, se não tem Deus, há-de a gente perdidos no vaim, e a vida é burra. É o aberto perigo das grandes e pequenas horas, não se podendo facilitar — é todos contra os acasos. Tendo Deus, é menos grave se descuidar um pouquinho, pois no fim dá certo. Mas, se não tem Deus, então, a gente não tem licença de coisa nenhuma (Rosa, 2022, p. 59)!

Um pouco de cuidado haveria de desfazer as confusões. A declaração do homem louco se volta contra a fundamentação metafísica, institui-se pela crítica ao niilismo passivo, abre espaços entre os quais se positiva a vida; lá onde Riobaldo identificaria a desesperança e a radical ausência de referências, Nietzsche implanta a força dos espíritos livres. Tal como na inversão verificada na fita de Moebius, em que uma face deixa se virar em seu avesso, o niilismo ganha uma face alegre, jovial e afirmativa.⁵³ A situação é mais labiríntica que a linearidade da aparente contradição faz sugerir. A morte de Deus não fortalece necessariamente a vontade, não amplia com segurança as chances afirmativas, pode ser que ela resulte em acréscimo de passividade e paralisia, em absoluta ausência de sentido para a ação; porém, uma alternativa pode ser produzida: não se desconsidera que, mediante a morte de Deus, a necessidade de conservação da espécie empreenda o retorno da negação pela atualização do teológico em outras figuras da existência ou mesmo em outras categorias do pensamento. A radicalidade do desamparo é intolerável e a vontade de preservação investe objetos que buscam reparar o vazio deixado; em defesa de interesses particulares, outros valores superiores são inventados em apoio à vontade de nada. Não se pretende supor que o niilismo negativo seja substituído sem mais pelo niilismo reativo, que a mera troca opere a transição do absoluto ao último homem (Deleuze, 2018); é certo que a reação toma o lugar de Deus, porém, de igual forma, os vestígios teológicos permanecem atualizados pelo homem reativo e suas correspondentes fabulações.

Apreender com Nietzsche a progressão do niilismo no ocidente, acompanhar o desdobramento da negação ao longo da história da metafísica, assinalar o momento moderno, a morte de Deus e a conseqüente reação pela atualização do teológico em outras instâncias da vida, tudo serve à sofisticação do ambiente de crítica. As ambivalências e sobreposições não são signos de algum problema argumentativo, distintamente, são indicadores de uma travessia não linear que, em muitos aspectos, assemelha-se à travessia da educação. Não se imagina alguma necessidade histórica que enfeixe a autossuperação absoluta, supõe-se a contingência da experimentação que força os limites do “tu deves” até a ocasião em que a subjetividade

⁵³ Em Pelbart (2016), a imagem da fita de Moebius e a postulação da continuidade do niilismo até seu reverso são mobilizadas várias vezes. É interessante imaginar com Nietzsche que a crescente unificação e totalização do mundo resulte na contrapartida da explosão da diferença, embora nossa crítica à teleologia rejeite a espontaneidade do processo.

legisla pelas frestas das determinações. Combate-se entre a depreciação da vida para recusar as categorias metafísicas com o mesmo ímpeto que se volta contra as tentativas de reação. Continuamos movimentando a escritura, criando conexões, lançando linhas, abrindo a amplitude do rizoma. Ajuda-nos pensar o niilismo ativo como a saída pela criação, momento em que a perda de referências se vê acompanhada da alegria afirmativa diante da vida.

3.

Deslocamo-nos entre as dificuldades de fundamentação das verdades modernas, esforçamo-nos em mostrar as fragilidades de legitimação das crenças metafísicas. Todavia, a modernidade não aceita a perda das referências normativas e obstinadamente busca encantar o vocabulário da autonomia e do progresso humano. Dostoiévski colabora com a compreensão da impotência e do conseqüente incômodo:

Para o homem, muito mais necessário que a própria felicidade é saber e, a cada instante, crer que em algum lugar existe uma felicidade absoluta e serena, para todos e para tudo... Toda a lei da existência humana consiste apenas em que o homem sempre pôde inclinar-se diante do infinitamente grande. Se os homens forem privados do infinitamente grande, não continuarão a viver e morrerão no desespero. O desmedido e o infinito são tão necessários ao homem como o pequeno planeta que ele habita... Meus amigos, todos, todos: viva a Grande Ideia! A eterna, a desmedida Ideia (2021b, p. 641-642)!

É possível viver sem a Grande Ideia? Como imaginar a viabilidade da existência sem o amparo de conceitos gerais ou do próprio absoluto? Requer-se Nietzsche para conceder o tom polêmico às expectativas metafísicas:

Ao homem, entretanto, convém a crença na verdade alcançável, na ilusão que se aproxima de modo confiável. Será que ele não vive propriamente por meio de um engano constante? Será que a natureza não lhe faz segredo de quase tudo, mesmo do que está mais próximo, por exemplo, de seu próprio corpo, do qual só possui uma “consciência” fantasmagórica? Ele está aprisionado nessa consciência, e a natureza jogou fora a chave. Curiosidade fatídica dos filósofos, que possibilitou olhar para fora e para baixo, por uma fresta na cela da consciência: talvez o homem pressinta, então, que se apoia no ínfimo, no insaciável, no repugnante, no cruel, no mórbido, na indiferença de sua ignorância, agarrado a sonhos, como sobre o dorso de um tigre (CP, *Sobre o pathos da verdade*).

Na modernidade, Deus é substituído pela Razão, a onipotência humana se atualiza mediante um projeto que consolida o fundamento no sujeito. Ao cabo, triunfa a autoestima do humano e o que fica exposto é a dificuldade na admissão das feridas narcísicas.⁵⁴ Supondo que não se

⁵⁴ A expressão “ferida narcísica” é tributária de Freud (2010d): a autoestima humana teria sofrido severos golpes, cujos autores seriam Copérnico, Darwin e o próprio Freud.

precise conceber algum segredo da natureza, tampouco pontos de apoio, como a educação se justificaria ante a confirmação de que a condição humana é marcada pelo desamparo?

Recuamos nessa história — que é a própria história do niilismo — para alcançar o ponto grego em que a tradição de negação e reação encontra seus primeiros desenvolvimentos filosóficos. Em Anaximandro de Mileto, desenham-se os primórdios da noção que precisamos enfrentar: “E a fonte da geração das coisas que existem é aquela em que se verifica também a destruição segundo a necessidade; pois pagam castigo e retribuição umas às outras, pela sua injustiça, de acordo com o decreto do Tempo” (Kirk; Raven; Schofield, 1994, p. 107). Nietzsche permite que o pré-socrático seja atravessado por Goethe: em Mefistófeles há o merecimento da morte, a vida parece ser um acidente, uma injustiça que precisa ser reparada — “viver e ser injusto são uma única coisa” (CE II 3). Desdobra-se algo muito caro à metafísica, insinua-se definitivamente a desvalorização do mundo em prol de outra realidade na qual a imutabilidade do ser é um valor inegociável. A geração das coisas institui uma quebra de unidade, uma falta que deve ser reparada, uma injustiça que deve ser expiada; outro pré-socrático figura a objeção: na arbitrariedade, na desordem e no desregramento, onde Anaximandro vê falta e injustiça, Heráclito identifica a máxima expressão da justiça (FT 5) — “não viu nenhum castigo do múltiplo, nenhuma expiação do devir, nenhuma culpa da existência” (Deleuze, 2018, p. 37). Mesmo admitindo o lado sombrio da existência, o pessimismo helênico forjou seu antídoto na arte e na força de seus mitos. A vida é tomada em seu aspecto agônico, como disputa e polêmica. Pouco a pouco, a tragédia ática transforma-se e corrige a dissonância interposta pelo dionisíaco, compondo mecanismos conciliadores, tal como o *deus ex machina* de Eurípedes que antecede a solução socrática. Estabelecido o recurso, a posteridade metafísica, mediada pelo cristianismo e pela modernidade, consolida a compulsão pela harmonia e pela ausência de conflito. O triunfo da ciência corrobora a crença na “correção do mundo mediante o saber [...] e realmente pode confinar o indivíduo num círculo bastante pequeno de problemas solucionáveis” (NT 17). Talvez Nietzsche tenha subestimado o alcance do círculo, com efeito, o número de problemas resolvidos pela ciência cresce exponencialmente, o método científico explora a matéria de tal forma que amplia por demais os campos e os interesses de pesquisa. Outros consolos juntam-se à ciência para alcançar a cura da ferida da existência, a integração ao consumo captura o desejo e potencializa as experiências de prazer, as religiões aperfeiçoam seus recursos, as alternativas políticas autoritárias proliferam, todas elas com a promessa de algum objeto miraculoso capaz de tapar o buraco do desamparo, fórmulas mágicas fermentadas em interpretações de má fé, receitas salvadoras dos males da vida em comunidade. Antes que

Freud⁵⁵ pudesse interpretar as alternativas sociais e individuais para o enfrentamento da dor da existência, Nietzsche já se reportara aos “estimulantes seletos” que produzem a ilusão da eliminação do desamparo (NT 18). Mas, enfim, o que está em devir é abundante motivo de sofrimento, faz circular a impermanência, a incerteza, a desmedida e a hostilidade.

Nietzsche percorre o terreno da dor e do sofrimento, investiga sua presença e evitação, tenta impor-lhes a afirmação da vida, embora proponha que a aflição, sendo necessária, seja resolvida com mais aflição (GC 48, 56). Ao acolher tal percurso, cuidamos para não naturalizar, para não escorregar em alguma apologia do sofrimento, apenas seguimos a discussão nietzschiana para pinçar alguns componentes que formam as condições da afirmação. Se fosse permitida alguma simplificação, diríamos mais ou menos assim: algo é perigoso, arrisca a vida ou anuncia sofrimento e, como tal, exige defesa; a resposta, por óbvio, não será a resignação, porém o movimento brusco, a linha de fuga ou a tentativa de mudança das circunstâncias que definem o perigo. Se Ariadne chora o abandono de Teseu, ato contínuo ela imediatamente se posiciona não de forma passiva ou reativa, mas realizando a afirmação, cumprindo o propósito dionisíaco — “[...] louvado seja esse bom, selvagem e livre espírito de tempestade, que dança sobre pântanos e aflições como em prados!” (Za IV, *Do homem superior* 20). Diante do movimento e do conflito, Ariadne experimenta o devir-ativo (Deleuze, 2019).

No confronto entre o zelo de uma filosofia orgulhosa de seus apoios e o apego de uma escritura à recusa das ideias gerais, não seria improvável que fôssemos acusados de desprezar os objetivos coletivos, de desperdiçar os valores clássicos e, mais gravemente, de enaltecer o desespero. Estamos cientes que frequentemente os debates são empobrecidos pela produção intencional do espantinho, e que eventualmente precisamos incidir em excessivos comportamentos justificatórios para evitar os raciocínios apressados ou de má-fé. Contudo, deixamo-nos afetar pela advertência imaginária: a julgar pelo carinho que a educação tem pela esperança, não seria ameaçador admitir o extremo oposto, a desesperança e o desperdício? Não desconsideramos que a esperança tenha lugar garantido na educação, que ela continue a produzir encantamento e estímulo, porém não deixamos de anotar o compromisso conceitual entre esperança e teleologia, o que equivaleria dizer que a desesperança pode ser tão simplesmente a recusa de uma dada finalidade, ou a rejeição de alguma perspectiva teleológica. Ao mesmo tempo que é preciso certa coragem para a proposição do desespero, também é

⁵⁵ “A vida, tal como nos coube, é muito difícil para nós, traz demasiadas dores, decepções, tarefas insolúveis. Para suportá-la, não podemos dispensar paliativos. [...] Existem três desses recursos, talvez: poderosas diversões, que nos permitem fazer pouco de nossa miséria, gratificações substitutivas, que a diminuem, e substâncias inebriantes, que nos tornam insensíveis a ela. Algo desse gênero é imprescindível” (Freud, 2018b, p. 28).

necessário encostá-la na alegria; mesmo autores provenientes de filosofias da história mais otimistas, também eles prescindem da esperança como perspectiva orientadora da ação política, vide, por exemplo, a abordagem que Franco *Bifo* Berardi (2019) faz da futurabilidade e a leitura que empreende dos discursos papais, interpretando-os como testemunhos dos novos tempos de perda de fé.⁵⁶ A despeito disso, da forma como é tematizado na filosofia de Nietzsche, o desespero traz consigo uma série de problemas de difícil enfrentamento: na irrestrita defesa da afirmação individual, todo objetivo comum seria vão e toda expectativa de consolo, inútil (HH I 33). Não foi contra outra coisa que se debateu Didi-Huberman quando problematizou a visão apocalíptica: “[...] é preciso opor a esse desespero ‘esclarecido’ o fato de que a dança viva dos vaga-lumes se efetua justamente no meio das trevas. E que nada mais é do que uma *dança do desejo formando comunidade* [...]” (2011, p. 55). Também a escritura poderia ser advertida do desespero esclarecido, também ela poderia apostar nos minúsculos que desafiam as determinações estabelecidas. Nesses termos, o diagnóstico do desespero é exagerado, afinal sabemos que o humano faz movimentos extrapessoais porque sabe que lançar pontes ao outro oferta ganhos e conquistas consideráveis na vida social.

Oferecemos o braço a torcer ao personagem de Dostoiévski e admitimos quão desconfortável é estar perante a inexistência de finalidades seguras, ante a ausência de objetivos claros e indiscutíveis. Sim, o desamparo pode ser intolerável. Como traço de sua condição, a metafísica expulsou o inconveniente, inventou consolos, refugiou-se no conforto da verdade e do ser. Entretanto, intervém-se no debate para dizer que não é preciso supor alguma falta, uma incompletude constitutiva para a qual se posicionasse a esperança de reparação. Integra a experimentação o desejo de recriar conceitos e retirá-los da vizinhança dogmática. O problema do desamparo é sua proximidade ao desespero. Quando retornamos a Dostoiévski (2021b) a resignação ao desamparo é uma das características do niilismo de Stavróguin, um elemento importante da personalidade que paradoxalmente combina indiferença e insubmissão como origem de seus malfeitos. Desamparo e passividade constituem a indiferença de Kiríllov, porém o que se vê neste é a destruição voltada contra si mesmo. Algo de afirmativo poderia ser confrontado às armadilhas do desamparo se, mediante as tantas provocações enunciadas pelo homem louco, retivéssemos a ideia do desassossego sem fim como sugestão do movimento que não cessa, do deslocamento que não se acomoda:

⁵⁶ Dado o tom problemático da afirmação do desespero, cito literalmente o filósofo italiano: “Como não espero nenhuma redenção após minha morte, acredito que a única posição intelectual adequada para a época é o desespero. Mas também acredito que o desespero e a alegria não são inconciliáveis [...]” (Berardi, 2019, p. 109).

Tudo em mim é a tendência para ser a seguir outra coisa; uma impaciência da alma consigo mesma, como com uma criança inoportuna; um desassossego sempre crescente e sempre igual. Tudo me interessa e nada me prende. Atendo a tudo sonhando sempre; fixo os mínimos gestos faciais de com quem falo, recolho as entoações milimétricas dos seus dizeres expressos [...] (Pessoa, 2017, p. 49).

Apesar de todas as paixões tristes — tédio, inércia, passividade, renúncia e ataraxia — e mesmo do tom paradoxal das formulações, Fernando Pessoa não deixa de ser o narrador da inquietude que tanto pode desafiar a educação. Assim se substitui o desamparo e o desespero pela alegria e pela dança do desejo que não renuncia à afirmação. Falemos o mais explicitamente possível, enunciemos o que já não é assim tão surpreendente, visto que se encontra entredito nas minúcias, nos detalhes: se se professa a ausência de garantias gerais para fundamentar a ação educativa, então aquela crise da qual se falava desde o início somente existe como fenômeno artificialmente construído ou superestimado, como produto da expectativa de que alguma metafísica venha salvaguardar a orientação dos processos da educação. Sem desespero, na apropriação afirmativa do desassossego, a educação produz no devir suas invenções contingentes, sem antecipação de *télos* ou promessas. Enlaça-se a discussão com a anterior preocupação com o niilismo, recusa-se a negação e a paralisia com o mesmo ímpeto que se evita requestrar crenças fundantes, prefere-se experimentar o desafio ético e político, conduzir-se à abundância que contraria os esgotamentos, oferecendo-lhes a contrapartida da força da criação.

4.

Para firmar a indissociabilidade entre educação e vida, a primeira como meio possível de afirmação da segunda, torna-se promissora a remissão às variações do amor, às intercorrências de Eros. Não é preciso embrenhar-se em teorias psicológicas, longe disso, basta apreender o amor como movimento da libido que investe alguns objetos, desinveste outros, ele próprio passível de ser capturado e apropriado pela libido de outrem, tudo isso como conjunto que faz circular as forças do desejo. Nesse complexo de agenciamentos, de terceirizações e delegações, de sequestros e submissões, é difícil imaginar a subjetividade que não seja marcada pela privação de sua potência. A travessia pelo niilismo deixa entrever o ponto sobre o qual é urgente incidir: ele estaria localizado na maneira como se lida com a falta, especialmente no jeito como recusamos a possibilidade de reparação da falta, no modo como buscamos a prática daquilo que excede e transborda. Falamos do desamparo para esquivar a insinuação de falta;

insatisfeitos, seguimos adiante e elaboramos o desassossego, tentando oferecer consistência à proposição de que somos seres do desconhecimento (GM, *Prólogo* 1).

Pode parecer que o desejo tenha sido, na história da filosofia, um dos conceitos mais bem negligenciados, o incômodo tão frequentemente jogado para baixo do tapete. Entretanto, o olhar mais atento desfaz a aparência e mostra que o desejo foi, desde os gregos, assunto recorrente com tratamentos os mais diversos. Então, a centralidade concedida à razão não é acompanhada do silêncio sobre os desejos, diferentemente, tematizam-se amplamente os impulsos, oportunizam-se definições distintas. O que de fato acontece é a demonização do desejo, a condenação como prejuízo à moral e à ascese cristã, sendo prescrita sua negação, evitação ou repressão (Dumoulié, 2005). Nietzsche lembrou da censura a determinados usos do conceito, elogiou a ofensa que o desejo lançaria ao moralismo vigente; no tratamento concedido nada é despropositado ou resultante de indiferença:

Antes, devido à estupidez na paixão, fazia-se guerra à paixão mesma: conspirava-se para aniquilá-la — todos os velhos monstros da moral são unânimes nisso: “*il faut tuer les passions*”. [...] *Aniquilar* as paixões e os desejos apenas para evitar sua estupidez e as desagradáveis consequências de sua estupidez, isso nos parece, hoje, apenas uma forma aguda de estupidez. [...] Mas atacar as paixões pela raiz significa atacar a vida pela raiz [...] (CI, *Moral como antinatureza* 1).

A repressão que se volta contra as paixões é um ataque contra a vida. A psicanálise produziu explicações para as etiologias da neurose a partir das especificidades na economia dos afetos. É como se o recalçamento pudesse operar sobre o fluxo, eliminando sua força; procede-se o reinvestimento libidinal sobre outros objetos e a consequente produção do sintoma. Sem que precisemos endossar qualquer interpretação proveniente da compreensão psicanalítica dos fenômenos patológicos, extraímos de seus intentos o desmascaramento do controle racional. Mais potente ainda seria incorporar a recomendação de Nietzsche, para quem os afetos, sejam eles quais forem, precisariam ingressar no cotidiano da vida, dar vazão às forças que efetivamente os constituem, queiramos ou não. Se a vida interessa à educação, se é na vida que se desdobram as vivências pedagógicas, é preciso que ela seja tomada exatamente em sua diversidade de impulsos (BM 23). Mesmo o niilista tem seus investimentos libidinais, mesmo a negação do mundo opera-se através das transformações do desejo, sendo, por conseguinte, tão motivada por Eros quanto qualquer outra atitude. Assim, avança-se na crítica à renúncia das paixões e compreende-se o que é feito com a filosofia grega: “O cristianismo deu a Eros veneno para beber — ele não morreu, é verdade, mas degenerou em Vício” (BM 168). Graças ao refinado recurso — que, de modo geral, também é o artifício de toda metafísica —, não se elimina o desejo, mas se move o investimento para outros objetos, podendo produzir o

abandono da imanência, a negação de si e, por conseguinte, o afastamento da vida. A metafísica produz uma contenção de Eros, no sentido conferido pela palavra *Verdrängung* — um deslocamento seguido de substituição.⁵⁷

Muito já se falou que a história das paixões precisa a todo momento se reportar ao acontecimento do banquete platônico, e que ele ainda paira sobre as apreciações contemporâneas do desejo. Um outro tanto poderia ser acrescido ao clássico de Platão, ele é pleno de sutilezas e provocações, demanda arranjos, apropriações, roubos, arrastos, críticas e mesmo censuras. Dele, retemos quatro ou cinco notas para instrumentalizar a experimentação da educação, para mostrar as elaborações originais acerca da ideia filosófica de falta. Uma primeira paragem assinala a amplitude da concepção de Eros: enquanto o sexo visa a satisfação de necessidades físicas, também objetiva a procriação. Eros desenvolveria as virtudes, ampliaria a cidadania, fomentaria vínculos que não são estritamente sexuais (Platão, 2021). A psicanálise repercutiu e desdobrou psicologicamente a ideia do amor ampliado e irreduzível à função genital, reconhecendo as equivalências entre Eros e libido (Freud, 2010b). Na sequência, debruçamo-nos sobre o discurso de Aristófanes para descrever o mito primitivo em que o homem, clivado por obra dos deuses, procuraria incessantemente pela outra metade para restituir a unidade. Deixa-se entrever que a procura pela metade não se reduz à relação sexual com seu complemento, o amor não é exclusivamente sexual, muito mais do que isso, é uma fusão. Desde então cabe a Eros restaurar a antiga natureza, reconstituir a falta originária e, por conseguinte, recuperar a totalidade. Com Aristófanes, há uma estrutura originária, uma perfeição esférica; segue-se a ruptura e divisão, o que institui a falta; o ser dividido ganha o apoio de Eros e, portanto, ganha a ajuda do desejo que o leva até a recuperação de sua metade; se se busca a outra metade, não se alcança o outro, apenas a si mesmo: nas relações desejantes haveria um componente narcísico e um fechamento da subjetividade ao acolhimento do outro em sua diferença. A culminância do diálogo platônico ocorre com o discurso de Sócrates, que ratifica a abrangência de Eros, definindo-o como impulso que não apenas se volta a alguém, mas a qualquer objeto, como motor do comportamento humano que o vincula ao mundo e mesmo à imortalidade. Quem deseja, deseja o que lhe falta, ninguém pode desejar o que já possui no momento de desejar. Reproduzindo as opiniões de Diotima, Sócrates coloca Eros na

⁵⁷ *Verdrängung* é o termo alemão utilizado por Freud (2010a) para dar conta daquilo que em português se traduziu por “repressão”, “recalque” ou “recalcamento”, que na ideia original do criador da psicanálise tem a ver com a força de oposição que desaloja, desloca e substitui um conteúdo investido libidinalmente que causa desprazer ao aparelho psíquico.

trilha do belo e, especialmente, do Belo em si, apresentando a libido e seus investimentos nos objetos idealizados, consolidando a relação do desejo com o mundo das ideias (Platão, 2021).

Quando atualmente se intervém na herança, enfrenta-se genealógicamente os dois grandes monumentos da teoria erótica do ocidente, a filosofia de Platão e a espiritualização decorrente do cristianismo, para ressaltar a potência de Eros mesmo sob a experiência de mutilação, vide por exemplo a funcionalidade dada ao *amor fati* e à expressão dionisíaca da afirmação. Na operação *entre* as forças do platonismo e do cristianismo refaz-se o terreno em que é possível a execução da diversidade dos esforços contemporâneos sobre o desejo. A psicanálise parte desse rastro e coloca o desejo como negatividade que não alcança satisfação em objetos empíricos, um desejo puro destituído de determinação cuja negatividade igualmente pura faz com que a mobilidade se mantenha. É um princípio importante o imperativo segundo o qual não se deve recusar o desejo — “O desejo é uma relação de ser com falta. Esta falta é falta de ser, propriamente falando. Não é falta disto ou daquilo, porém falta de ser através do que o ser existe” (Lacan, 1995, p. 280). Ficará fácil compreender logo adiante como a regressão funciona no comportamento melancólico da educação, como é possível que o desejo invista uma falta imaginária.

5.

Nós que atravessamos os labirintos e os abismos das escritas, reiteradas vezes nos atemos ao detalhe e nele tardamos. Eventualmente há minúcias que chamam a atenção, que reivindicam a hospitalidade dos atentos. Um pequeno fragmento de poucas linhas apreende a diligência. Nem podemos dizer que se trata de livro pouco conhecido ou de fragmento há muito ignorado. Não é o caso. No prefácio da *Genealogia da moral*, ao expor o objeto que seu livro pretendeu investigar, o filósofo declara:

Meu desejo, em todo o caso, era dar a um olhar tão agudo e imparcial uma direção melhor, a direção da efetiva *história da moral*, prevenindo-o a tempo contra essas hipóteses inglesas que se perdem *no azul*. Pois é óbvio que uma outra cor deve ser mais importante para um genealogista da moral: *o cinza*, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido, numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano (GM, *Prólogo* 7)!

Mas, afinal, nessas linhas, o que consegue reter a mais devota aplicação? Respondemos taxativamente: o uso das imagens e, mais especialmente, o uso das cores para distinguir duas formas de abordar a história da moral. E com tais empregos, na posse de “instrumentos” imagéticos e sensíveis, chegamos à educação para nos ocupar de seus sintomas. Um dos

aspectos característicos da filosofia de Nietzsche é o seu apreço pelo emprego das imagens. À filosofia estritamente conceitual, que abdica de qualquer recurso que não seja o próprio conceito, Nietzsche oferece um pensamento que se aproxima da arte. Não é uma simpatia pela representação, é um jeito alegre e artístico de realizar a experiência do pensamento, uma oportunidade não dogmática, um artefato de produção e de poetização. Em um dos tantos momentos em que realiza essa aposta, no prólogo do livro de 1887, Nietzsche se vale da cor azul para referir-se ao modo como a história da moral vinha sendo estudada. A princípio, a leitura pode ser paralisada pelo tom enigmático da alusão, um tanto reparado pelo esclarecimento que vem em seguida. O autor continua e, agora, utiliza-se da cor cinza para ilustrar seu ofício genealógico: se ele quisesse encontrar as condições por meio das quais são criados os valores, então deveria buscar “a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido”. Talvez apressadamente ousássemos rotular tal imagem com a etiqueta do empirismo e quiséssemos ver em Nietzsche a apologia aos fatos objetivos. Contudo, se se conhece minimamente a filosofia nietzschiana, sabe-se o quão avesso o autor é ao empirismo ingênuo e à sua aspiração de objetividade — “Contra o positivismo que permanece junto ao fenômeno afirmando ‘só há fatos’ eu diria: não, precisamente fatos não há, só interpretações” (FP 1886-1887, 7[60]). É como se o *cinza* concernisse ao concreto, enquanto o azul dos psicólogos ingleses os remetesse àquilo que é etéreo, abstrato, mitológico, metafísico.⁵⁸ Se Nietzsche menciona o “realmente havido” não é para realizar uma referência ao dado, porém para localizar na imanência do concreto o espaço em que se desdobra o devir e os conflitos típicos de um processo genealógicamente constituído. O *perder-se no azul*⁵⁹ é uma alusão à experiência metafísica que tão fortemente constitui a história clássica da moral. Mais uma vez o pensamento do filósofo localiza a moral no campo de batalha da crítica, mesmo campo em que podemos situar a educação se desejamos compreender seu vocabulário e alguns de seus sintomas contemporâneos.

⁵⁸ Suspeitamos que entre os motivos da interpretação que fazemos do fragmento esteja a força de um autor que não tem capítulos significativos na história da filosofia e que no mais das vezes é ignorado quando se trata do pensamento do século XX. Antes de se tornar ele próprio um dogmático, Georges Politzer (1998) produziu uma crítica de algumas tendências contemporâneas da psicologia, entre as quais a psicanálise. Sua chave crítica é a distinção (ainda demasiadamente presa à lógica das oposições) entre psicologia abstrata e psicologia concreta. Fazer remissão ao Nietzsche da *Genealogia* lembra as requisições concretas de Politzer, o apelo à garantia da “unidade” do mundo, o desafio de não estar além ou aquém da vida dos indivíduos em sociedade.

⁵⁹ A imagem de *perder-se no azul* é criada na tradução de Paulo César de Souza — “contra essas hipóteses inglesas que se perdem *no azul*” (Nietzsche, 1998b, p. 13). Em outras traduções, mantém-se a menção à cor, porém não está presente a ideia de desorientação. O tradutor Renato Zwick opta por “contra tal sistema inglês de hipóteses *no azul*” (Nietzsche, 2019n, p. 21); Mário Ferreira dos Santos transpõe para “[...] contra um mundo de hipóteses inglesas edificadas no azul vazio” (Nietzsche, 2013a, p. 29).

Posto que citamos os problemas educativos e a alegada crise da atualidade, precisamos admitir que suas razões se situariam, pelo menos parcialmente, no cansaço típico de uma vontade que se orienta contra a vida (GM, *Prólogo* 5). A educação torna-se melancólica. Ao designar a educação dessa maneira, pretendemos apreender a proposição de um impulso que produz fadiga, inércia, ausência de apetite, adoecimento. Era assim que escrevia Nietzsche, ao tratar os efeitos da vida contemplativa; é como se disséssemos que o sujeito metafísico é um sujeito melancólico: “nós, que conhecemos apenas a ‘melancolia das ruínas’, mal podemos compreender essa bem outra *melancolia das construções eternas*, da qual era preciso tentar salvar-se como se podia” (A 71). Há na melancolia o anseio de manter vivo o que jamais alcançou vida senão em idealidade e que, portanto, somente se proclama em sua impossibilidade.

No Novo Testamento está o cânone da virtude, do cumprimento da Lei: mas de forma tal que é o cânone da *virtude impossível*: ante um cânone assim, os que ainda *se empenham* moralmente devem aprender a sentir-se cada vez mais *distantes* de sua meta, e enfim *lançar-se nos braços* do misericordioso — apenas com esse remate o empenho moral de um cristão poderia ser considerado valioso, pressupondo, então, que sempre seja um *empenho* malsucedido, desprazeroso, melancólico [...] (A 87).

Não se pode deixar de destacar a consideração de que a melancolia é resultante de “empenho malsucedido”, pois de fato parece ser, configurando-se como reação à perda do objeto amoroso e o conseqüente retorno narcísico do investimento libidinal que tenta em vão revivê-lo em sua forma ideal.⁶⁰ Na intencionalidade, a melancolia é tocada pela idealidade, é animada pela conciliação. Entretanto, os sentimentos divergem de outros tantos, mesclam-se ao cansaço da espera, à ansiedade da demora e com as dores resultantes do enfrentamento da fria efetividade. A melancolia do educador atualiza o futuro imaginário, trata de puxá-lo para o presente, mas ainda assim não consegue escapar das contingências que insistem em lhe acoçar.

Graças à morte do objeto amado, como poderíamos bem encaminhar o processo do luto? Um casal perde precocemente sua filha e mergulha no mais profundo e extenso sentimento de melancolia. A fixação no objeto amado, sem que se possa aceitar sua morte, produz dor, sofrimento, perda de libido. O dia a dia é conduzido por intermédio de ações mecânicas, cuja finalidade é reagir aos imperativos da necessidade. Os gestos são econômicos e contidos. Conversa-se pouco. Perde-se a autoestima. Inesperadamente, surge em suas vidas a

⁶⁰ Poderá ser percebida nessas palavras uma descrição decorrente da psicanálise. Cumpre assinalar que aqui as relações com Freud são de alguma aproximação e de muito afastamento. Interessa-nos determinadas sugestões para o encaminhamento do debate acerca da melancolia da educação, mas notadamente precisamos evitar a metapsicologia freudiana e algumas soluções explicativas, somente possíveis graças à pesada interioridade psicológica (Freud, 2010c).

possibilidade substitutiva. Entre os habituais partos de suas ovelhas, nasce algo extraordinário. Um animal que possui de modo simultâneo feições ovinas e humanas. Depois de um breve espanto, os pais acolhem o estranho ser e o levam para junto de sua rotina doméstica. Não há discussões e reflexões sobre a estranheza do fenômeno. Mais uma vez, a conversa é pouca. Adotam o ser como filho. Os móveis e utensílios da filha morta, prudentemente guardados no celeiro, são trazidos para a residência principal para oferecer o conforto e o carinho. A melancolia, outrora sentida como dor e sofrimento, agora se atualiza na alegria da criação de um objeto substitutivo. A felicidade também pode ser um traço da melancolia. É importante notar que toda a história se passa em uma região rural remota e inóspita, longe dos olhares e dos juízos de valor. Não há ninguém para referir quão absurda é a situação. A família não precisa prestar contas e justificar a estranha atualização de seu afeto. A melancolia vive tranquila na conjuntura de seu isolamento. O único elemento contestador é o irmão do pai que repentinamente chega à propriedade e que, óbvio, manifesta de imediato sua perplexidade. Aos seus olhos, o ser — *mezzo* cordeiro *mezzo* gente — é uma aberração da natureza. Ao questionar violentamente o casal sobre o absurdo da situação, ouve a resposta bastante significativa: isso é felicidade! Todavia, a alternativa substitutiva tem lá sua artificialidade. Ela é mantida graças à fantasia que ao olhar externo possui suas dificuldades de legitimação. Mesmo longe de tudo e de todos, na solidão de algum recanto rural, a realidade trata de fazer exigências à fantasia. A melancolia é substituída pelo desastre. A fabulação de *Lamb*⁶¹ ajuda a pensar a melancolia e o sintoma da educação. Também precisamos realizar afastamentos para garantir as especificidades. Sabidamente, a melancolia da educação persiste e já possui uma longa história. Não esperamos dela qualquer acontecimento catastrófico, sua autossatisfação é acompanhada de relativo cansaço, pois, diferentemente do casal do filme, a educação precisa prestar demasiadas contas ao externo; ela não vive em algum remoto canto da Islândia, protegida pela inospitalidade, ela não pode ordenar que não se metam em sua vida. A educação é um fenômeno público, possui importantes responsabilidades e controles da sociedade. Se o seu referencial é uma excrescência idealizada, não há pacto possível que evite seu questionamento. Com *Lamb* podemos pensar que exista uma legitimidade para aquele ser fantástico, que ele pode e deve viver, mas que não pode artificialmente se instalar em relações outras para substituir inapropriadamente objetos de amor. A satisfação é substitutiva, mas há um preço a ser pago pela artificialidade. Na educação, o devir-reativo traz ao primeiro plano as influências modernas, ainda que as circunstâncias históricas e sociais não recomendem a fidelidade. Mas

⁶¹ Trata-se do filme dirigido por Valdimar Jóhannsson, com produção conjunta de Islândia, Suécia e Polônia (*Lamb*, 2021).

não só isso, a educação há muito permanece encantada pelos vestígios teológicos do pensamento ocidental: a falsa necessidade de Deus, mediante o processo de secularização, nada conseguiu senão atualizar o absoluto na igualmente falsa necessidade da Razão e seus correlatos.

A reciclagem do teológico é algo humano, demasiado humano: “A nostalgia não é do Deus que nos falta, é a nostalgia de nós mesmos que não somos bastante; sentimos falta de nossa grandeza [...]” (Lispector, 2020, p. 150). Em um só golpe, simultaneamente, enlaça-se passado e futuro, memória de um objeto imaginário e promessa que lança para a posteridade a expectativa de satisfação. Quando resolve fazer um ajuste de contas com Wagner, Nietzsche atribui ao compositor a neurose, como se ele adoecesse de algo genuinamente moderno (CW 5). A neurose é o sintoma moderno por excelência, típico das personalidades que, cristalizadas em suas permanências, gozam no exercício de uma repetição. Não contente, a subjetividade tão superexcitada faz de sua fixação uma profissão de fé, a esperança pretensamente revolucionária. A tagarelice moral encanta a educação, propõe a renúncia do presente e prescreve a finalidade que deve ser alcançada. Retorna-se a um critério prévio, ideal e abstrato, em nenhum momento tornado realizável, para constituí-lo como referencial possível.⁶² Se acima falamos de sensações, afetos e sintomas é porque não desejávamos implicar a melancolia em alguma eventual má-fé ou em pretensa ignorância. Articular a discussão com o niilismo favorece compreender a melancolia no contexto do desenvolvimento das elaborações da metafísica:

precisamente nisso enxerguei o começo do fim, o ponto morto, o cansaço que olha para trás, a vontade que se volta *contra* a vida, a última doença anunciando-se terna e melancólica: eu compreendi a moral da compaixão, cada vez mais se alastrando, capturando e tornando doentes até mesmo os filósofos, como o mais inquietante sintoma dessa nossa inquietante cultura europeia; como o seu caminho sinuoso em direção a um novo budismo? a um budismo europeu? a um — niilismo (GM, *Prólogo* 5)?...

Expressão de gente que piamente acredita em generalizações e que tem no idealismo a visão de “cintilações prateadas”, que se volta para impulsionar a alternativa redentora ou salvacionista, a neurose é a solução mais bem distribuída entre todos. Em algum lugar, Nietzsche justificou a fixação no idealismo a partir da excitação moral, da ânsia por generalidades, da afeição pelo belo. E assim parece ser, a melancolia tem seus atrativos e sua beleza. Há um gozo na repetição e no cansaço! Teria a educação encontrado “um canto do céu e lá se estabelecido” (A 190)?

⁶² É interessante constatar que o próprio Nietzsche realiza o movimento que condena. Em texto já citado por aqui, nas conferências de Basileia, o filósofo defende uma pedagogia aristocrática, cujo tom é declaradamente melancólico exatamente pelas razões indicadas acima — há um empenho de retorno e um desejo nostálgico, a educação padece de uma *falta* (EE 2).

6.

Certa vez, Nietzsche conjecturou sobre o que haveria de substituir o domínio da moral. Não sendo possível reformar o edifício cujos fundamentos estariam carcomidos pela contaminação da metafísica, algo novo precisaria privilegiar vida e ação. Surpreende que o filósofo se utilize da metáfora cartesiana, da imagem tantas vezes mobilizada para justificar a novidade dos projetos da modernidade, mas, nesse caso, a degradação da estrutura exigiria a aposta na experimentação e, enquanto ela não gerasse resultados, a proposição de uma vida provisória em que alternativas morais menos endurecidas produziriam efeitos mais generosos, anunciariam dias mais saudáveis. Todavia, visto que interessa mais a experimentação do que a provisoriedade reformista, também do filósofo retiramos a animação com o instante, o desligamento de passado e futuro. É nesse ambiente que o esquecimento ingressa como atividade própria da vida, da qual não se pode renunciar completamente, como processo que se volta contra a ruminação “*que prejudica o vivente e por fim o destrói, seja um homem, um povo ou uma cultura*” (CE II 1). Em outro lugar enfatizamos o anistórico, agora, o advento do novo recebe em acréscimo o apoio do esquecimento como força ativa e plástica que transforma o passado, colocando-se a serviço da criação. Nota-se que a força não é toda poderosa, não é capaz de conferir um ilimitado domínio, antes, ela constitui entre outros a matéria da experiência, tensionando onde é possível os elementos da moral. O melancólico pode ser aquele dispéptico do qual nos fala Nietzsche, o indivíduo que, inapto ao esquecimento, “de nada consegue ‘dar conta’” (GM II 1); ele é alguém enfeixado pela memória, pela nostalgia que o conduz aos objetos idealizados; o melancólico reúne em si, simultaneamente, passado e futuro. O esquecimento tem o ensejo de realizar um combate às hipóstases metafísicas e abrir um rasgo por entre o qual a imanência educativa desdobra o fora; com efeito, ele transforma o metavocabulário, atinge conceitos e sentimentos modernos, mas a operação não consegue mexer completamente na necessidade metafísica, antes, tende a gerar compreensões reformadas e sintonizadas com imperativos que contrabandeiam e oferecem sobrevida aos antigos ideais.

Não devemos ser injustos com a educação e com os educadores. Há, sim, uma reavaliação dos processos formativos contemporâneos, uma tentativa de saída do consolo do azul, uma recusa das clássicas recomendações, um posicionamento pragmático frente às circunstâncias sociais. Em atenção à falta do objeto idealizado, procura-se esquecê-lo, resolvendo o conseqüente incômodo decorrente da melancolia. O critério normativo da educação, configurado ao longo dos séculos e cuja consolidação se dá na modernidade filosófica, já não encontra justificações seguras, outra medida alegadamente mais eficiente é

produzida. Violentada em sua energia plástica, o esquecimento agora atende outras promessas morais, rende um ajustamento de horizontes e se vê adaptado a novas orientações, acomodando poderes. Sob a mediação do esquecimento, as categorias tranquilizadoras são dispostas de outro jeito, atualizadas no encantamento de uma educação instrumentalizada pela economia. Se o axioma do capitalismo institui a “necessidade de crescimento ilimitado que possibilite a acumulação de capital”, tal como advoga Franco Berardi (2020, p. 21), pode a educação escapar da inexorabilidade desta imposição? O homem louco sabia da enormidade de seu ato e advertia de sua extemporaneidade: “venho cedo demais, [...] não é ainda meu tempo” (GC 125). Mas por que tanto atraso? Não seria porque a educação encontrou seu lenitivo? Componente importante das elaborações da educação, o caráter ilusório da metafísica estimula o esquecimento dos ideais modernos, porém, em complemento, incomodados pelo *horror vacui* ou animados pelo pragmatismo que tudo procura instrumentalizar — ou condicionados ao mesmo tempo pelo incômodo e pela animação —, os educadores repugnam a infinitude e professam a determinação econômica dos processos pedagógicos.

7.

Nietzsche não cogitou descrever ou compreender a centralidade da economia para a educação; apesar disso, especialmente nas conferências de Basileia e nas extemporâneas, ele elaborou uma crítica à crescente influência dos interesses produtivos sobre as finalidades pedagógicas. Estimulada pelo Estado, a educação atendia a conveniência de jovens que queriam conquistar a profissão e alcançar um lugar na hierarquia social. Um dos dogmas econômicos mais significativos do momento propunha “a utilidade como objetivo e finalidade da educação (*Bildung*)”, relacionando-a ao lucro ou ao ganho de dinheiro (EE 1). Desse modo, cabia às instituições de ensino assegurarem a prosperidade material:

Odeia-se agora toda cultura que proporciona solidão, que propõe metas para além do dinheiro e da aquisição, que gasta muito tempo. [...] justamente o contrário é elogiado, a saber, uma formação rápida, para tornar-se logo um ser ganhador de dinheiro; uma formação tão básica, para tornar-se um ser que ganha muito dinheiro. Permite-se ao homem somente o tanto de cultura que é do interesse da aquisição geral e das relações mundanas [...] (CE III 6).

Seguindo com Nietzsche, forjamos recursos teórico-conceituais para continuar indagando o ímpeto do mercado; a partir das formulações sobre arte e das ressalvas destinadas ao projeto de Bayreuth, encontramos a economização como fenômeno extensivo e insidioso. Revelando a mistura das categorias morais com metáforas econômicas, o filósofo questiona as origens e os fundamentos; a culpa é uma construção cultural associada à dívida, implicada em relações de

poder, dependente do sentimento de dever; um vocabulário econômico constitui a moral, armadilhas e amarras são transpostas sem mais para o campo das relações sociais: há contrato, dívida, credor, devedor, obrigação, promessa de pagamento. Antes, ao não honrar uma dívida, o devedor sofria o castigo da dor física; agora, a inadimplência resulta na vergonha ou na culpa. Há, por conseguinte, uma semiótica antiga, de evolução demorada e contínua, uma escalada de características que, pouco a pouco, instituem a convicção de que “cada coisa tem seu preço; *tudo* pode ser pago” (GM II 8).

O cristianismo fez o máximo para fechar o círculo e proclamou a dúvida como pecado. O indivíduo deve ser lançado na fé sem a razão, por um milagre, e nela banhar-se como no mais claro e inequívoco elemento: a menor olhada para uma terra firme, o simples pensamento de talvez não estar ali somente para banhar-se, a mais leve agitação de nossa natureza anfíbia — é pecado! Note-se que, desse modo, a fundamentação da fé e toda reflexão sobre a sua origem são também excluídas como pecaminosas. O que se quer é cegueira e vertigem, e um eterno cântico sobre as ondas em que se afogou a razão (A 89)!

Apropriamos as ideias nietzschianas para transformá-las e usá-las conforme nossos interesses. Submetida ao capital, a dúvida mantém-se como pecado, a fé permanece desprovida de justificações, a diferença não alcança acolhimento; no aparelhamento da educação pela economia, o que se vislumbra ainda é cegueira e vertigem. Nietzsche define a relação mercantil como “a mais vulgar forma de existência que jamais houve”, é através dela que alguém se vende para poder viver (GC 40). Mas não seria precisamente por meio dessa vulgaridade que se preserva e se desenvolve a vida que se possui? Instrumentalizada ou não, a educação tal como a conhecemos não produziria as melhores condições de existência, em comparação com circunstâncias anteriores? Aqui, vale o que foi dito: “Ajustamos para nós um mundo em que podemos viver — supondo corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé, ninguém suportaria hoje viver! Mas isto não significa que eles estejam provados” (GC 121). A sociedade mercantil depende da moral (A 174), exige uma soma de valores sem os quais a mercadoria não circula, desde a produção ao consumo; ademais, é preciso que categorias endossem a reconciliação, que recuperem às pressas a metafísica descartada a fim de salvaguardar a unidade social arriscada pelo acontecimento da multiplicidade. O capitalismo requer fenômenos de massa, ele não vive sem a padronização, e a própria educação se torna, no seio dos negócios, um processo destinado a todos. Não obstante tantas mutações ocorridas, que o capitalismo tenha se movimentado tão intensamente e que já não seja o mesmo do século XIX, pode surpreender o questionamento realizado por Nietzsche:

Vemos agora surgir, de várias maneiras, a cultura de uma sociedade em que o *comércio* é a alma [...]. Esse gênero de estimativa [de valor econômico] ele emprega instintivamente e incessantemente para tudo, também para as realizações da arte e da ciência, dos pensadores, doutores, artistas, estadistas, de povos e partidos, de épocas

inteiras: em relação a tudo o que é produzido ele pergunta pela oferta e a demanda, *a fim de estabelecer para si o valor de uma coisa*. Isto alçado em caráter de toda uma cultura, pensado com o máximo de amplitude e sutileza, e impondo-se a toda vontade e capacidade: é disso que vocês, homens do próximo século, estarão orgulhosos [...] (A 175).

Nos textos publicados em vida e em suas notas, Nietzsche queixou-se da educação de seu tempo e atribuiu seu estado deplorável aos dogmatismos correntes — cristão, científico e artístico (FP 1880, 3[158]). Anos mais tarde, talvez seja necessário reprovar uma obstinação mais aniquiladora: o fanatismo econômico. A educação é deslocada de seu eixo tradicional e, descentrada, começa a orbitar em torno da racionalidade econômica.

Quando os discursos e as ações restam sem referência metafísica ou religiosa, os indivíduos ficam vulneráveis e se tornam presas fáceis da sedução do capitalismo. Assim pareceria que estamos em trânsito, da experiência metafísica do fundamento que tudo justifica às expectativas de felicidade pelo gozo no consumo. Entretanto, os fenômenos não são tão demarcáveis, as vivências não conseguem ser facilmente classificáveis. Entre tantos tipos possíveis, existe aquele que desenvolve um “cristianismo adaptado” (A 92) e, pragmático, concilia sua peculiar devoção (possivelmente já distante da espiritualidade de origem) com os preceitos de uma sociedade onde a moral está ligada a aspectos mais concretos. Com efeito, as exigências morais do capitalismo transformam progressivamente a espiritualidade; não se pode deduzir, contudo, seu pleno esgotamento, distintamente, a autorredenção contemporânea é renovada pela secularização cujo efeito mais curioso é a fé inabalável nos valores do capital. Uma das tantas aquisições que podemos fazer mediante a leitura de Nietzsche é o gosto pelas imagens; há no filósofo uma certa predileção em temperar o conceito com a interposição de figuras que quebram o pesadume e aproximam a filosofia da escrita literária. Também gostamos de brincar com as imagens, também a partir delas experimentamos a fabulação.⁶³ Para descrever as sutilezas da secularização, recorremos a *Crepúsculo dos ídolos*, texto em que o autor utiliza a expressão *Philosophie der Hintertüren* para se reportar à teoria de Immanuel Kant (CI, *Incursões de um extemporâneo* 16).⁶⁴ No emaranhado de fios que ligam a metafísica, a economia e a educação, existe a atualização das abstrações através de um movimento que se faz pela porta dos fundos. Uma cena adicional pode ser requerida, pois contribui para entender

⁶³ Embora a escritura já tenha feito uso extensivo do termo “imagem”, cabe neste momento realizar uma anotação conceitual. Concordamos com Agamben (1996) para quem a imagem traz consigo algo de antinômico: de um lado, o fixo, o permanente, o congelado, aquilo que na imagem permanece estático; todavia, carrega consigo toda a *dýnamis* que ela compreende. É exatamente o caráter dinâmico que importa, o movimento que a constitui, a energia que lhe atravessa.

⁶⁴ Paulo César de Souza traduz a expressão por “filosofia de escapatórias” (Nietzsche, 2006, p. 123). Por sua vez, Renato Zwick prefere “filosofia da porta dos fundos” (Nietzsche, 2020e, p. 89).

o deslocamento. Nas conferências da Clark University, Sigmund Freud (2014) utilizou uma analogia para referir pedagogicamente o *retorno do recalçado*, buscando mostrar como o excluído pode voltar à consciência; ele solicita que o público imagine o auditório em que se encontram, sugere que uma pessoa entre os presentes esteja a incomodar, quebrar o silêncio e a atenção dos espectadores, perturbação que seria seguida de sua imediata expulsão da sala. A estória é factível, se alguém se comporta de modo inadequado em momentos solenes, com comportamentos inoportunos, é razoável que se procure retirá-lo a fim de restabelecer a ordem e o bom encaminhamento da atividade. Em complemento, para assegurar que a incômoda pessoa não retornasse à sala, alguns colegas prontamente se posicionam ao pé da porta. Na narrativa desenvolvida por Freud, insatisfeito com sua expulsão, o indivíduo permanece importunando e mantém-se na desordem com gritos e ruídos que repercutem intensamente no espaço da conferência. Apenas uma negociação acompanhada de acordo recíproco poderia fazer com que o sujeito cessasse sua perturbação, permitindo seu retorno, dessa vez de forma tranquila e conformada. Freud assinala que sua imagem é “uma tosca analogia” (2014, p. 243), porém não vemos motivos para exagero na depreciação, bastando que a tomemos como algo cuja intencionalidade é descrever o que estaria na base da etiologia dos fenômenos neuróticos. Interessa-nos menos a explicação e mais a cena; deixando-a ser atravessada pela imagem proposta por Nietzsche, alcançamos o movimento de algo que é deliberadamente retirado e que, em face da expulsão, supõe-se definitivamente eliminado, mas que sorrateiramente, eventualmente transformado, retorna. Se Deus está morto, as novas feições do niilismo o renovam, o absoluto tantas vezes negado agora regressa com traços de novidade, o novo é colonizado pelo antigo no enlace entre economia e técnica cujos produtos redundam em nova teocracia — “Na atual era pós-humanista, a máquina global do mercado é o destino implícito dos homens. Deus voltou, sob o disfarce da técnica” (Berardi, 2019, p. 99).

Aquele que acompanha o percurso realizado poderia indicar que a economização seria um ganho em face da educação paralisada pelas abstrações de suas finalidades, e que a instrumentalização, ainda que não redundasse na eliminação das fixações metafísicas, representava pelo menos algum recomeço de movimento. Quem sabe se pudesse argumentar em prol de uma diferença entre má e boa metafísica — “O que não podemos alcançar voando, devemos alcançar claudicando. [...] Segundo as Escrituras, não é pecado claudicar”⁶⁵. Caso as razões apresentadas não sejam suficientemente fortes, acrescentaríamos que à centralidade da

⁶⁵ A citação encerra o texto de *Além do princípio do prazer*, de Sigmund Freud (2010b, p. 239). A recomendação moral, no entanto, não é de autoria do fundador da psicanálise, mas sim do poeta árabe Abu Hariri, na tradução alemã de Friedrich Rückert. Ao mencionar as Escrituras, o poeta faz referência ao *Alcorão*.

economia não interessa a multiplicidade e a diferença, em contraste, ela precisa instaurar uma especificidade subjetiva, massificada e capturada pelas exigências do consumo. Essa especificidade não é mais do que uma contingência dentre inúmeras outras possíveis, uma contingência forjada por obra do capitalismo, logo adiante internalizada como finalidade pedagógica. É o retorno pela porta dos fundos, os procedimentos e os conceitos metafísicos são requentados e regressam, reiterando categorias fundamentais, naturalizando a posição contingente. O vestígio teológico atualiza-se mediante as exigências da economia.

A partir de Nietzsche declaramos a persistência de algo com pretensões absolutas. É como se falássemos de características que perseveram e que garantem que o esquecimento não seja de todo possível, que exista uma memória, um vínculo com alguma ideia imaginária, a atualização do abstrato. No debate sobre o ideal ascético, ganha relevo a fixação da verdade como reprodução dos atributos do ascetismo e das reivindicações do sacerdote (GM III 24). Da mesma forma, na educação, os vestígios teológicos são identificados toda a vez que proliferam tentativas dogmáticas e obstinações pelo ser. O homem ocupa o posto de Deus, reabilita o divino para transformá-lo em sua própria essência — “a teologia se torna antropologia” (Deleuze, 2018, p. 202); um passo a mais, e a captura dos corações e mentes pelo capitalismo faz lembrar que a morte de Deus é recurso retórico ou abstrato.⁶⁶ Na modernidade, mesmo ante a secularização, os atributos e os mecanismos de justificação percorrem as experiências do humano à procura de pontos de fixação. É certo que nesse ambiente também se produz afirmação, mas salienta-se que as forças ativas estão continuamente acossadas pelo devir-reativo do mundo humano. A ambivalência exige que os fenômenos da educação sejam considerados fora do jogo binário, simplificador e reducionista. O mesmo que fornece a dica da “filosofia da porta dos fundos” é o que em Zarathustra descreve a ambígua multiplicidade de vozes.⁶⁷ Recepcionando a leitura que Deleuze (2018) realiza de Nietzsche, assumindo que a reação é constitutiva, não será preciso contar com a recomendação de que o “mal” seja expulso pela frente, nem se resguardar contra ocasional retorno pela porta dos fundos.

⁶⁶ Não podemos deixar de anotar que as fixações dogmáticas do capitalismo não ocultam um outro recurso, a saber, a distribuição rizomática, acentrada e fluida, a movimentação incessante por meio da qual o capital se reinventa a cada instante. Mais adiante precisaremos retomar a ideia e desdobrá-la no contexto do enfrentamento da hipótese da impossibilidade da educação.

⁶⁷ Ao entardecer, Zarathustra voltava à caverna após longo dia de procura inútil; antes que pudesse chegar, a poucos passos da entrada, ouviu *um* grande grito de socorro. Soando como se fosse o “grito de uma só boca” (Za IV, *A saudação*), era o apelo emitido por múltiplas vozes. Em Almeida e Matos (2024) a cena serviu de pretexto para discutir a instrumentalização da educação pela economia; aqui, na escritura, o movimento desses detalhes segue de perto as elaborações do artigo.

8.

Constrangida pela melancolia e pela instrumentalização, a educação envolve-se com fixações, com perdas de movimento, dependente de alguma ontologia que lhe confere o lugar seguro da conciliação. Contudo, se nos dedicamos a questionar a transfiguração dos ideais metafísicos nas determinações contemporâneas da economia, uma relativa confusão pode se instalar na escritura: sabe-se que o capitalismo não tem sido simpático aos pertencimentos, que frequentemente estimula as descodificações em intensidade impressionante, que numa aparência de nomadismo, os fluxos de transformação seguem na mesma medida em que se desenvolve a economia. De outro modo, já havíamos tratado do assunto quando assinalamos o esquecimento como força ativa e positiva, como antídoto às obstinações metafísicas. Porém, tanto lá no esquecimento, quanto cá, ao considerar a potência desterritorializante do capitalismo, em ambas as situações se ressalva a predominância de uma sanha axiomática (Pelbart, 2016). Não é, portanto, um engano ou um descuido da escritura, requer-se uma ambivalência do capitalismo, solicita-se um duplo movimento: ao mesmo tempo que desterritorializa, impõe submissão. Atentos à ambiguidade, sem desprezar o *quantum* de liberdade que o capitalismo oferece, incidimos sobre o controle e a “economia desejanse dos explorados” (Guattari, 1985, p. 20) para indagar as padronizações totalitárias e universalizantes, as responsabilidades da educação na instituição de restrições à singularidade, à diferença e à multiplicidade. Mesmo em face da ambivalência que desorienta, entre o movimento que se desdobra e o controle que tenta estancá-lo, na dinâmica dessa relação, não desconsideramos uma micropolítica do fascismo que atualiza as intencionalidades autoritárias. O fascismo é uma experiência libidinal da sociedade, uma experiência “do desejo no campo social” (Guattari, 1985, p. 173), somente possível se a circulação for padronizada em fórmulas necessárias, integradas à totalidade unívoca e homogênea. Mesmo no ambiente da democracia, há uma régua niveladora sobre os desejos, um controle sobre seu funcionamento, a instauração de estratégias de captura. Ora, se há um maquinismo totalitário que opera inclusive nas democracias ocidentais, sendo a educação a instituição historicamente articulada com os ideais democráticos, não subestimariamos a pretensão unificadora das atividades pedagógicas, frequentemente disposta em diversos fenômenos micropolíticos.

A análise do fascismo não poderia, portanto, ser uma simples especialidade de historiador, pois aquilo que ele colocou para funcionar ontem, repito, continua a proliferar sob outras formas no conjunto do espaço social contemporâneo. Toda uma química totalitária trabalha as estruturas do Estado, as estruturas políticas e sindicais, as estruturas institucionais e familiares e até as estruturas individuais [...] (Guattari, 1985, p. 181).

O fascismo não é mera categoria histórica, é uma categoria estrutural. A força da “química totalitária” percorre as entranhas do Estado, e não se deve imaginar que a educação esteja livre da permanência que se retroalimenta institucionalmente. Se o microfascismo se opera no campo social, é no mesmo território que haverá de se configurar a resistência. Em função do iminente risco de que um núcleo significativo progressivamente atraia mais e mais fixações até o ponto de consolidações microfascistas, requer-se a atenção da força afirmativa do desejo articulada coletivamente, meio em que a criação é retirada do psicologismo para ser jogada no turbilhão do comum e da comunidade. Não temos a intenção de debater o problema do fascismo, antigo ou contemporâneo; outras tantas referências cumprem muito bem esse objetivo. A menção tem aqui poucas, mas importantes funcionalidades: mesmo na atmosfera de descodificação, marcar o perigo das cristalizações metafísicas, o quanto elas são proveitosas ao capitalismo e ao fechamento totalitário — a conjuntura brasileira dos últimos anos é um exemplo recente —; ademais, ao realizar essa rápida anotação, propondo a complexidade da relação entre capitalismo e fascismo, reivindica-se o cuidado ético e político da educação diante do risco presente em nossas sociedades.

Quem sabe seja necessário um pouco mais de esforço para escapar ao tom panfletário que a escritura arrisca. Alguns poucos retoques podem oferecer ao problema do fascismo um tratamento mais sofisticado. Inicialmente, colocamo-lo como associado ao capitalismo, desconfiamos que o assujeitamento do desejo é disputado entre a ilusão de liberdade, em um plano menos evidente, pré-subjetivo e assignificante, como se constituísse o transcendental da experiência, as condições de possibilidade do desejo, a partir das quais ele seria definitivamente enquadrado. Assim compreendemos a experiência moderna de liberdade, seu apelo à autonomia e à emancipação humana, nessa perspectiva em que o desejo se encontra determinado em sua expressão. Não é preciso agir diretamente na experiência, impor empiricamente a submissão se o cerco à subjetividade já foi realizado previamente no âmbito da configuração das regras do jogo capitalista. A potência é diminuída enquanto se mantém no interior dessa articulação, enquanto ignora o caráter assignificante dos assujeitamentos. Se a imposição se realiza pelo assignificante, também pode ser pelo assignificante que se assoma a ruptura, daí a escritura chegar logo adiante nos experimentos do gesto em suas respectivas capacidades de resistência. O capitalismo submete o trabalhador ao endividamento como garantia de sobrevivência; assim, a casa própria, a mobilidade, a educação e a saúde, a segurança e demais necessidades cotidianas são mercadorias consumidas desde a instituição de alguma dívida. Endossa-se a máquina técnica, sem a qual a quitação da dívida e a manutenção do crédito são impossíveis.

Então, em um só golpe, a máquina encerra tudo: impõe a radical mercantilização da vida, oferece a “generosa” alternativa de crédito, “democratiza” o acesso, garante a ampliação do conforto e a “liberdade” do consumo. Se o jogo é jogado, a condição é a aceitação das regras. Tudo passa pela mercadoria, inclusive o processo de reconhecimento social, cair nas malhas do endividamento é equivalente à aceitação das condições.⁶⁸ Finalmente, dito isso, não se eliminam os controles e codificações que se operam no campo da experiência empírica, em momentos diversos, em intensidades variadas, fazendo deslocar cristalizações que podem chegar a fechamentos absolutos em ambiente de liberdade retórica.

Estamos entre a imposição tácita das regras do jogo, entre a automática aceitação da dinâmica sem prévia discussão de suas condições, mas queremos pensar a resistência para fora da codificação definitiva — “[...] fazer do jogo a contrapotência da planetarização niilista” (Pelbart, 2016, p. 205). Em um contexto em que abundam normas, regras e controles, almejamos oferecer embaraço ao capitalismo no espaço próprio da educação, incidindo sobre o desejo, experimentando-o em sua potência afirmativa. Também o desejo oscila e é tomado pelo movimento de balança, ora envolvido positivamente nas atividades de criação, transbordando o instituído, ora capturado ao ponto de investir as naturalizações sociais e políticas. Em atenção à micropolítica do fascismo interpõe-se a micropolítica do desejo que serve à produção da contingência: cabe a ela agir sobre histerias e paranoias autoritárias, recusar burocratizações padronizadoras, manifestar-se local, singular e molecularmente. O agenciamento erótico não existe para assumir verdades, mas para fermentar criação, ampliar linhas, conectá-las, alargar o rizoma. Por mais que estejamos tratando dos sintomas de uma modernidade que esgota a experiência, que a reduz à negação, à reação, à repetição e à *multiplicidade de uma só voz*, também somos atravessados a todo momento pela força micropolítica que no interior das instituições constitui o que desvia; ainda que se esforce por recusá-la, há a “tendência de ‘sair do assunto’, ‘sair do sujeito’ e derivar” (Guattari, 1985, p. 178). Deixa-se a ontologia de lado, busca-se reapropriar o desejo, insurgir-se contra a capitulação que vem desde dentro, rejeitar a pretensão de uma individuação subjetiva redentora, dobrar a aposta no agenciamento; tenta-se ganhar força, trabalhar os fluxos semióticos, tensionar as significações e inventar outras possibilidades.

⁶⁸ Maurizio Lazzarato investiga o capitalismo contemporâneo para verificar como as relações de controle se transformam mediante o endividamento dos indivíduos, como o ingresso no plano da dívida aprisiona; a dívida é uma técnica de poder e um aparelho de captura que se constitui junto à redistribuição da riqueza social: “O poder de controle e de coerção sobre o devedor não vem do exterior, como nas sociedades disciplinares, mas do devedor ele mesmo” (2017, p. 66). Portanto, no capitalismo, não se trata apenas de uma sensação de liberdade, sobrevive simultaneamente ao controle, um ganho de prosperidade, conforto e segurança material.

9.

Um tanto de provocações extrai-se dos textos nietzschianos, com elas elaboramos o problema até o ponto em que temos rica matéria com a qual é possível trabalhar ainda mais o pensamento da educação em suas relações com a economia. É preciso desenrolar esse emaranhado de fios, dispô-los no plano de consistência que se cria. A instrumentalização da educação pela economia possui ênfase garantida na atualidade, é tornada indispensável e estabelece a utilidade como critério. Não há ânimo argumentativo que desestabilize o senso comum quando a verdade se encontra justificada na utilidade das coisas, sem a qual a própria conservação da vida pretensamente se veria ameaçada. Sendo a preservação de si um impulso constituinte da subjetividade moderna, a discussão em torno da utilidade é anterior ao domínio social da economia, serve inclusive de legitimação prática do conseqüente capitalismo. Desde o século XIX, os embates são acalorados e recheados de polêmica, embora as circunstâncias fossem outras: a utilidade então se colocava junto à primazia das *Naturwissenschaften* sobre qualquer presunção de conhecimento. Na desorganização social da Rússia czarista, o coadjuvante de Dostoiévski (2021b, p. 467) censura o orador que insiste em falar poeticamente, tanto melhor seria a objetividade — “Isso mesmo [...], hoje não existem fantasmas e sim ciências naturais. Consulte as ciências naturais”. O espírito vigente considera que se passa muito bem sem Hamlet, mas que é impossível prescindir da serventia do par de botas e daqueles que o fabricam. Em oposição às convenções sociais aristocráticas e autoritárias, contra a pureza da ciência e da arte, contra o caráter contemplativo, propõe-se a racionalidade em relação com o requerimento da utilidade das práticas e dos saberes. Essa atmosfera não deixa de ser sentida por Nietzsche para quem o útil é a perspectiva que identifica o que se encontra próximo, daí a conseqüente valoração que atribui ao mais distante incompreensão e nocividade. Uma régua atravessa o mundo, desempenha critério definidor, uma perspectiva entre outras possíveis impõe-se como medida, um segmento social unificado determina o que é verdadeiro e falso, elevando a contingência ao estatuto de necessidade. Nietzsche segue com suas advertências até chegar ao diagnóstico da excessiva vinculação dos processos formativos ao trabalho. A capacitação profissional e sua apropriação pelo Estado tomam assento nas preocupações da educação (*Bildung*), tendem a colocá-la cada vez mais na busca de algum sentido utilitário (*Nützlichkeitsinn*) (EE 1). Cabe-nos evitar a “dura laboriosidade desde a manhã até a noite”, recusar o controle que condicionaria conhecimento, desejo e gosto, que excluiria o humano da ruminação, embora toda a castração seja recompensada com algum grau de segurança (A 173). Aqui fazemos contornos, tangenciamos

problemas, evitamos assuntos espinhosos, conhecemos bem o ambiente, somos sabedores das minúcias; não enveredamos pela discussão ontológica, tomamos utilidade e trabalho para realizar o embate ético e político, verificando seus usos e funcionamentos na educação. Assim, quando Nietzsche reconhece os trabalhadores como parafusos de uma engrenagem, peças mecânicas desprovidas de qualquer atributo de inventividade, quando distingue na laboriosidade de sua época um tipo de servidão, então se consegue calcular os efeitos das perspectivas dominantes sobre a educação. O aparelhamento da educação pela economia precisa lidar com as exclamações do texto nietzschiano:

Ora, acreditar que um pagamento mais alto pode remover o *essencial* de sua miséria, isto é, sua servidão impessoal! Ora, vencer-se de que um aumento dessa impessoalidade, no interior do funcionamento maquinal de uma nova sociedade, pode tornar uma virtude a vergonha da escravidão (A 206)!

A mais violenta crítica é destinada ao jogo maquinal da economia, à medida da utilidade e, por dedução das formulações do jovem Nietzsche, ao atrelamento da educação ao trabalho. Não seria aceitável que a educação se transformasse em processo pelo qual o humano atribui para si um preço, um meio pelo qual ele mesmo se tornaria mercadoria. Caso alguém estranhe o tom e não acredite que as palavras na escritura sejam de Nietzsche, e que insinuamos alguma relação com Marx, aludimos outra exclamação que se presta ao lamento da inevitabilidade do século XIX: “[...] ter um preço pelo qual não se é mais pessoa, mas engrenagem (A 206)!” Antes indagávamos a metafísica e indicávamos o grau de renúncia que lhe acompanhava; agora, mediante a conversa sobre a instrumentalização da educação pela economia, através do esforço de amarrar a educação às finalidades profissionais, vislumbramos armadilhas análogas: sob o trabalho, o homem moderno integra uma engrenagem, perde a posse de si mesmo, efetiva um abandono que, normalizado como lei, produz dificuldades éticas e políticas. Acima, desconfiamos dos comandos racionais que subordinavam a subjetividade; de ora em diante, solicitamos atenção às forças da servidão que se operam pela intenção de utilidade:

É melhor emigrar, tentar ser *senhor* em regiões novas e selvagens do mundo, e principalmente senhor de mim mesmo; mudar de local, enquanto me acenar alguma escravidão; não fugir à aventura e à guerra e ter a morte à mão para os piores casos: tudo menos essa indecorosa servidão, esse tornar-se azedo, venenoso e conspirador (A 206)!

De outra forma, o apregoado bom senso solicitaria que não se atentasse contra a medida da utilidade, que se voltasse à consciência e que se julgasse a razoabilidade de uma existência que consegue aliviar o sofrimento pela “bênção do trabalho” (GM III 18). Muito provavelmente, Nietzsche não ficaria surpreso com os efeitos de uma “época laboriosa”, ele conseguiria confirmar nas experiências atuais a anunciada transformação dos fenômenos em mercadoria.

Certa vez, o filósofo advertiu que à arte caberia perecer ou se aclimatar ao novo ambiente (AS 170); também lembramos o quanto de aclimatação precisou a educação realizar no último século, o quanto utilizou da medida para se integrar ao circuito econômico, como apêndice de algum desenvolvimento profissional e tecnológico. Em nossos dias, a educação tem para si o interesse dos laboriosos ou, em caso de contrariedade, vê-se atacada como inoperante.

Dado que as linhas de fuga se constituem entre estratificações, fazemos algumas reservas ao pensamento. Outra vez salientamos que não somos afeitos aos antagonismos estritos que tendem a simplificar a realidade. Economia, utilidade e trabalho são categorias constitutivas e evidenciam a determinação da educação pelo capitalismo, algo que não pode ser abolido por decreto de alguma escritura; tampouco inventamos algum posicionamento de contraposição absoluta, como se estivéssemos diante de fenômenos que precisassem ser arrancados da experiência humana. Como também estaremos ocupados com a fabulação da educação, interessa-nos experimentar a potência entre as frestas da macropolítica. Não assumimos a filosofia nietzschiana para realizar a transposição literal, admitimos que suas formulações são demasiadamente aristocráticas, propositoras de uma educação que se dirige aos valores superiores; por conseguinte, requeremos a inescapável elaboração como traço peculiar da experimentação. Se fizemos ressalvas, se anotamos aqui e ali — e acreditamos estar nessa toada desde as primeiras páginas —, restam de todas as notas um conjunto de indicações potentes para se pensar a educação contemporânea. Além da conveniência de tudo o que foi dito, a aparente anacronicidade das conferências dedicadas ao futuro dos estabelecimentos de ensino não esconde a pertinente crítica à progressiva especialização do conhecimento e suas repercussões sobre a formação geral, cada vez mais deslocada em favor de procedimentos voltados à utilidade, à capacitação profissional e ao desenvolvimento tecnológico. Na época destinada ao “trabalho mais ordinário e mais útil possível”, os homens modernos limitam-se na “fábrica das utilidades universais” (CE II 7), razão pela qual urge redirecionar a atenção ao cuidado da vida, afastando tudo que a enfraqueceria.

10.

Utilizamos o neologismo “economização” para discernir a atribuição de um critério político e econômico para as ações e os discursos a partir do qual se produziria a colonização

do discurso da educação pela economia na conjuntura do capitalismo global (Wimmer, 2003).⁶⁹ Nesse ambiente, é frequente encontrar entre os discursos a concepção de que a educação é um processo funcional em cujo desdobramento se produz o ensino e a aprendizagem de conteúdos adequados, conforme normatividade predeterminada. De tal forma diminuída, a educação é confundida com o conjunto de intenções curriculares instauradas externamente, que atendem determinadas conveniências e que guardam relação direta com a dinâmica da aprendizagem. Esse modo de pensar é cada vez mais hegemônico e tende a localizar as finalidades nos conteúdos de ensino. Ramos do Ó (2019, p. 277) enfatiza que a estreita associação entre educação e aprendizagem redundou na “pedagogização do conhecimento”, ou seja, na circunscrição da educação pela aprendizagem do conhecimento e da ciência, operada a partir do século XVI nos espaços e tempos da escola, com uso de dispositivos que disciplinavam a enunciação da verdade. Desde então, as escolas são instituições a serviço primeiro da Igreja e depois dos Estados-nação e, nesse sentido, comprometidas com o controle social, em plena consonância com a própria ideia de universalidade presente nos projetos iluministas que seguiriam na esteira dos desenvolvimentos da filosofia do século XVII. Veja-se, pois, que na ideologia da aprendizagem encontram-se as condições que aprisionam os educandos na rede dos elementos teóricos e conceituais que questionamos ao longo da escritura. Assim, as cláusulas do contrato entre educação e aprendizagem expropriam as ambições formativas e forçosamente cedem espaço prioritário ao ensino e à cognição. O capitalismo encontra no projeto clássico de *Bildung* solo fértil para depositar as sementes da colonização da educação. É um longo desenvolvimento, dependente do enclausuramento do ensino na Idade Média, da criação das universidades no século XII, do surgimento da imprensa e, com essa última, apesar das consequências ambivalentes, dos movimentos de “standardização do conhecimento” (Ó, 2019, p. 168). Somos a ponta desse extenso processo e hoje nos encontramos sob o imperativo moral de ensinar tudo a todos da mesma maneira. Os aspectos éticos e políticos esgotaram-se na ambiência de uma racionalidade que limita as capacidades inventivas no interior de relações pedagógicas empobrecidas. O tão decantado preceito de maioria professado por Kant se esvai no projeto de uma razão que, mesmo querendo retoricamente enfatizar o pensar sobre si mesmo, retém o sujeito na normalização produzida. É na modernidade que se fortalece o princípio de universalização da educação e dos processos que se operam na instituição escolar, tudo conforme categorias que vão sendo atualizadas em função de interesses específicos. Não

⁶⁹ O léxico possui o verbete “economicidade” para definir a “qualidade daquilo que é econômico” (Houaiss; Vilar, 2001, p. 1097), mas optou-se pela utilização do neologismo para dar conta do processo que de maneira insidiosa tudo captura, até o mais íntimo da subjetividade.

custa insistir na crítica ao vocabulário da educação moderna: ordem, lugar, totalidade, lógica, razão. A instrução, ontem e hoje, necessita de uma rede de categorias com as quais a realidade é integrada em uma unidade totalizante.

No âmbito do debate sobre a evitação da dor, algo importante se quer pensar o conformismo ao ideal e a predileção ao nada, Nietzsche aponta para o vínculo entre ascetismo e atividade maquinal como circunstância que atenua o sofrimento, impõe “a absoluta regularidade, a obediência pontual e impensada, o modo de vida fixado uma vez por todas, o preenchimento do tempo” (GM III 18); ao fragmento, o filósofo acrescenta que a atividade maquinal forja uma impessoalidade, um esquecimento ou descuido de si. É no detalhe que pegamos a dica. A educação ganha potência como experiência ética e política, como experiência de si, daí imaginar o que significaria uma educação que declina do cuidado de si. Destituída dessa experiência, duplicando o esquecimento — esquecimento dos ideais clássicos, mas também esquecimento de si — não estaria a educação reduzida ao seu aspecto mecânico? Assim sendo, empobrecida, retirada das vivências, ela não se conformaria a uma técnica? Tornando-a uma técnica, não estaria a educação esvaziada de sua decantada diversidade? Pouco a pouco, na ênfase sobre a universalidade, na especialização oferecida pela disciplinarização do conhecimento, no encantamento produzido pelas conquistas científicas e tecnológicas, o saber reproduzido na escola se dissocia da sofisticação da vida humana. Como garante Ramos do Ó, “o grande efeito civilizacional que o modelo escolar consubstanciou foi o da massificação de um poder epistemológico que consiste em administrar aos alunos e extrair deles um saber devidamente controlado” (2019, p. 276). É inevitável que o domínio crescente da universalidade, pouco a pouco internalizada como razão, produza sobre a educação e suas instituições esvaziamentos e deslocamentos, mas, igualmente, *violência*. Então, se chegamos à contemporaneidade e testemunhamos defesas apaixonadas pelo *homeschooling* ou críticas descontextualizadas à escola, já não surpreende que não consigamos compreender como e por que chegamos até aqui. Está em curso um processo de esgotamento da educação, de exclusão da própria vida, deixando para seu escopo a transmissão e reprodução do conhecimento, em um vulgarismo para o qual o verdadeiro só encontra justificação se obtiver certificação científica ou se garantir certa coerência com os modos de vida instituídos na sociedade capitalista. Félix Guattari oferece-nos um rastro importante:

Uma análise não redutora da escola nos mostraria que, no fundo, a “matéria” que é fabricada atrás de seus muros é, sem dúvida, menos uma questão de ensino, de informação ou de poder do que uma matéria libidinal constitutiva da força de trabalho coletiva e que implica um investimento no “supereu” de papéis profissionais e funções hierárquicas (2021, p. 85).

No espaço controlado da escola, o aprendizado deve oferecer o maior sucesso possível, com a garantia da objetividade e da verdade. Concebemos coisa distinta, desejamos veicular a multiplicidade e a diferença, apregoar o constrangimento com “a comodidade, a ordenação, o resumo e a uniformização do conhecimento” (Ó, 2019, p. 278). Como imaginar que a cultura escolar possa lidar com a vida se a tão decantada liberdade, finalidade precípua da educação, já não mais se encontra em seus domínios, posto que foi expulsa por sua evidente estranheza? Lá onde haveria algum pretense sucesso na posse de conteúdo, justamente lá, no mesmo lugar, não haveria algum fracasso ou mesmo alguma impossibilidade?

Engana-se quem acredita que a crítica à aprendizagem corresponderia o desejo de eliminá-la ou transformá-la em nome de alguma formação mais genuína, em prol de algo supostamente perdido. O problema não é a aprendizagem em si, mas a aprendizagem que se dissocia da vida, que valoriza excessivamente a cognição e o conhecimento como meios prioritários dos vínculos com o mundo. Inquieta o monopólio da transmissão e da aquisição, e tudo o que elas implicam, a exterioridade do que é oferecido como conteúdo, o caráter técnico e instrumental, a tutela do educador, enfim, a primazia da “tentativa de adquirir, dominar, internalizar” o conhecimento (Biesta, 2021, p. 47). Reduzir a pluralidade da relação educativa à ambição instrucional equivaleria renunciar àquilo que garantiria a vida comum. Há uma diversidade de experiências pedagógicas que impactam a realidade, sem que se precise requerer a exclusividade dos movimentos de reconhecimento ou a limitação da complexidade formativa. Tem sido estratégia da racionalidade econômica estimular a especialização do conhecimento e das capacitações profissionais para forjar as separações no ambiente da educação, de tal forma que o trabalho intelectual se despotencializa na proporção da perda de sua transversalidade (Berardi, 2019). Sem qualquer resquício nostálgico, fazemos referência à multidimensionalidade da formação humanista, para preconizar o plano em que as linhas em sua transversalidade estabelecem múltiplas conexões, embora a expectativa, sempre frustrada, seja atingir alguma unidade integral. Retemos dessa referência ao humanismo alguns poucos elementos que, mais adiante, serão importantes na concepção de uma nova imagem do pensamento.

11.

A medida da utilidade e a ênfase na aprendizagem disseminam-se em ambiente de exacerbada aposta na razão, de otimismo na ciência e de desenvolvimento do capitalismo. Quando Nietzsche escreve sobre David Strauss, há o diagnóstico do mecanicismo que alimenta o progresso da ciência e das conseqüentes esperanças nos desdobramentos técnico-científicos.

Na obra nietzschiana, a mais nova fé dos modernos tornara-se alvo porque atentava contra a noção geral de cultura (*Bildung*) (CE I 1). Dos exageros da razão, da hipertrofia da ciência, das benesses tecnológicas e de seus efeitos para a economia — diríamos, da relação de imbricação entre capitalismo e tecnologia —, visualizamos como a educação vai operando suas escolhas, deslocando seus gestos, alterando suas intencionalidades de acordo com um caráter instrucional, voltada para fins produtivos. Quando o filólogo descreve o espírito trágico na música, antes mesmo que pudesse propor a ciência alegre, ele reconhece na ciência a culminância do apolíneo, incorporada de todos os elementos produzidos na passagem pela dialética socrática (NT 17). Não se pode dizer que as crenças, os exageros e os otimismo sejam desprovidos de motivos, com efeito existe na ciência uma linguagem comum e uma garantia de cálculo que favorece o domínio da natureza, um conjunto de procedimentos e conquistas que concede orientação aos processos pedagógicos. Em nosso caso, trata-se de posicionar a crítica junto aos usos e funcionamentos da ciência, sobretudo quando ela se alia à metafísica para requerer fundamentos últimos e definitivos, quando apela ao solo firme e seguro sobre o qual o animal humano encontraria consolo e corrigiria o desamparo (HH I 22). No fetiche da aprendizagem, com todas suas decorrências — índices, avaliações, neotecnicismos e mercantilizações — encontra-se a sobrevida da metafísica, dessa feita transfigurada pela falsa aparência de uma educação mais concreta. Recomenda-se cuidado com a desmedida confiança da ciência em si mesmo, com a manutenção de temperamentos anacronicamente positivistas:

O fato é que de todos esses sistemas positivistas desprendem-se os vapores de um certo abatimento pessimista, algo de cansaço, fatalismo, decepção, temor de nova decepção — ou então raiva ostensiva, mau humor, anarquismo indignado e o que mais houver de sintomas ou mascaradas do sentimento de fraqueza (GC 347).

O que da perspectiva da ciência denotaria otimismo, afinal, ela supostamente representaria a culminância do desenvolvimento histórico, para Nietzsche é a expressão do pessimismo, visto que é nesse momento que a verdade encontra seu ponto máximo de justificação, o lugar onde a vontade vincula-se ao ascetismo — “do ponto de vista fisiológico a ciência pisa no mesmo chão que o ideal ascético” (GM III 25).

Dada a progressiva capitulação da educação à economia, de outra forma também apropriada pela ciência, atualizamos as inquietações de Nietzsche, que em seu tempo pergunta onde estariam os educadores e como seria possível uma educação ética (*sittlichen Erziehung*) (CE III 2). Seria ingênuo, no entanto, acreditar que pudéssemos prescindir da ciência para conceder esforços exclusivos a outro tipo de educação; tanto mais importante é alimentar o impulso de problematização pelo requerimento da limitação dessa gradual hipertrofia.

Concedidos os descontos ao discurso nietzschiano, sintonizando nossos esforços com o contemporâneo, indagamos sobre os riscos do abandono aos interesses da formação científica, tecnológica e profissional, chamamos a atenção para o fenômeno que Nietzsche identificara na fase final de seus escritos, “a influência *desespiritualizante* de nossa atual prática da ciência” (CI, *O que falta aos alemães* 3), ponderamos em favor de algum eventual equilíbrio de forças. Também sobre a especialização dirigimos o olhar acurado:

Pois o campo de estudo das ciências é hoje tão extenso, que aquele que, com boas disposições mas não excepcionais, quer aí produzir algo, se consagrará a uma especialidade muito particular e não terá qualquer preocupação com todas as outras. Se na sua especialidade ele está acima do *vulgus*, para tudo mais, quer dizer, para tudo que é importante, não se mostra diferente deste (EE 1).

Nietzsche antecipava um efeito que os dias atuais observam como regra: a divisão do trabalho equivale à divisão da ciência, e o especialista dedica-se ao estudo aprofundado do objeto particular de interesse, perde a visão mais ampla e mostra constrangedora ignorância diante de outros temas e problemas. A formação ética e política é esvaziada, retirada da ordem do dia, colocada como algo espontâneo, longe da necessidade institucional. Determinado pela divisão do trabalho científico e pela especialização que lhe é consequente, cada vez mais distante das condições de possibilidade de sua ciência, o pesquisador é a crédula figura que zelosa de si mesma toca nas experiências éticas com mãos grosseiras (EE 2).

Poderia ocorrer que fossem lançadas sobre nossa posição acerca da ciência algumas objeções. Inicialmente, parece que a referida crítica soa despropositada e exagerada se consideramos as trincheiras que precisaram ser construídas contra os ataques obscurantistas durante a pandemia da Covid-19. De nossa parte, a crítica não quer se relacionar com tal contexto binário, tem uma posição de exterioridade à banalização do debate, destina-se a certos usos e funcionamentos, mas salientamos que, em ambas as situações, na crítica e na trincheira, o espírito que anima é o combate à micropolítica do fascismo. Na continuidade das possíveis interpelações, dir-se-ia que permanecemos próximos a Nietzsche, que a ciência da segunda metade do século XIX não é a nossa, que não é adequado submetê-la ao questionamento caso se queira realizar algum estudo atualizado. Não faltou oportunidade para que delimitássemos que não estamos colados às referências utilizadas, que as tomamos para produzir caminho próprio e que não desprezamos as especificidades da ciência contemporânea. Tampouco gostaríamos de ser injustos, de desvalorizar o inaudito domínio sobre a natureza e, com ele, a engenhosa intervenção nos problemas que afligem a humanidade. Não teríamos ressalvas à especialização se ela não fosse o procedimento normal da ciência e se não houvesse entre os cientistas a valoração de que ela é a única alternativa possível. Um exercício de modéstia

admitiria que o campo visual da ciência é limitado, que ela mantém os olhos muito próximos do objeto que estuda, que o excessivo foco lhe retira da percepção de outras conexões. Portanto, sem que se enfeixe qualquer demonização, reconhece-se a importância da ciência, sua capacidade de resolução de problemas, mas se adverte sobre as consequências de um conhecimento que se consome absolutamente na utilidade produzida. Não se desconsidera a importância da ciência, apenas se questionam as tendências científicas, as restrições sobre a educação, a atribuição de orientação do currículo e das práticas, indaga-se por que ciência e economia estruturam um sistema em que a utilidade alcança critério formativo exclusivo. Além da determinação econômica, a verdade da ciência encontra-se demasiadamente subordinada aos interesses de grupos, Estados, governos e outras instituições. Em conformidade com o que já foi assinalado acerca da pretensão de objetividade, sabemos que é impossível sair desse campo de influências, não queremos ressuscitar a figura do Barão de Münchhausen, livrar-se do afogamento enquanto se puxa pelos próprios cabelos, realizamos a travessia pelas sensações e sintomas sem expectativa de versões idealizadas de um mundo destituído de determinações.

12.

As dificuldades e ambivalências da educação não fariam senão enfatizar as forças implicadas na resposta à imperfeição e à incompletude. É o devir-reativo de Anaximandro, comprometido na reparação da falta e da injustiça. Acontece, porém, que a unidade desejada existe somente como abstração, daí o advento do sintoma como decorrência que impacta o equilíbrio do sistema. Tudo se passaria como se a educação fosse o “produto essencialmente fracassado de uma atividade que fracassa essencialmente em seu objetivo” (Deleuze, 2018, p. 214). Então, não é apenas uma impossibilidade, também é um fracasso resultante de promessas não cumpridas, de expectativas não realizadas, de empenhos malsucedidos. Entretanto, impossibilidade e fracasso ostentam a “bela forma” ou a “cultura da forma interessante” (CE III 6), forjam a aparência de atividade rica em consequências. Como afeto decorrente da idealidade que jamais se apresenta, a melancolia encanta alternativas estetizadas, forma mecanismos substitutivos, investe libidinalmente um metavocabulário, emancipa a teoria da prática para gozar com as palavras antes que com as ações. Então, se a práxis educativa mal compreende a matéria da liberdade, a estetização permite alguma elaboração formal ou retórica que garanta a ilusória legitimação dos discursos e a recompensa dos educadores. É o êxito da separação e da especialização da teoria — o sintoma deve ser mascarado pela “elegância enganadora” (CE III 6). Não temos sensibilidade para acolher a referida elegância,

definitivamente pesa-nos seus efeitos, de tal forma que utilizamos a sugestão do esteticismo para assinalar uma aparência que se compraz consigo mesma e que, ao cabo, produz uma satisfação provisória e insuficiente. Resignar-se ao devir-reativo não equivaleria ampliar a extensão e a radicalidade do niilismo? Mesmo no interior das impossibilidades e dos fracassos não haveria chance de fazer furo no devir-reativo universal? Algumas lembranças do percurso permitem que sejamos afirmativos. Precisaremos falar ainda mais do desejo, apostar que entre a melancolia, pelas frestas, outros investimentos sejam possíveis, necessitaremos considerar os sintomas da educação como decorrência de certa dispersão da força vital, mal encaminhada pelo destino metafísico. Restaria ânimo caso acreditássemos que a educação pudesse recusar alguns afetos em favor da criação e da imanência, que o desejo pudesse voltar-se para afirmação em vez de ser afetado por causas exteriores. Se assim for, se há força para pensar afirmativamente, proporíamos que a suspeita freudiana da impossibilidade também fosse uma vicissitude da impotência⁷⁰ — “Separadas de uma potência de afirmar, as forças ativas *nada podem* por seu lado, *exceto* se tornar reativas por sua vez ou se voltar contra si mesmas. Sua atividade, seu objetivo e seu produto são malsucedidos desde sempre” (Deleuze, 2018, p. 215, grifo nosso). Os desdobramentos seguintes mostram que a troca não é apenas outro artefato retórico, mas, com efeito, uma elaboração conceitual que muda definitivamente a condição da educação.

⁷⁰ Apropriamos o comentário em que Nietzsche utiliza o termo “melancolia da incapacidade” (*Melancholie des Unvermögens*) (CW, *Segundo pós-escrito*) para indicar uma estranha nostalgia que é comum a vários fenômenos: é o esforço de restituir a unidade, de encontrar o lugar de completude humana por meio da fantasia de algum objeto adequado. É sugestivo que outras traduções vertam a expressão alemã para “melancolia da impotência” (Nietzsche, 1924, p. 45; 2017c, p. 1010).

SEXIES

“Viver... O senhor já sabe: viver é etcétera...”

João Guimarães Rosa (2022, p. 88)

1.

Mesmo que se tenha dedicado tempo a descrever os sintomas como signos de uma vida cansada, não é a partir da doença que se desdobra a escritura. Uma vez Gilles Deleuze disse que não se escreve com a doença, que escrever exigiria ir para fora do que aprisiona; artista e filósofo precisam do excesso de vida para criar: “Escreve-se em função de um povo por vir e que ainda não tem linguagem” (2017, p. 183). Também pode-se dizer algo análogo sobre a educação, especialmente se se toma as estreitas ligações entre vida e criação. Fórmula comum a Guimarães Rosa e a Nietzsche, o *viver perigosamente* insinua a iniciativa insubstituível da experimentação na educação.⁷¹ Entre outras tantas referências, a literatura intervém para constranger as fronteiras; artista e filósofo escrevem para tensionar e transbordar. No *etcétera*, no perigo, na experimentação, na resistência, na lida com a multiplicidade, faz-se errância, aposta-se, repete-se e, ocasionalmente, criam-se linhas de fuga. Para longe de todo reducionismo biológico, conferir realce à vida sugere a existência do *hilum*, do fio que prende à terra, que lança à atividade, à atividade da educação. Não há de nossa parte preferência pela doença, gosto especial pela repetição neurótica. Se houve algum acento sobre as afetações patológicas, é porque as vimos como elementos da travessia, como paragens relevantes à passagem de vida.⁷² O que se segue não é a contrapartida reparadora, o remédio para algum mal-estar ou a solução moralista que elimina os sintomas, tampouco a coerente apresentação de ideias sistematizadas que, em conjunto, anunciam alguma teoria filosófica da educação do futuro ou o novo vocabulário possível. O que antes veio, matéria indigesta, afligiu e desorientou, doravante se assume a urgência do tempo⁷³ para dar prosseguimento às anotações

⁷¹ Em Nietzsche: “Pois, creiam-me! — o segredo para colher da vida a maior fecundidade e a maior fruição é: *viver perigosamente!*” (GC 283); antes disso, na terceira extemporânea: “[...] pois viver, em geral, significa estar em perigo” (CE III 3). Também vale evocar a cena do equilibrista e da corda estendida sobre o abismo (Za I, *Prólogo* 4) cuja funcionalidade cumpre importância na economia da escritura.

⁷² Antes de ser modo de expressão, escrever é experimentação, é devir, é passagem de vida (Deleuze, 2019, p. 11).

⁷³ Retoma-se a benfazeja inquietação de Zaratustra — “É tempo! É mais que tempo? *Para que é* — mais que tempo?” (Za II, *Dos grandes acontecimentos*).

que realizam a tentativa, que tensionam os sintomas e limites do instituído, que concedem espaço ao imprevisível, que ousam experimentar a potência da educação.

2.

Uma linha tende a dividir os mundos, os objetos separados são distribuídos verticalmente, organizados, estratificados, hierarquizados. Insistimos em olhar para a modernidade, seus esforços em reciclar o que é antigo. Na vigência do século XVI, El Greco figura o enterro do conde de Orgaz e visualiza os dois mundos, impõe suas especificidades, concede formas e tons distintos, confere-lhes dignidades diferenciadas. Arte e pensamento encontram-se atravessados pelo cristianismo, como soube atestar Deleuze (2023b) ao ler o barroco e aproximá-lo a Leibniz: ainda que os mundos estejam em implicação recíproca — afinal, os santos descem ao mundo terreno, a alma do conde é levada ao mundo celestial —, os limites são evidentes, a linha indica a fronteira que deve ser ultrapassada se as almas desejam ser elevadas. De agora em diante, ao mitigar a má vontade de Nietzsche, com o recurso à filosofia contemporânea temperamos a crítica, descontamos a exagerada virulência, rejeitamos a dissecação baseada na oposição estrita de valores, indicamos aqui e ali o que mesmo na metafísica já aparecia como potencialidade. Por outro lado, precisamos atingir o ponto, tratar da proposição de dois mundos, de uma divisão contra a qual incidimos a tentativa do deslocamento, do abandono da verticalidade, uma experimentação de fidelidade à terra. Realizamos a advertência que nossa perspectiva não recusaria a metafísica em bloco, não desejaria aconselhar uma filosofia impoluta; mostramos o quão difícil é a suposição de que exista alguma decantada pureza ou condição absoluta de qualquer coisa que o valha. A crítica à metafísica dá-se no terreno da própria metafísica, embora orientemos o combate contra uma “metafísica altaneira” (HH I 6) que lança as verdades às alturas, que exige elevação e, necessariamente, verticalização dos processos. Persevera-se, portanto, na declaração da indissociabilidade entre o procedimento do estudo e a matéria que se põe em movimento. Para Roland Barthes, toda escritura mobiliza o enfrentamento das imagens teológicas oferecidas pela metafísica e pela ciência, de tal forma que haveria no texto a recusa do “terror paterno espalhado pela ‘verdade’ abusiva dos conteúdos e dos raciocínios” (2012, p. 10). De forma similar ao procedimento da escritura, a educação também consegue incorporar a recusa da teologia, sublinhando a morte de Deus cujo efeito, entre tantos possíveis, é a asserção da radical imanência. O apelo contra a transcendência faz deslocar a direção do plano: “onde *vocês* veem

coisas ideais, *eu* vejo — coisas humanas, [...] somente coisas demasiado humanas” (EH, *Humano demasiado humano* 1).

Nesse ambiente de problematização foi proposto o exame do niilismo, forjou-se a cena do rompimento do *hilum* como decorrência da dogmatização. Referir-se à terra poderia ser a maneira de requerer o laço com os sentidos e os afetos. Pode uma educação render homenagens à filosofia do corpo e da terra, tomando de suas formulações a recomendação do respeito aos contornos do vínculo dos indivíduos com seu único e inalienável mundo? Zaratustra quer falar de um *eu* que se utiliza da força para nomear o que se encontra no corpo, para abandonar as coisas do céu e criar na relação com a terra (Za I, *Dos trasmundanos*); retoma-se o corpo como o que já não se acha originariamente constituído por alguma negatividade — caso a alma existisse, ela estaria *incorporada* —, apaga-se a linha que supostamente dividiria os dois mundos, renuncia-se às expectativas supraterras, tudo em favor de uma posição prática em que a vida não mais se vê desprezada (Za I, *Prólogo* 3). A virtude é terrena, o conhecimento, de acordo com o sentido da terra (*Sinn der Erde*)⁷⁴, não bate asas, não empreende grandes voos, as esporádicas idealizações são reduzidas às contingências do corpo (Za I, *Da virtude dadivosa* 2). Mostramos o uso que Nietzsche faz das cores para contrapor a história da moral, como tradicionalmente é enfocada, à genealogia. Propositadamente, o azul das hipóteses inglesas concerne ao céu dos metafísicos contra o qual Nietzsche interpõe o cinza, mais afeito ao que é concreto. No uso das cores retemos a alusão ao cinza como requisição da imanência da vida. Sem transcendência, sem Deus, nem Sujeito, sem Absoluto, é desse modo que se realizaria a educação. Na recorrência ao vivido — e, portanto, ao conjunto dos acontecimentos —, a educação experimentaria a “vertigem da imanência” (Deleuze; Guattari, 1993, p. 66). Apostase na terra ou neste mundo, recorta-se o caos sem contrabandear nada de suposto *a priori*, esquiva-se do que não seja extraído da própria experiência; as qualidades da educação estariam no processo. Cuidamos para que o vocabulário não reintroduza termos, conceitos e categorias que insinuem a perda de movimento. Embora as qualidades possam sugerir um plano fechado em si mesmo, em que a educação estaria segura na unidade do que se vive, o que de fato se experimenta é a multiplicidade de planos, cada qual não fragmentado, aberto, ilimitado, indivisível; recusa-se verticalidade ou profundidade, ao mesmo tempo que não se cai na fácil alternativa da linearidade.

⁷⁴ Não por acaso, em Zaratustra, o sentido da terra é identificado à figura do além-do-homem, o que denota a associação com a atividade afirmativa de criação de valores (Za, *Prólogo* 3).

Como já demonstrado, a verticalidade não é fenômeno recente na filosofia, desde cedo ela tornou-se padrão instituinte das formas ocidentais, estruturou não somente o mundo externo, como também a própria interioridade do sujeito. Diferentemente do modelo arborescente apresentado por René Descartes no século XVII, a filosofia recente cria o rizoma como nova imagem do pensamento com a qual violenta-se a verticalidade da metafísica, seu apego à origem e ao fundacionismo. O rizoma indica uma disposição em que os pontos estão colocados sem a existência de centro, engendrando a atividade distributiva, plena de linhas, sobreposições e intersecções, atividade desprovida de finalidade dogmática, sem significado último. A educação tornar-se-ia rede de intensidades, mapa do devir. Há algo na nova imagem que ajuda a pensar o vínculo com a terra: o rizoma encontra-se no meio e, desse jeito, a educação persiste na afirmação da conjunção, move-se “entre as coisas”, entrepõe-se contra a ontologia, desenraiza o ser, destitui o fundamento; no rizoma, o que está em jogo é o “movimento transversal” (Deleuze; Guattari, 2019a, p. 49). Foi inevitável que pelas veredas abertas por Nietzsche fôssemos cooptados por certas imagens de espacialidade, que contra a verticalidade típica da metafísica das ideias forjássemos aos poucos a horizontalidade. Entretanto, aventar a horizontalidade ainda é pouco em face da potência do rizoma. Tão mais forte é a opção pela transversalidade quando nos precavemos do ambiente paradoxal em que se desenrolam as formulações nietzschianas, ainda arraigadas à hierarquia, ainda tributárias da verticalidade da metafísica inaugurada por Platão.⁷⁵ Oferecemos o rizoma para abalar o conjunto estruturado, assumindo-o como meio pelo qual se distribui a conexão, com diversidade qualitativa de elementos e fluxos. Félix Guattari (2004) instaura a transversalidade para fazê-la funcionar na análise institucional, para impactar o supereu do grupo, produzir novas configurações eróticas, posicionar-se na crítica à psicanálise e à transferência, interpor o ponto de ruptura na lógica privada da neurose, bem como para fazê-la agir contra o centralismo democrático da prática militante. Jamais ignoramos as originais intenções, porém, justamente por conhecê-las, sentimo-nos potentes para arrastá-las ao lugar que desejamos, ou seja, à complexidade requerida pela enunciação na educação. Com a transversalidade declina-se da verticalidade instituída pela filosofia, com seus domínios de poder, ao passo que não se cai na solução oposta de uma horizontalidade retilínea; ao superar dois impasses, Guattari (2004, p. 111) destaca “uma

⁷⁵ Mesmo Zaratustra não consegue renunciar à verticalidade, utilizando-se, por exemplo, da ideia de ascensão. Contudo, o personagem sublinha que o problema não está localizado na altura, mas nas escarpas que retêm o humano, que paralisam seu movimento; como resistência, a vontade precisa ser impelida para cima, dirigida ao além-do-homem (Za II, *Da prudência humana*). A ambivalência pode ser sentida com a contraposição de uma outra imagem, da corda estendida sobre o abismo, passagem horizontal pela qual se chega à figura do criador de valores (Za, *Prólogo* 4).

comunicação máxima” que percorre os níveis em diferentes sentidos. Embora saibamos o quão complicado é projetar uma *comunicação máxima* — também somos leitores de Derrida! —, ressalva-se que a expressão não propõe a comunicação absoluta e perfeita, mas a medida possível entre animais humanos em potência de agenciamento coletivo. Elaborar-se a transversalidade como oportunidade em que a educação, destituída da profundidade metafísica, investiria a quantidade e a qualidade dos fluxos multidirecionais. Encostando a transversalidade na ideia de rizoma, consolidamos a posse da terra, deixamos de pensar tão somente no *hilum*, jogamos nossa atenção nos inúmeros fios que, emaranhados, ligados uns aos outros, distribuem-se nos planos que se expandem infinitamente e que sugerem a complexa interação da vida social.

3.

Não poucas vezes, o pensamento recebe da literatura as provocações para seguir se desdobrando, a filosofia se vê tensionada e estimulada a explorar a transversalidade, gerando inauditas conexões. Onde a filosofia trava e esgota o movimento, a literatura elabora imagens que facilitam a difusão em direção ao impensável. As figuras impõem-se para duvidar da consistência do conceito e, mais do que isso, para encaminhar-se afirmativamente. A assistência da literatura não é proveniente de intenções sistemáticas e nem sempre é esforço de obras completas, porém de elementos que surgem uma vez ou outra, encenam breves passagens e desaparecem, e que frequentemente não possuem centralidade no contexto geral da narrativa. Assim, é da minúcia que se trata, lá buscamos a cena e, com ela, as disposições para o pensamento. Entre as referências do que se tece, uma anotação de *O jogo da amarelinha* chama a atenção e merece registro:

Fazer. Fazer alguma coisa, fazer o bem, fazer xixi, fazer tempo, a ação em todas as suas reviravoltas. Mas por trás de cada ação havia um protesto, porque todo fazer significava sair de para chegar a, ou mover alguma coisa para que estivesse aqui e não ali, ou entrar naquela casa em vez de entrar ou não entrar na casa ao lado, quer dizer que em todo ato havia a admissão de uma carência, de algo ainda não feito e que era possível fazer, o protesto tácito diante da contínua evidência da falta, da perda, da pequenez do presente. Acreditar que a ação podia preencher, ou que a soma das ações podia realmente ser o equivalente a uma vida digna desse nome, era uma ilusão de moralista (Cortázar, 2020, p. 26).

Os excertos de Kant sobre o esclarecimento e de Nietzsche sobre a corda que conduz ao além-do-homem, ambos, não encontram no fragmento um arrimo à altura, mais metafórico e mais indicativo de suas intenções? É como se por meio dele o véu de Maia escorregasse do rosto e revelasse a fisionomia que nem sempre pode ser percebida e que anseia ser ocultada. Julio

Cortázar consigna a travessia que se forja entre o *sair de* e o *chegar a*, invocando na ação humana sua evidente destinação. Os processos teleológicos dependem de uma carência, mas oferecem, em geral, a garantia da suficiência desde que se faça o que *deve* ser feito, corrigindo a injustiça da falta pela restauração da unidade. Exibindo a determinação da liberdade, a correção da carência ou da falta é possível dentro de algumas alternativas dadas. Desse modo, o extrato de *Rayuela* permite compreender as passagens de Kant e Nietzsche como implicadas, em graus distintos, em certa tradição da metafísica. Platão criou o deslocamento do ser faltante em busca de sua completude, sua perfeição moral. É isto o que nos diz o escritor argentino: a saída de um lugar ao outro é “uma ilusão de moralista”. Seja o *télos* identificado como homem ou como além-do-homem, não importa, ainda se estaria no exercício do moralista. Se reposicionamos a questão da teleologia por intermédio da literatura, utilizando-nos circunstancialmente de Cortázar, também a partir dela ampliamos a força da indagação:

Todo esforço, qualquer que seja o fim para que tenda, sofre, ao manifestar-se, os desvios que a vida lhe impõe; torna-se outro esforço, serve outros fins, consuma por vezes o mesmo contrário do que pretendia realizar. Só um baixo fim vale a pena, porque só um baixo fim se pode inteiramente efectuar. Se quero empregar meus esforços para conseguir uma fortuna, poderei em certo modo consegui-la; o fim é baixo, como todos os fins quantitativos, pessoais ou não, e é atingível e verificável. Mas como hei-de efectuar o intento de servir minha pátria, ou alargar a cultura humana, ou melhorar a humanidade? Nem posso ter a certeza dos processos nem a verificação dos fins (Pessoa, 2017, p. 164).

Não se pode dizer que o poeta português se expressa no lugar onde haveria silêncio da filosofia. A contingência tem sido objeto das ocupações habituais da filosofia contemporânea. Mas é notável como as sensações da literatura podem encostar nos conceitos, como eles se perfilam para juntos, ora em reciprocidade, ora em tensionamento, pensar uma mesma questão. E eis o problema da educação apresentado de forma diferente. Fernando Pessoa coloca-nos diante da dificuldade do caminho ou da travessia em conformidade a fins, se estamos a cada momento acossados pela contingência da existência humana. Mesmo que constituamos finalidades, há desvios de tal monta que costumeiramente somos afastados do desejado ou daquilo que a intencionalidade planejou. A falta não é corrigida, a unidade não é restituída. O que espanta na provocação do poeta é que, considerando que somente os *baixos fins* são alcançados, surge novamente a suspeita sobre a impossibilidade da educação, visto que todas as finalidades que lhe são atribuídas estão circunscritas a idealidades. A educação encontraria sua possibilidade caso abandonasse as finalidades formativas clássicas, aquelas que estariam subentendidas nos fragmentos de Kant e mesmo na cena de Nietzsche, e retivesse o que fosse alcançável, mensurável, quantificável — os tais *baixos fins*. Ao convidar o poeta para pensar junto, nossos corações formativos são incomodados pela pretensa inexorabilidade de uma educação que se

viabiliza pela entrega aos interesses mais imediatos e pragmáticos. Haveríamos, então, de renunciar definitivamente à educação, capitulando diante da hipótese genérica de sua impossibilidade, entre nós ainda tão mal assentada? Quem sabe, reter algo da *saída* de Kant e da corda estendida de Nietzsche confirme a ideia de travessia.

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! — só estava entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (Rosa, 2022, p. 37).

Novamente, a imagem sugere o caminho que atravessa de uma zona a outra. Mas acontece de Guimarães Rosa dizer algo semelhante a Fernando Pessoa: tão preocupado com a saída e com a chegada, renuncia-se às vivências do meio e acaba-se por aportar em lugar diverso ao pretendido. Atravessar a corda ou o rio, equilibrar-se ou nadar, não importa, a travessia é perigosa. Da sugestão do caminho e do perigo presente na passagem, cruzando Nietzsche com Guimarães Rosa, surge a oportunidade de pensar a educação como a travessia que seria tranquila e segura caso nos levasse de um lugar conhecido a outro. Então, o trajeto é arriscado porque ele até pode saber de onde parte, mas desconhece para onde conduz.

Se há alguma chance de margem, banda de partida ou paragem de chegada, ela precisa ser criada, como experiência contingente dos agenciamentos coletivos que se produzem na educação e pela educação. Ou quem sabe não poderia haver a renúncia de qualquer margem, de que a travessia seja navegar na errância? No livro desassossegado de Bernardo Soares, o outro de Fernando Pessoa afirmava que pertencia a uma geração que havia herdado desamparos:

Tudo isso nós perdemos, de todas essas consolações nascemos órfãos. [...] Ficamos, pois, cada um entregue a si próprio, na desolação de se sentir viver. Um barco parece ser um objeto cujo fim é navegar; mas o seu fim não é navegar, senão chegar a um porto. Nós encontramos-nos navegando, sem a ideia do porto a que nos deveríamos acolher. Reproduzimos assim, na espécie dolorosa, a fórmula aventureira dos argonautas: navegar é preciso, viver não é preciso (2017, p. 295-296).

Há três elementos no fragmento que também são visualizados na obra nietzschiana: necessidade do navegar — embora afirmada em sua indissociabilidade com a vida —, convicção do desamparo e, finalmente, como consequência dos dois primeiros, crença que se navega sem a certeza da destinação. A proposição pessoana de “navegação sem porto” pode ser articulada com a imagem da infinitude tantas vezes delineada por Nietzsche. É preciso embarcar, abandonar a segurança, queimar pontes e deixar o que ficou para trás. O oceano nem sempre será calmo e, por vezes, a ideia de infinito cairá terrivelmente sobre nós. Não nos enganemos, “não há coisa mais terrível que a infinitude”, é possível que nos arrependamos de abandonar terra firme, pode ser que, nostálgicos, desejemos retomar o ideal ou nos agarrar a algum objeto

que circunstancialmente seja jogado ao mar (GC 124). Nada distinto foi dito na ocasião vizinha em que o filósofo professa a morte de Deus (GC 125). Será a educação capaz de acolher a radicalidade do acontecimento? Caso ela se lance à experimentação, de pronto estaremos cientes do desafio da errância: “A vós, ousados tenteadores, tentadores, e a quem se haja uma vez lançado com velas astutas em mares terríveis [...]” (Za III, *Da visão e enigma* 1).⁷⁶ A figura da navegação sem porto é vigorosa e encontra outra forte imagem de Guimarães Rosa (2019): a terceira margem do rio. No conto de mesmo nome, o narrador descreve a estória de seu pai, que sem motivos aparentes, decide criar uma canoa para com ela entrar no rio e nele ficar, sem paragem e sem ânsia de margem. Navegando, destituído de intenção ou finalidade, o pai entrega-se ao abandono do remar sem fim. A estranheza de não ir à parte alguma, a invenção de permanecer sem rumo, o acontecimento de ficar nos espaços do rio. Se a educação sempre dependeu de suas duas margens, o lugar do qual se sai e o lugar para o qual se destina, plena de certezas e de idealizações, convicta acerca do ponto de atingimento do saber e da moral, vale indagar o quão potente seria arriscar-se na terceira margem da educação, ou seja, no *entre* de tantas determinações, e experimentar a navegação sem rumo da qual falava Pessoa.

Ainda que se esteja ombro a ombro com a literatura, que se tenha apontado para algum limite da filosofia e para a potência que existiria na arte quando forja linhas de fuga ao pensamento, faz-se justiça à filosofia contemporânea que acolhe os constrangimentos do fechamento decorrente da teleologia.⁷⁷ Nietzsche trabalha a imagem do andarilho, aquele que, a caminho e em posse de algum grau de liberdade, vaga sobre a terra destituído de alvo final, dado que não existe para seu movimento qualquer meta derradeira. Sem lar ou terra natal, o andarilho é o errante que tem “alegria na mudança e na passagem” (HH I 638); ele não quer saber para onde vai, ama a ignorância acerca do futuro e em simultâneo não padece da ansiedade pela ausência de promessa (GC 287). Entre outros, Jacques Derrida segue a provocação, imagina a precariedade dos anúncios, das antecipações e das promessas, preconizando a “inevitabilidade da adestinação” (2012, p. 23). E assim lidaríamos com a educação, impactada pelo “poder-não-chegar” (Derrida, 2007, p. 535), entusiasmada pelas derivas que a constituem,

⁷⁶ Também em Dostoiévski aparece o que amedronta: “Compreende, será que compreende, meu caro senhor, o que significa não se ter mais para onde ir? [...] porque é preciso que toda pessoa possa ir ao menos a algum lugar” (2021a, p. 53).

⁷⁷ O referido fechamento não decorre apenas de uma relação com a teleologia, mais razoável seria enunciar que, de modo geral, é um problema resultante de compromissos estabelecidos com o tempo. Embora a potência se veja limitada pela certeza de um futuro, a educação também se encontra determinada pela obstinada fixação ao passado, pelo aprisionamento da história e da memória. Assim, ora os olhos voltam-se para frente e possuem ganas de futuro, sendo orientados conforme fins, ora a ação é paralisada pela melancolia que, nostálgica e paradoxalmente, insiste na lembrança de alguma abstração jamais vivida. Esmagada *no meio* de tais deslocamentos, resta a fragilidade do tempo presente, no mais das vezes capturado, a viver das sobras da reminiscência e da expectativa.

como se as atividades formativas estivessem *fora* dos traçados institucionais e das intencionalidades estabelecidas. À indeterminação da travessia Derrida (1984) atribui a correspondência da destinerância, a temporalidade da diferenciação e do diferir⁷⁸ que impõe o desvio do destino imperturbável ou da ordem inflexível.

Como se percebe, na contemporaneidade, literatura e filosofia fazem suas apostas no pensamento ateleológico, porém, em face de sistemas engessados moral, política e juridicamente, as dificuldades logo se manifestam, especialmente quando a educação precisa realizar-se em seus aspectos práticos e operacionais. E assim a proposição da errância pode ser considerada como pouco factível, inexecutável, própria de inveterados sonhadores, pouco acostumados à pragmática do cotidiano. O protagonista de Cortázar imagina seu traçado em Paris como um mapa sem sentido, uma composição absurda, um desenho constituído pelas linhas aleatórias da mosca em voo, uma dança para ninguém, um “movimento brownoidé” (2020, p. 189). Como acreditar que alguma instituição ou agrupamento coletivo se constitua na proporção de sua fluidez ou infinitude, sem fixações ou apoios sobre os quais instaurar suas crenças, valores e costumes? Pensar a partir dessas figuras potencializa a atitude do educador que deseja transgredir o instituído no varejo de seu ofício, lá onde justamente é possível a transformação da vida. Portanto, não há nas imagens e cenas delineadas nenhum *dever-ser*; a educação institucionalizada continuará existindo, provavelmente permaneceremos submetidos aos seus imperativos, o que indica que cada vez mais reuniremos forças para o combate. A propósito da eventual objeção, ocorre lembrar de Félix Guattari (2021) e do momento em que ele discutia as instituições de assujeitamento do desejo: a remissão aos exércitos de Gengis Khan faz compreender a importância das experiências de desterritorialização, aparentemente tão cruéis e avessas aos propósitos civilizatórios, mas, enfim, tão significativas ao desenvolvimento geral das culturas. Exaltar a errância equivale apostar nas linhas de fuga que, na institucionalidade dos equipamentos coletivos, conseguem operar a resistência a qualquer referência ou modelo, a rejeição do sistema das categorias metafísicas. Uma vez que se deseja escapar dos idealismos, então é possível pensar a navegação sem margem como deslocamento que se opera *entre* a macropolítica, nas frestas, na experimentação das atividades micropolíticas.

⁷⁸ Miller (2006) caracteriza o conceito de destinerância como figura espaço-temporal em sua íntima articulação com a *différance*. Seria interessante se pudéssemos explorar detalhadamente este vínculo, desdobrar um a um os componentes que vão aparecendo, jogar o produto no contexto da educação. Entretanto, proceder assim representaria ingressar nos meandros da filosofia derridiana e correr o risco da dispersão dos esforços. Como há de se notar, no espaço institucionalizado da educação — e da pesquisa acadêmica —, a destinerância precisa muitas vezes enfrentar o princípio de realidade e fazer concessões à teleologia.

4.

O pensamento ateológico na educação questiona o que amarra e convida ao desatamento de nós. Josef K. é o personagem enredado em um conjunto de circunstâncias. O processo detém, aprisiona, condiciona, violenta, exagera em seus poderes, ridiculariza, humilha, sufoca; ele banaliza, massifica, exclui os indivíduos da contingência e da singularidade; em seu desenvolvimento, decreta dívidas reais ou imaginárias. Mas o processo não dita sua força ocultando ou enganando, na maioria das vezes os fluxos e mecanismos são explícitos, os agentes têm nomes e funções bem determinadas. O excesso de formalismo outorga transparência impressionante, transparência que simultaneamente revela e ofusca os olhares e as críticas. A presença do processo é tão marcante que ele se naturaliza com impulsos contraditórios: vez por outra sabemos de seus vícios e de seus erros, reclamamos de sua violência e mesmo de sua anacronicidade, porém não conseguimos admitir que seja possível a organização social sem sua experiência. A ambivalência é capaz de criar a hipocrisia típica da funcionária que, diante de Josef K., reconhecendo os abusos e excrescências do processo, diz de si e dos colegas servidores e agentes: “Talvez nenhum de nós seja duro de coração, gostaríamos de ajudar a todos, mas como funcionários do tribunal damos facilmente a impressão de que somos empedernidos e não queremos ajudar ninguém. Sofro muito com isso” (Kafka, 2021, p. 75). O autor cria personagens cientes da injustiça que produzem, que jogam o jogo, que encaram a conveniência de seguir as regras do processo em vez de quebrá-las, no final das contas é preciso aturar os desconfortos se se quer manter o emprego. O uso indiscriminado do processo kafkiano como metáfora para a educação não é adequado, pois atrapalha, obscurece um tanto de especificidades e a estereotipa. Seria prudente manter-se distante das sobreposições ou comparações forçadas. Utiliza-se Kafka para chegar ao peso da institucionalidade sob a qual se operam as formações, para alcançar a força dos esquemas que enquadram seus atores e seus produtos. Os educadores, os funcionários, na maioria das vezes sujeitos de bom coração e que habitualmente sofrem com as impossibilidades, embora reconheçam as demasias, não conseguem escapar à naturalização dos fenômenos. Um jeito interessante de subverter o enclausuramento do processo kafkiano é arrastá-lo ao ponto de sua ruptura. Assim recomenda Deleuze: o processo é “uma ruptura, uma irrupção, uma brecha que quebra a continuidade de uma personalidade, arrastando-a numa espécie de viagem através de um ‘mais de realidade’ intenso e assustador, seguindo linhas de fuga onde natureza e história, organismo e espírito se devoram” (2021a, p. 32). É notável o endosso da brecha junto à viagem, o que fortalece a ideia de pensar a travessia fora do percurso teleológico, como processo em

que a composição produz a experiência de ruptura. Embora se esteja aqui tratando da esquizofrenia, perguntamo-nos se tal positividade não poderia também ser atribuída à educação como processo aberto, como travessia que mesmo submetida aos fechamentos, cria seus rasgos, seus pontos de irrupção.

O mergulho na história da filosofia poderia ser a panaceia do mal que se descreve. Caso voltássemos ao mestre da pedagogia, Sócrates, e ao discernimento das andanças maiêuticas, oxalá conseguíssemos corrigir a rota e reivindicar a associação da educação ao sagrado estado de gravidez. Ao diagnóstico do problema, a rápida oferta do remédio da tradição! Com efeito, a gravidez é sugestiva de muita coisa. Todavia, mesmo junto à encantadora analogia proposta extraem-se repercussões problemáticas. Embora existam formação e ímpeto configurador naquela que gesta, quem está grávida é espectadora, aguarda, aquieta-se na tranquila fé de que algo em si mesma esteja vindo a ser: se todas as condições forem cumpridas, “a criança deve nascer do que há de melhor e mais brando” (A 552). O reparo de Nietzsche reposiciona a decantada maiêutica dos primórdios da filosofia, colocando-a no âmbito de uma fé no *télos*, naquilo que há de vir, no *ser* que pouco a pouco cresce e se desenvolve, na espontaneidade que garante que a fecundidade fatalmente alcance seu objetivo. Enfim, ainda que demonstre vantagens, a imagem da gravidez tende a reconduzir a educação ao colo da passividade. A educação é um campo de forças em choque, forças que possuem suas respectivas quantidades, é certo, mas que igualmente são dotadas de qualidades com as quais as quantidades forjam sua diferença — é assim que desde Deleuze (2018, p. 59) assentariamos as qualidades constituintes da educação: “ativo e reativo são as qualidades das forças”. Nietzsche se dedica ao estudo do ressentimento, da má-consciência e do ideal ascético, e demonstra o triunfo das forças reativas na cultura dominada pelo cristianismo; com o estudo genealógico somos capazes de compreender como as forças ativas se veem desmobilizadas pela reação, e marcamos posição crítica contra a reatividade, questionando o fechamento da educação, a estrita adaptação a fins ou a utilidades, conforme condições externas. Na terceira extemporânea o filósofo resiste à passividade do espontaneísmo formativo e exorta as forças à promoção da cultura. Contra o processo que formata, a atividade do enfrentamento, a força da experiência ética; oposta à tendência massificadora, a raridade típica daquele que toma para si a ação e que cria as condições da educabilidade (CE III 6). A atenção e o cuidado com a força ativa, tão amplamente visualizados nos personagens conceituais de Nietzsche, encontram no século seguinte repercussões importantes, tal como a de Guattari (2019), de quem se obtém deduções sobre a

ambivalência presente na educação, assaz comprometida com processos de serialização, ao mesmo tempo que investida da potência de subjetivação.

Em madrugada insone e aflita, acossado pelas necessidades físicas, matutando as amarras, Riobaldo lamenta os condicionamentos e entre a tristeza dos limites demanda alegria e coragem. Ao amanhecer, depois de vagar no entorno, retorna ao acampamento. Ele nomeia todos os companheiros de luta, não esquecendo de lhes atribuir traços resultantes de inventivo olhar. A despeito do que prende, vê na boa camaradagem a razão para tolerar tantas dificuldades. Finalmente, enuncia a fórmula que abala a confiança na autodeterminação — “A liberdade é assim, movimentação” (Rosa, 2022, p. 285). Quando o pensamento esgota o movimento, ele flerta com a transcendência. No afrontamento de forças reativas e ativas aventa-se o avesso do sedentarismo, impede-se que algum nome alcance naturalização, que rogue permanência e durabilidade; no torvelinho do jogo de forças, a atividade é algo que passa e que impõe a desterritorialização, e precisamente nesta vizinhança dionisiaca constitui o devir que cumpre as condições para a afirmação do “nomadismo como movimento” (Deleuze; Guattari, 2019c, p. 25).⁷⁹ Com o nomadismo, indica-se o abandono da teleologia, faz-se a educação movimentar-se na construção de seu próximo passo, sem expectativas nem sossego, sem alguma eventual terra prometida ou reterritorialização definitiva — “Os nômades estão sempre no meio” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 41).⁸⁰ O nomadismo aciona a necessidade da terra e do território, imagina a reterritorialização relativa ou o momento em que a reterritorialização se opera na desterritorialização. Se Nietzsche prescreve a inscrição na terra, Deleuze e Guattari falam do território para constituir o domínio ou “a dimensão subjetivante do agenciamento” (Zourabichvili, 2009, p. 47). Entre aproximações e afastamentos, vale a pena uma só indicação cujos frutos podem ser colhidos mais adiante: a proximidade ocasional de Nietzsche ao romantismo faz com que a terra seja o campo de aventura do herói solitário (*Um-Todo*), enquanto a noção de território dos autores franceses implica um povo (*Um-Multidão*) (Deleuze; Guattari, 2020a). Reforçando o que já foi enunciado, o referimento ao *hilum* não é a proposição da união de um indivíduo à terra, mas a crença nos múltiplos fios que se entrelaçam na constituição própria dos agenciamentos territoriais.

⁷⁹ Zourabichvili (2009, p. 48) expõe que “o devir é uma realidade” e que “os devires [...] são a própria consistência do real”. É no movimento que os termos heterogêneos se encontram e produzem uma relação de desterritorialização recíproca.

⁸⁰ Não se almeja o movimento no todo, compartilha-se a opinião de Espinosa veiculada por Deleuze (2021b, p. 260): “não há movimento sozinho, mas movimento e repouso, ao mesmo tempo”, ou seja, “imanência simultânea do movimento e do repouso”.

5.

Entre a autoconservação como elemento definidor das condutas, entre a presunção de vê-la como intencionalidade dos processos de vida, pratica-se o combate. Para a travessia da educação vale o desafio de Zaratustra: “eu sou aquilo *que sempre tem de superar a si mesmo*” (Za II, *Da superação de si mesmo*). Nenhuma novidade caso se cogite os deslocamentos de Platão e Kant, ou mesmo a dialética de Hegel, todos motivados pela negação e ultrapassagem da condição que aprisiona, mas, desta vez, acompanhada de outras características teórico-conceituais, a provocação à superação sugere o tensionamento da educação pela experimentação, condição para que se produza o transbordamento para fora dos sintomas que a constituem. Abdica-se da mera contraposição: nem melancólica, nem aparelhada por finalidades externas, a educação sai da dicotomia entre memória prodigiosa e empenho do esquecimento. Melancólicos e utilitários padecem do comportamento reativo, ainda que a aposta na economia se mostre colorida artificialmente de novidade alvissareira. Com Nietzsche geramos chaves com as quais várias passagens são abertas, algumas delas inclusive intermediárias, passagens que nos levam a outras passagens, conexões que vão se constituindo na transversalidade do rizoma, com ele obtemos sucesso no movimento, transformamos ideias, valores e atitudes que tendem a nos colocar em outras situações, em outros modos de existência:

Enquanto se permanece no elemento do negativo, por mais que se mudem ou se suprimam os valores, por mais que se mate Deus, ainda se guarda seu lugar e seu atributo, ainda se conserva o sagrado e o divino, mesmo que o lugar seja deixado vazio e o predicado não seja atribuído (Deleuze, 2018, p. 218).

Em face da conservação, da negação e da reação, do divino que quer se estabelecer, interpomos a afirmação. A transfiguração do ambiente de repetição de processos, meios e ritmos é uma mudança de qualidade, o que implica transformar o negativo em potência de afirmação. Com a metamorfose qualitativa, a educação coloca-se a serviço do excedente de vida. Em obra recente da literatura brasileira, as adversidades do clima e das circunstâncias sociais, a violência inerente à miséria e à submissão de diferentes matizes, o esgotamento de vida, tudo reunido é contraposto pela infinita força dos *encantados*, divindades do jarê, alegres e brincantes, motivos de festejos, bebidas, atabaques e danças (Vieira Junior, 2021). Afinal, também não é isso que desejamos fazer, combater os instintos que negam o mundo, os impulsos que, provenientes de diferentes lados, dos mais distintos jeitos, voltam-se contra a vida? Eis porque sacamos de Nietzsche a fórmula “da superabundância, um dizer Sim sem reservas, ao sofrimento mesmo, à culpa mesmo, a tudo o que é estranho e questionável na existência mesmo” (EH, *O nascimento da tragédia* 2); a afirmação compreende o dever, que não é reparo ou correção de alguma

alegada injustiça, a vida como movimento não é o fardo que há de ser carregado até que o ser seja reconstituído (FT 5), mas a abundância, a transfiguração, a beleza (CW, *Epílogo*). Quando desejou fazer o ajuste de contas com seu passado wagneriano, Nietzsche questionou o destino da música: “[...] a música foi despojada de seu caráter afirmativo, transfigurador do mundo” (EH, *O caso Wagner* 1). Indagamos algo semelhante: um dos problemas da educação não seria a privação de afirmação, o comportamento reativo, a impossibilidade de transfiguração?

Em Nietzsche há três conhecidas operações conceituais das quais se retiram valiosos apontamentos para a experimentação da educação, bem como incentivos para a inflexão da paralisia do ressentimento à afirmação. A primeira dessas operações é o amor *fati*, o assentimento à vida, a relação afetiva e alegre com tudo, mesmo com aquilo que já se encontra firmemente estabelecido; ele é a fórmula com a qual se avalia a capacidade afirmativa, o incondicional *sim* às coisas (GC 276; EH, *Por que sou tão inteligente* 10). De nossa parte, pensar de tal maneira é a oportunidade para qualificar as condições da educação, não como imperativo ou como *dever-ser*, tampouco como aceitação daquilo que condiciona — assumir a resignação equivaleria contradizer o conceito e constrangeria as sensibilidades libertárias. Gostamos de acreditar que temos a potência em nossas mãos. Não há negação — ou, melhor, ela só é legítima enquanto estiver inseparavelmente atrelada à afirmação —, tampouco reação, o que se ambiciona é o assentimento alegre. Admitindo que se encontra no terreno das determinações da macropolítica, das prescrições e das expectativas sociais, a educação encosta no amor *fati*, toma-lhe os atributos e se põe fora do que a institucionalidade valora como desejável, impactando a forma como classicamente se compreendem os conceitos de autonomia e liberdade na educação: se, por um lado, não se desconsidera o que circunscreve, por outro, intercala-se a afirmação que experimenta a transgressão dos limites estabelecidos, ocupa-se com aquilo que excede ou transborda e que, no mais das vezes, sofre a censura moral e a imputação de *excrecência*⁸¹.

Com a ênfase no trágico lançamos atenção à segunda operação conceitual. O assentimento presente no amor *fati* é dionisíaco, ele acolhe o mundo sem nada querer evitar ou retirar. Dioniso⁸² é um personagem conceitual de Nietzsche, o deus afirmativo, aquele que a despeito de todas as adversidades diz *sim* à vida, experimenta a superabundância, faz

⁸¹ Não por acaso, há na palavra *excrecência* uma potencialidade que precisa ser explorada: desde alguma perspectiva moral, ela seria algo anormal, um excesso que desequilibra ou desestabiliza, porém, tal fixação semântica não esconde um sentido mais físico, como saliência que se forma em alguma superfície corporal, significando que se aproxima da formulação deleuziana de dobra.

⁸² Para estabelecer algum critério para a transliteração dos nomes de deuses e demais personagens da mitologia grega, seguimos a nomenclatura retirada do *Dicionário mítico-etimológico*, de Junito Brandão (1993).

movimentar e crescer as possibilidades, aumenta a potência; ele traz consigo o impulso da natureza, anima as artes não figurativas, especialmente a música, volta-se contra o dado, o representado, o estabelecido, sabota a individuação e afronta a humanidade. Seu verdadeiro oposto nem parece ser Apolo, que frequentemente se coloca em complementaridade, mas Sócrates, o outro personagem, mais apegado às metáforas tranquilizadoras (Deleuze, 2018). Na rápida descrição, percebe-se quão atraentes para a educação podem ser os traços da força dionisíaca; caso decidíssemos instigá-la, haveríamos de voltar sobre ela para sacudir as aprendizagens de suas repetições, solicitar algo mais que a mera reconhecimento e promover as atividades éticas e políticas que, pela via do dionisíaco, produziriam efeitos transformadores. Já não estaríamos mais a lutar por algum *télos* identificável, representável, reconhecível, mas a gerar ocasiões de encontro; diante do dionisíaco, a educação não restaria cooptada exclusivamente pelos preceitos iluministas, científicos ou econômicos, aconteceria de ser tomada por princípios que a descentram. Não alinhamos a educação entre as experiências que deveriam ser absolutamente trágicas, para as quais embriaguez e êxtase seriam os ditames exclusivos; não escapamos ao que é duro e difícil pela alternativa idealista do polo oposto. O dionisíaco é a chance de temperar as atividades demasiadamente enrijecidas pelo esgotamento progressivo dos atributos afirmativos.

Pautadas as relações, sobreposições e complementaridades, a abordagem do amor *fati* e do impulso dionisíaco compõe a referência necessária ao eterno retorno, ao “grande pensamento *cultivador*” (FP 1884, 25[227]), a terceira das operações conceituais, convenientemente adaptada a desafio existencial ou à provocação ética:

Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem [...]. “Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes” (GC 341)?

Assim elaborado, o eterno retorno não precisa ser nem doutrina cosmológica, nem regra moral. Antes de resignar-se à emergência do mesmo, o devir da existência provoca o humano a criar no espaço da repetição, a afirmar a diferença no seio do idêntico; o eterno retorno não é a “permanência do mesmo”, mas, pela afirmação, a “reprodução do diverso”, a “repetição da diferença” (Deleuze, 2018, p. 63-64). Embora seja convidativo apreender o eterno retorno como regra que reproduziria o rigor formal do imperativo kantiano, fechar a interpretação nessa perspectiva equivaleria professar o mesmo dogmatismo que se questiona. Ao realçar o eterno retorno como prática habitual entre a qual se dispara alguma transformação, apreende-se a educação em sua radicalidade ética, indissociável da experiência de si ou da ideia de

autoeducação. Na educação institucionalizada, cumpridora de expectativas sociais, em que o currículo determina as disciplinas, os conteúdos e objetivos do ensino, em que professores são guias orientadores da formação, geralmente em relações fortemente hierarquizadas, percebe-se o quão importante pode ser a criação do critério prático cuja incorporação permite um domínio sobre a vida, um antídoto à mera transmissão e à gradual instauração da moral de rebanho. O autocultivo é ingrediente indispensável aos processos formativos, o que implica que a subjetividade seja marcada pela tensão da autossuperação. Sobressai-se o tom estético de tal proposição, como questão de estilo, como grande e rara arte que age sobre a matéria das forças e fraquezas humanas. Com a introdução do aspecto artístico, algo da “primeira natureza” é removido e substituído pela ação tipicamente humana, “com demorado exercício e cotidiano labor” (GC 290).

Demandamos as operações conceituais para tornar patente o encadeamento entre afirmação, amor *fati*, impulso dionisíaco e eterno retorno, como se estivéssemos lidando com uma família conceitual em que cada elemento faz remissão a outro, em que cada traço traz consigo as conexões com outros traços. É potente pensar a educação no bojo da experimentação que afirma dionisiacamente a vida, como atividade que se constitui pelo devir, pelo movimento que, mesmo em ambiente em que prepondera a repetição, esforça-se no desvio, na criação pelas frestas do instituído.

6.

Envolvido pelo tema da tragédia ática, Nietzsche conduz o debate através das figuras de Apolo e Dioniso, suspendendo provisoriamente o protagonismo das divindades para utilizar outros recursos; o então professor da Basileia exemplifica os poderes naturais e humanos por meio das peças da própria tragédia: de um lado, Sófocles, Édipo, a culpa, o semita, o “santo”; de outro, Ésquilo, Prometeu, o sacrílego, o ariano, o artista. Édipo e Prometeu simbolizariam a contraposição entre a “glória da passividade” e a “glória da atividade” (NT 9). Do mito de Prometeu, da potência de sua atividade, da preocupação com os humanos, alcança-se os domínios da educação. O que realmente importa na alegoria? Os humanos estavam reduzidos à condição animal e ainda não eram favorecidos de inteligência e razão. Prometeu concede-lhes pensamento, discernimento e artes, assegura-lhes as ciências e as técnicas, confere-lhes a capacidade de domínio da natureza. Devido à privação do fogo imposta por Zeus, o titã benfeitor rouba uma centelha e a presenteia aos humanos. Criador de cultura e de humanidade, ele afronta os deuses, não se curva à autoridade de Zeus, livra os humanos mortais da extinção,

posiciona-se em favor deles, potencializa suas vidas; Prometeu produz os remédios que curam os males humanos, afasta a doença, posterga a morte. Punido pela impertinência, recusa a submissão, mostra coragem, aceita seu sofrimento em nome do desafio da sabedoria sobre a força (Ésquilo, 2009). É o mártir da atividade. Em Nietzsche, o Prometeu de Ésquilo já se encontra impactado pelo Prometeu de Goethe; o que o primeiro pressente, o segundo explicita: “*Hier sitz ich, forme Menschen / Nach meinem Bilde [...]*” (NT 9). Na transcrição literal dos versos de Goethe, a presença do verbo alemão *formen*, que indica a ação de formar, moldar, modelar. Em duas importantes traduções de *Nascimento da tragédia* disponíveis no Brasil, uma segue de perto a alternativa e opta por “Aqui sentado, *formo* homens / À minha imagem [...]” (Nietzsche, 1999a, p. 65, grifo nosso); outra, mais recente, verte para “Aqui estou eu, e *crio* homens / À minha imagem [...]” (Nietzsche, 2020a, p. 57, grifo nosso). Não estranharíamos a segunda alternativa, tendo em vista o que é dito por Nietzsche em seguida: o mito aposta na equivalência do ato à criação artística. Embora preso ao eterno retorno da dor e do sofrimento, vítima da prepotência da autoridade, o titã é o artista orgulhoso de sua criação e do enfrentamento que realiza aos deuses olímpicos. Eis o incitamento para a educação: “o prazer do artista com o devir, a jovial serenidade da criação artística, desafiadora de toda desgraça” (NT 9). Na atividade do artista, há devir e criação, também algo de impiedade. O sacrilégio de Prometeu é ativo e criador, é afirmativo, ao contrário do mito semita em que o pecado produz a queda, origina o mal e fortalece a moral.⁸³

Mesmo em face da necessidade moral, a mentira não perde sua relevância social. Quando a cultura se torna avessa às transgressões, o subterfúgio da mentira revela o quanto de ficção pode existir na humanidade:

Eu gosto quando mentem! A mentira é o único privilégio humano perante todos os organismos. Quem mente chega à verdade! Minto, por isso sou um ser humano. Nunca se chegou a nenhuma verdade sem antes haver mentido de antemão quatorze, e talvez até cento e quatorze vezes, e isso é uma espécie de honra; mas nós não somos capazes nem de mentir com inteligência! Mente para mim, mas mente a teu modo, e então eu te dou um beijo. Mentir a seu modo é quase melhor do que falar a verdade à moda alheia; no primeiro caso és um ser humano, no segundo, não passas de um pássaro! [...] Todos nós, todos sem exceção, no que se refere à ciência, ao desenvolvimento, ao pensamento, aos inventos, aos ideais, aos desejos, ao liberalismo, à razão, à experiência e tudo, tudo, tudo, tudo, ainda estamos na primeira classe preparatória do colégio! Nós nos contentamos em viver da inteligência alheia — e nos impregnamos (Dostoiévski, 2021a, p. 208)!

Embora constranja mencionar a mentira, afinal a palavra carrega consigo tons pejorativos e eventuais efeitos danosos que tendem a contaminar qualquer novo vocabulário, a literatura é

⁸³ A atividade aqui propugnada nada tem a ver com o rebuliço do homem prático, para o qual o que conta é a ação como fundamento da tranquilidade e como acomodação do movimento (Dostoiévski, 2022).

pródiga em designar o quão humano é fabular. Manoel de Barros (2006) anuncia que o que ele não inventa é falso, Cortázar (2020) diz que a lembrança é atravessada pela invenção; há nas memórias e mesmo nas crenças um tanto de ficção. Estamos, pois, no campo de possibilidades da condição humana e desafiamos a educação a investir na criação como forma de proporcionar sua potência afirmativa, dirigi-la para fora dos anseios de conservação e dos comportamentos reativos. A filosofia nietzschiana invoca o prazer da configuração e das reconfigurações, exortando os indivíduos a forjarem o mundo à sua maneira; o impulso à criação é constitutivo do humano, está na mentira, também nas artes, nos jogos e nas brincadeiras, encontra-se no conhecimento e na produção de verdades. Apraz não ser mero espectador da existência, agrada ser produtor da experiência e não só o passivo contemplador da vida. Quando deseja ser senhor de sua ação, o eu criador impõe a medida de valor às coisas do mundo. O perspectivismo nietzschiano não é o modelo que formata rigidamente os fenômenos ou a janela de precisos limites pela qual atravessa o olhar destinado a ver somente o campo permitido; intervimos para afastar a contingência da “inteligência alheia” e da ideia de mero enquadramento, sintonizando a concepção com o prazer criador.⁸⁴ É tentador escapar da representação e defender uma verdade que já não possua responsabilidade de enunciar como as coisas são, substituir a tradicional concepção de verdade por alguma coisa que seja ficcional, mas todo esse sedutor procedimento arrasta consigo suas dificuldades. Após a trágica e inesperada morte do pai, Pedro vê-se diante do esforço de preencher sua ausência pelos rastros esparsos que foram deixados pelo caminho. Retorna à casa do progenitor e cada objeto converte-se em traço que pode lhe conduzir à revelação da personalidade ainda pouco conhecida. Ante os depoimentos e as histórias que lhe são contadas, Pedro percebe que as verdades que firma sobre o pai são verdades inventadas. Ele conforta-se ao saber que, embora ficcionais, são elas que o salvam, que o mantêm de pé — “É inventando que consigo ser honesto”, justifica Pedro (Tenório, 2020, p. 183).⁸⁵ Não precisamos criar expectativas com a salvação nem com qualquer projeto redentor, poderíamos declarar que há nas verdades esta aspiração: mesmo inventadas, elas precisam funcionar. Persiste na enunciação, todavia, algum grau de imprecisão. Se algo funciona,

⁸⁴ Apontando aqui e ali os componentes da criação, deixamos de lado algumas sutilezas conceituais, algumas marcas diferenciais. Considerando aquilo que vale para a escritura, enfatizamos a especificidade da criação, concebendo-a como o que empurra e faz o círculo abrir cada vez mais, desde dentro, sempre desde dentro. Se a criação tem a ver com a desterritorialização, também é certo que ela parte do território, ela depende da marcação de território, mas também se constitui como salto com o qual se abandona o caos para estar na “morada” ou “em-casa” (Deleuze; Guattari, 2020a, p. 123).

⁸⁵ O que se encontra em Jeferson Tenório já estava presente em Cortázar: “Vaidade de acreditar que compreendemos as obras do tempo: ele enterra seus mortos e guarda as chaves. Só em sonhos, na poesia, na brincadeira — acender uma vela, andar com ela pelo corredor — nos aproximamos, às vezes, do que fomos antes de ser isto que sabe lá se somos” (2020, p. 433).

funciona para cumprir alguma exigência ou alcançar alguma finalidade. Uma tese de doutorado deve funcionar quando obtém aprovação e, por conseguinte, quando é via para obtenção do título; ela pode funcionar desde que atinja a máxima láurea ou resulte na aceitação e no gosto do público acadêmico, ou ainda porque resolve com sucesso algum problema específico; funciona caso ofereça algum produto cuja utilidade seja indiscutível. Ademais, pode haver funcionamentos parciais: este capítulo funciona, aquele não; este movimento da escritura funciona, outro não. Pode funcionar tão simplesmente porque cumpre relevância na experiência subjetiva do autor, impacta sua existência, transforma sua vida, ainda que possa eventualmente não resultar em nenhum outro ganho. Reivindicar esse critério remete os problemas de validação ao terreno pantanoso sobre o qual poucos pontos de apoio surgem em nosso favor. Tanto mais inquietante é a situação se levamos em conta as desmedidas e obscuras ficções que tomaram e tomam de assalto a conjuntura social e política do Brasil; mais e mais, a “invenção” ocupa espaço e narrativas para justificar os interesses mais escusos. Se a verdade inventada precisa funcionar — ou, na linguagem de Pedro, pôr o sujeito de pé —, parece que a condição é que ela se localize em algum lugar de nossas visões comuns. Em acréscimo e mesmo em reparo, desde a perspectiva em que nos encontramos, particularmente interessados na micropolítica que se opera na educação, dizemos que nada funciona se se mantém acomodado na lógica estrutural para a qual vige o significado e a teleologia. Assim, afirmamos que há função e funcionamento quando algo ou alguém faz fugir (Deleuze, 2021a, p. 23). Nossas defesas são contingentes e não pretendem encerrar o conceito em generalidades incontestes. No caso do funcionamento, experimentamos a potência que existiria na micropolítica se ela incorporasse alguma coisa das máquinas esquizofrênicas, se ela veiculasse a disparidade e o estranhamento mais que a ânsia de regularidades e consensos.

Não passará despercebido que também a metafísica tem seus ímpetos de criação, que também ela poderia colocar alguém de pé. Alguma confusão é gerada se, em simultaneidade, critica-se a metafísica e faz-se requisição da criação como presença irrecusável na educação. Por que louvar a criação e, a um só tempo, recusar a invenção típica dos metavocabulários? Nietzsche alegaria que o problema a ser evitado na metafísica é a *décadence*, o declínio (CI, *A “razão” na filosofia* 6). Mais diretamente, registra-se que o que especifica a criação é o quanto ela afirma, o quanto ela recusa a negação e a depreciação da vida. A medida para o discernimento qualitativo está presente em Zaratustra, especialmente quando ele vincula a criação dos metafísicos à perda de si mesmo. Nos crentes do além-mundo existe sonho e ficção, criação de valores, mas ainda assim tudo é feito junto ao desvio do olhar de si, desprezando

corpo, terra e vida (Za I, *Dos trasmundanos*). Acerca da medida, tudo haverá de restar mais manifesto quando ingressar no debate as distinções do poder de ser afetado, e o acento sobre o que confere aumento na potência de fazer ou de agir.

Pode aparentar que o interesse pela criação seja correlato do elogio incondicional ao além-do-homem, conceito central do empreendimento nietzschiano de transvaloração de todos os valores. Na teoria, ele é um dos elementos importantes da complexa ligação entre morte de Deus, afirmação, criação e eterno retorno. Ocupamo-nos do além-do-homem não para captá-lo como finalidade, na pretensa alternativa ao ideal de humanidade; preferimos aceitar suas características configuradoras como estímulos para a subjetivação. Antes de organizar a educação em torno de alguma generalidade abstrata, de reter algum tipo perfeito que pudesse ser incorporado pelos animais humanos do futuro, adotamos os atributos em sua contingência, colocando-os no jogo de forças que constitui a singularização humana, submetendo-os às transformações conforme as diversas circunstâncias. Recusa-se qualquer sugestão de que o mundo seja dividido entre os que criam e os que não criam, mais consistente é supor que a invenção é distribuída entre as subjetividades, que há os que criam ali, em algumas ocasiões, e outros que criam acolá, em circunstâncias distintas — a criação é um caráter do pensamento, um traço da atividade de vida, da individuação que se diferencia, dependente da correlação e da proporcionalidade das forças ativas e reativas. Sobre o construto do além-do-homem nos debruçamos para dissecá-lo, para separar e pinçar as partes que contam, arrastá-las para outros modos de uso. A potência do rizoma impacta a figura nietzschiana para que juntas desloquem a árvore cartesiana e o fundacionismo que organiza as ações e os discursos da modernidade. Desse jeito rizomático, os atributos transfiguradores do corpo constituem o fora, sem prejuízo à univocidade da vida. Não por acaso, no livro de Zarathustra, o desprezador do corpo se irrita com os vínculos possíveis com a terra e com a vida (Za I, *Dos desprezadores do corpo*). Se o além-do-homem é expurgado da verticalidade, então todo contexto hierárquico, em que se idealiza um tipo nobre de humanidade capaz da superação da ideia de homem ou de sua essência, acaba por ser desmontado. Apesar da distribuição da criação, da extensão da propriedade inventiva entre os corpos humanos, sabe-se que ela é tão constitutiva quanto outros aspectos igualmente presentes na capacidade vital. Decidir-se pelo destaque conceitual não representa nem a eliminação dos comportamentos reativos, algo no limite impraticável dada a dinâmica entre forças ativas e passivas, nem a postulação de um ser excepcional, guardado de vontade superior que a todo momento cria e afirma. O humano é o animal sobredeterminado

que ao mesmo tempo reproduz e escapa, conserva e cria linhas de fuga. O excerto de Deleuze (2018, p. 224) exhibe os indícios:

Não basta dizer que a negação dominou nosso pensamento, nossos modos de sentir e de avaliar até este dia. Na verdade, ela é constitutiva do homem. E, com o homem, o mundo inteiro se abisma e se torna doente, a vida inteira é depreciada, tudo o que é conhecido desliza em direção a seu próprio nada. Inversamente, a afirmação só se manifesta acima do homem, fora do homem, no além-do-homem que ela produz, no desconhecido que traz consigo. Mas o além-do-homem, o desconhecido, também é o todo que rechaça o negativo.⁸⁶

Antes de ser assumido como ideal, meta ou finalidade, o além-do-homem fornece os traços que viabilizam o *desconhecido*, que experimentam o *fora*, no tensionamento próprio que é a vida humana em sociedade. Quando se acredita que a criação integra a atividade da filosofia, da ciência e das artes, quando se identifica a quantidade de campos que intervêm na pedagogia como espaço de acolhimento da multiplicidade de saberes e práticas, então torna-se fácil perceber quão desafiadora pode ser a educação. Se, ao contrário, ela abandona a tentativa de criação, o movimento se esgota, a potência se acomoda em algum interesse de preservação. Ao reter todos esses elementos elencados até aqui, buscamos transformá-los para seguir adiante no pensamento da educação, abandonando a idealização do além-do-homem e desconfiando das tagarelices em torno do novo ou de algum produto inovador. É importante tomar a transvaloração como sinônimo de resistência, colocando-a a serviço das forças éticas e políticas, no ambiente das experimentações que violentam o dado e afrontam o instituído.

7.

O trecho percorrido não é desprovido de sobressaltos, entre eles, o risco de recair em certa ingenuidade romântica ao atribuir à criação o advento do novo absolutamente inédito. Quando desmistificamos a novidade de um evento, quando desconfiamos da originalidade alegadamente radical, colocamo-nos em desacordo ocasional com o próprio Nietzsche que, com alguma frequência, realiza o elogio do novo e faz sua utilização recorrente como meta futura. No meio dos exemplos possíveis, lembramos do olhar concedido a Richard Wagner e ao empreendimento de Bayreuth, ambos tratados com grandiloquência típica da novidade inaudita (CE IV 1). Mais adiante, sob efeito da ruptura com seu passado wagneriano, retomando algo

⁸⁶ O fragmento poderia querer mostrar que o componente constitutivo é a negação, não a criação. No entanto, outras menções viriam em nosso apoio, entre elas, o uso feito da filosofia de Espinosa em que a potência de agir aparece sempre presente, por mais baixa que seja, mesmo com o predomínio das afecções passivas (Deleuze, 2021b).

desenvolvido na segunda extemporânea, o filósofo outorga importância ao esquecimento como força ativa:

Fechar temporariamente as portas e janelas da consciência; permanecer imperturbado pelo barulho e a luta do nosso submundo de órgãos serviais a cooperar e divergir; um pouco de sossego, um pouco de *tabula rasa* da consciência, para que novamente haja lugar para o novo, sobretudo para as funções e os funcionários mais nobres, para o reger, prever, predeterminar [...] — eis a utilidade do esquecimento [...] (GM II 1).

Caso não se faça nenhum reparo, faculta-se ao novo uma força tal que ele se torna fetiche. Haveria, pois, novos valores, novos filósofos, haveria sobretudo, como vimos, um novo homem; a redenção e a salvação permanecem no vocabulário da filosofia contemporânea. Afastando-se dessa perigosa sedução, uma das facetas da inversão do platonismo, faz-se o exercício da dúvida, recorrendo-se à ambiguidade presente em Nietzsche para temperar o novo com outros argumentos.

Incontáveis vezes a mitologia grega apresenta personagens presos à fatalidade de seus destinos ou de seus castigos. Cada qual à sua maneira, Sísifo, Prometeu e Édipo testemunham a força da roda que circula inapelavelmente. Todavia, há pouco sublinhamos as diferenças qualitativas entre Édipo e Prometeu: uma delas é a insubordinação contra a repetição, a aposta que o vigor da resistência seja capaz de impor mudanças sobre a ordem do mundo. Prometeu é a vítima que padece das consequências da autoridade e da punição, na submissão à repetição do mesmo castigo. Apesar da circularidade que o esmaga, da inexorabilidade do processo que o submete, o titã recusa-se ao conformismo e anuncia os pontos de ruptura. A imagem prometeica é estimulante não só por trazer a potência da criação, como também por apresentar a resistência que pode existir sob as determinações do mundo. Retomamos a indicação do eterno retorno, uma vez mais relativizando a hipótese cosmológica e lançando o desafio existencial: subordinado às coisas instituídas, o animal humano acolhe as codificações para impor suas experimentações éticas e políticas, tentando libertar-se “da curvatura do círculo para não mais fazer voltar senão aquilo que afirma ou é afirmado” (Alliez, 1996, p. 24).

A travessia desde a mitologia até o eterno retorno tem repercussões na filosofia contemporânea. O rizoma estende-se, lança suas ramificações, gera outras linhas e outras conexões. Enquanto na segunda extemporânea, Nietzsche identifica a tendência da comunidade em perder seu liame com o passado, sacrificando seu pertencimento “em nome de uma busca e escolha cosmopolitas e incessantes pelo novo” (CE II 3), Jacques Derrida (2004) faz o debate sobre a herança para indicar as dificuldades de apagamento do existente, anotando a constante tensão entre o que é irrevogável e o que se encontra no alcance do impossível. Mesmo quando

avança no sentido de fazer o impossível, a invenção acontece entre a herança, no seio da tradição (Derrida, 1998). Com a ideia de herança assenta-se o impedimento de criar para além das fronteiras estabelecidas e a demanda do agenciamento do insinuante passado, sem qualquer expectativa de que as intencionalidades conscientes sejam capazes de nos lançar para a extemporaneidade pura. Tomamos o ritornelo como modo de territorialização em que se repetem elementos e padrões, mas que graças à organização rítmica apresenta saídas para a desterritorialização. A criação abandona o fetiche da novidade para ser pensada como o que escapa ou vaza da repetição.

É que um meio existe efetivamente através de uma repetição periódica, mas esta não tem outro efeito senão produzir uma diferença pela qual ele passa para um outro meio. É a diferença que é rítmica, e não a repetição que, no entanto, a produz; mas, de pronto, essa repetição produtiva não tinha nada a ver com uma medida reprodutora (Deleuze; Guattari, 2020a, p. 126).

Desse modo, compreende-se o acontecimento da diferença no contexto da repetição. Vale atentar para a maneira como Deleuze e Guattari definem a música, altamente sugestiva se se quer pensar a educação com características equivalentes: “Enquanto o ritornelo é essencialmente territorial, territorializante ou reterritorializante, a música faz dele um conteúdo desterritorializado para uma forma de expressão desterritorializante” (2020a, p. 106). São os três “*oras*”: ora o caos deseja encontrar algum centro, nem que seja frágil — a requisição de Horácio em busca do *Omphalos!* —, ora a consolidação do centro como ponto fixo e estável, ora o momento de abrir o círculo, empurrar as fronteiras e fazer a dobra. De tanto retornar a si, o movimento produz diferenciação, a desterritorialização dá-se no interior da repetição do idêntico. Faz parte do fetiche acreditar que qualquer invenção rompe definitiva e absolutamente a estrutura do estabelecido, o que no mais das vezes só alimenta a retórica exagerada em que o idêntico aparece com figurino de inovação. A criação produz novas combinações *entre* elementos existentes, a partir da articulação da multiplicidade em inauditas ligações, no jogo de enfrentamento às lógicas dominantes. Mobiliza-se o desejo, enfrenta-se a estrutura e relaciona-se a matéria com força de consolidação. Contudo, tal movimento não se opera sem equívocos, sem a valorização exagerada de produtos que, ao cabo, nada mais são do que conjuntos vagos sem qualquer consistência. É por isso que não se cria sem a experimentação, sem a tentativa que lida invariavelmente com o erro, o engano e o desvio.

8.

A morte de Deus é a perda do critério absoluto para a normatividade do desejo; assim, extravia-se o fundamento metafísico, falham as justificações abstratas e surge a boa nova da potência criadora. Livre dos imperativos estruturais, o inconsciente engendra-se e valoriza a relação indissociável entre humano e natureza, o desejo experimenta sua autodeterminação. Seguindo na esteira do decreto nietzschiano da morte de Deus, retira-se o desejo da estrita obediência à ordem social, encostando-o em formulações políticas revolucionárias. Afeta-se pelo uso e pelo funcionamento: ou o desejo serve à reprodução, como lubrificante que azeita a engrenagem de sujeição, ou ele toma para si a emancipação, no investimento de criação; a máquina desejante não dependeria da carência, tampouco da idealização, ela seria unidade de produção do real:

Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. [...] O real [...] é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. É o sujeito, sobretudo, que falta ao desejo, ou é ao desejo que falta sujeito fixo [...] (Deleuze; Guattari, 2020a, p. 43).

O desejo não possui representação; não sendo afeito à falta, ele é conetivo. O desejo não é um impulso interno, uma pulsão privada, mas *agenciamento*, o que está reunido, articulado socialmente, o que configura conjuntos de objetos, elementos, grupos, situações e relações. Então, o desejo já não seria o desejo da psicanálise, o “lamento da castração”, mas o deslocamento do agenciamento em sede de criação.⁸⁷ O senso comum haveria de desconfiar dessas concepções, insistiria na pergunta pelos fenômenos de satisfação, tão óbvios no cotidiano, apontaria para as experiências de prazer, identificaria objetos e encontraria em seu alcance a evidência dos gozos. Responderíamos que tais objetos e representações são ofertas da consciência, de fato incontestáveis, porém mais apropriadas à interrupção do movimento do desejo, à antiprodução e à captura que pretende acomodar.

Estipulado como unidade de fabricação, o desejo é despido de finalidades estritas, coloca-se distante de determinações prévias, liberta-se das impossibilidades. Caso tomemos os atributos do desejo como agenciamento, com a conseqüente ruptura das articulações com eventuais *télos*, a educação experimenta “o suspense como plenitude, como intensidade física e espiritual” (Deleuze, 2019, p. 72), eliminando vestígios de esperança, colocando a errância a serviço do movimento: andar, desdobrar, retomar, proliferar, bifurcar, circular, eventualmente

⁸⁷ No abecedário que constrói sob estímulo de Claire Parnet, a propósito de sua fala sobre o desejo, quando indagado acerca das diferenças entre a concepção construtivista e a interpretação analítica, Deleuze (2020) visualiza na psicanálise um “lamento da castração” (*plainte de la castration*) e uma “maledicência sobre o desejo” (*malédiction sur le désir*).

parar, desviar, tudo diverso da melancolia ou da captura que instrumentaliza e empobrece. Acompanha-nos nessa vereda, como dica ao procedimento, a citação acerca do herói masoquista: não se suspende algo porque se espera passivamente a chegada da finalidade, suspende-se precisamente a finalidade, para que não se chegue a algum lugar definitivo. Garantiríamos o desejo que corre pela educação, que produz por meio de agenciamentos, por intermédio de relações que são coletivas, salvaguardando suas dimensões — um desejo remete a um estado de coisas, comporta enunciados e modos de falar, implica territórios, estabelece movimentos de desterritorialização (Deleuze; Parnet, 2020).

Sem propósitos exteriores, encantado pela criação que lhe seria imanente, justificado pelas afecções produzidas, mas implicado eticamente nos agenciamentos de enunciação, o desejo percorre a educação e institui outra erótica. Em franco movimento de geração, as experimentações afetivas ou libidinais espalham-se em diferentes conexões, com o conhecimento, consigo próprio e com o outro, sem que se precise imaginar predominâncias. Se a metáfora é permitida, então é importante salientar que a aposta de uma ramificação não inibe o desenvolvimento de outra, diversamente, nessa erótica a imagem é rizomática. Envolvida nessa circulação de Eros, que não é fenômeno da interioridade ou da intimidade subjetiva, mas construção social, a educação aposta na desterritorialização que gera outras modalidades de existência. Uma vez que a produção articula desejo e comunidade, sem considerar distinções de natureza, essa outra erótica tem consequências políticas: o desejo é perturbador da ordem, questionador das estruturas. Desobrigado de Édipo, da neurose e das relações intrafamiliares, o desejo escorre pelo corpo social a produzir realidade. Caberia à educação a promoção de fluxos para que a imanência de suas atividades veiculasse a elaboração desejante, para fora das habituais repetições — neuróticas, morais, econômicas e políticas. Independente dos retornos, desamarrado das culpas e das castrações, o desejo desdobra a positividade produtiva.

É certo que no ambiente macropolítico estratificado da educação, ao mesmo tempo dependente do Estado, da família e de outras instituições, o desejo é apropriado, capturado e fixado junto aos objetos eleitos socialmente. Ao final do ensino médio, por exemplo, do jovem pode ser exigido que ele faça escolhas profissionais, que se prepare para processos seletivos pelos quais ingressa no ensino superior. Dentre os objetos que se encontram nas gôndolas à disposição dos futuros investimentos libidinais, espera-se do estudante as devidas opções, desde que alcance as condições de merecimento. A força social da oferta e dos mecanismos de seleção é tão grande que parece não haver alternativa ao desejo senão limitar seu circuito às expectativas legitimadas. Seríamos acusados de elitistas se não considerássemos que essa opção é em si

mesma bem favorável em comparação com a completa e absoluta falta de expectativa do jovem que, despossuído da oportunidade de ingresso no ensino superior, precisa colocar seu desejo no mercado de trabalho, a serviço da reprodução mais dura e excruciante. Com efeito, são alternativas diferentes, qualitativamente diferentes, mas não passa ao largo a percepção de que são mutuamente dependentes, como engrenagens que retroalimentam um mesmo sistema. A resistência a ambas as situações se ergue através da proposição de outra erótica, pelo combate que se institui exatamente *entre* a macropolítica, na aparente minúcia de um desejo que se afirma em sua positividade de produção — enfrentar a estratificação, colocar a educação frente à multiplicidade do desejo, lutar entre uma formação social muito específica, costumeiramente enrijecida em suas configurações morais e políticas, abrindo-se ao agenciamento coletivo, forjando a desestratificação. Nem sempre o desejo se encontra vinculado à realização, na maioria das vezes ele é capturado por sentimentos que não são próprios do corpo que deseja, mas apropriações de outros corpos. Se o poder de ser afetado é preenchido pelas afecções passivas, então o desejo se desenvolve a partir das paixões e de alguma exterioridade que é estranha à atividade (Deleuze, 2021b).⁸⁸ Por isso que, ao declarar as dificuldades da educação, ora paralisada pela melancolia, ora agitada pela sedução da economia, estivemos a relacioná-la com o esgotamento ou o empobrecimento de vida. Se o agenciamento do desejo tropeça na armadilha dos objetos idealizados ou nas finalidades oferecidas pelo sucesso profissional e econômico, se ele se deixa cooptar pelo desejo do outro, toda atividade se desenvolve pela eliminação da circulação do movimento e da produção de realidade. O empobrecimento é decorrente da parcialidade do investimento objetal, da tendência à sedimentação ou à coagulação, do estancamento do fluxo, da fixação do desejo em um significante, do esgotamento da multiplicidade do movimento.

Uma vez que enveredamos pelo caminho do desejo, realizando algum tipo de interlocução polêmica com a psicanálise, não deve ser difícil conjecturar que em comum haveria o elogio ao prazer, sobretudo no contexto em que os discursos clamam por uma escola mais lúdica e aprazível. De fato, o prazer é uma boa ideia e em todas as partes da vida dirigimos consideráveis esforços ao seu alcance. Contudo, a positividade do desejo, sua indisposição com a lei e com a falta, como condição para seu desenvolvimento, não quer o prazer, aliás, o prazer-descarga interrompe o desejo e a constituição do campo de imanência. O prazer estabelece uma reterritorialização. Posicionar a educação ao lado do desejo que produz e ainda assim apostar

⁸⁸ Uma transversalidade não poderá ser explorada, uma conexão ficará à espera da ligação. É a relação possível do debate com a concepção de desejo ou *conatus* em Espinosa. Toda vez que nos aproximamos dela é pela intercessão das filosofias de Deleuze e Guattari.

no prazer implicaria a reincidência na concepção de falta, dado que a partir de então o processo seria orientado pela busca, pelo alcance do ponto em que se produz a satisfação, a tranquilidade e a suspensão do desejo. A teleologia volta a constituir a educação, dessa feita pela roupagem sedutora de um desejo que se organiza pelo prazer. E se o desejo construísse seu plano sem supor falta alguma, sem esperar que as intensidades sejam interrompidas pela descarga, sem expectativa de prazer, mas apenas como atividade que preenche a si mesmo, na alegria do desdobramento das forças que se agenciam? Foi por isso que acima insistimos tanto no movimento: sendo o agenciamento de desejo a construção de um plano de consistência ou de um campo de imanência em que produzem intensidades, fluxos e partículas, a educação alinha-se à positividade do desejo enquanto recusa as interrupções que podem ser impostas pelas exigências de prazer (Deleuze; Parnet, 1998). Dessa forma, não parece ser alternativa possível à educação escolar a oferta das mirabolantes técnicas e metodologias supostamente inovadoras em que o educando encontraria aqui e ali recompensas em alguma versão rebaixada do comportamentalismo. Mais adiante poderemos retornar e fazer o reparo ao exagerado acento de Nietzsche ao individual. Simultaneamente, realizaremos o percurso pelo comum porque também já retiramos o desejo dos reducionismos da ramificação parental e familiar, ampliamos o leque e propomos a vida com outras tantas extensões, outras tantas saídas. Não há ramais internos, o desejo não é uma pulsão mental, ele se encontra no entremeio das pessoas, no espaço intermediário em que ocorre a conjugação dos esforços sociais, e lá o que se testemunha é multiplicidade. Félix Guattari colabora no empenho, retira o desejo da individuação da libido e o põe a funcionar no campo social:

[...] o desejo [...] tem sempre a tendência de “sair do assunto” e partir para a deriva. Um agenciamento coletivo de enunciação articulará algo do desejo sem relacioná-lo a uma individuação subjetiva, sem enquadrá-lo num assunto preestabelecido ou em significações previamente codificadas (Guattari, 2024, p. 47).

É a deriva na terceira margem do rio, a recusa de suas duas outras, à esquerda e à direita, de onde se veio e para onde se iria, passado e futuro: a educação agora precisa ver-se com o instante, submeter-se ao acontecimento:

A análise do inconsciente deveria ser uma geografia mais do que uma história. Que linhas se encontram bloqueadas, calcificadas, emparedadas, em um impasse, caindo em um buraco negro, ou esgotadas, que outras estão ativas ou vivas pelo que alguma coisa escapa e nos carrega (Deleuze; Parnet, 1998, p. 119)?

Não ganharíamos em potência se também incluíssemos essa questão entre as provocações pedagógicas de nosso tempo?

9.

Não esquecemos da hipótese que desafia a escritura, ainda permanecemos afetados pela suspeita da impossibilidade da educação, cada vez mais elaboramos as condições para debatê-la. Um passo adiante e estaremos em melhores circunstâncias, desde que acolhamos as sutilezas semânticas e conceituais relacionadas ao *Macht* nietzschiano, especialmente os traços qualitativos da força, e que realizemos uma especificação no problema. É aceitável que parte da recepção em língua portuguesa tenha recebido o termo alemão para traduzi-lo como “potência”, em vez de “poder”. De fato, é interessante tomar o impulso dominador também em sentido afirmativo, como força que ultrapassa a autoconservação, que no animal humano amplia os limites da existência. Como vimos, a preservação é apenas uma das consequências do uso da força humana. Atentos às zonas de sobreposição e de indistinção, não fazemos escolha definitiva entre “poder” e “potência”, estimulamos a plurivocidade como signo da complexidade do conceito; os termos são opções não excludentes entre si, expressões para discernir o escoamento: ora força reativa, utilitária e de adaptação, ora força ativa que vai ao limite de seu poder para afirmar sua diferença, ora a mistura em medidas variáveis, em distintas proporções (Deleuze, 2018). A dissecação dos atributos e o isolamento de certos componentes têm validade instrumental, uma vez que a partir deles formamos delicadas discriminações e atingimos a proposição da impossibilidade da educação em situação teórico-conceitual bem mais favorável. Habitualmente, algo se torna possível desde que a *saída* esteja presente na multiplicidade finita de alternativas, a partir do momento em que a opção surge na atual configuração das coisas. Deleuze diz que Bergson teria recusado o conceito de possibilidade por julgá-lo restrito “à matéria e aos ‘sistemas fechados’” (2020a, p. 37). As inúmeras possibilidades estão inscritas no presente, como prescrição estrita, porém como amplo espectro de oportunidades que abrem a visão de futuro. Se há uma aposta na impossibilidade da educação, é porque nas circunstâncias dadas não se visualizaria qualquer indício de elemento que pudesse se atualizar nas finalidades pedagógicas. Em Nietzsche, torna-se fácil derivar o perspectivismo da vontade de poder, pois, como modelo que reduz as possibilidades, o poder constitui os enquadramentos do mundo conforme certo enfoque de moralidade; o poder constrange e formata o que existe ainda em estado de possibilidade. Desse jeito, o poder viabiliza algo, mas também impede um tanto de realidade. Embora seja tentador buscar no presente as possibilidades, reduzindo a posição humana à interpretação do que existe como condição para a ação, provoca-nos o imperativo de transformação e, por conseguinte, o desafio de produzir o que estaria *fora* do possível. Enunciado de outra forma, não resignados ao dado,

experimentaríamos o *impossível*, experimentaríamos uma imprevisibilidade que não se encontraria no rol das interpretações possíveis.

Não é difícil para a escritura acolher a significação segundo a qual a potência seria o que desdobra as possibilidades e o que trata de atualizá-las, “a energia que transforma as possibilidades em realidades” (Berardi, 2019, p. 11). Ganharíamos em consistência se introduzíssemos à tecitura conceitual a concepção de potência como encaminhamento da virtualidade à realidade, como travessia da invisibilidade à visibilidade, de acordo com a vontade humana. À circunscrição do futuro previsível, encerrado em múltiplas e finitas possibilidades, acrescemos a invocação da infinitude, da potência assinalada sobretudo pelo impossível. Pode parecer estranha a concessão de alguma realidade ao que não existe ou ao que é impossível, porém não se considera a virtualidade como oposto ao real, apenas distinta qualitativamente do atual: “O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. [...] O virtual deve ser mesmo definido como uma estrita parte do objeto real — como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual e aí mergulhasse como numa dimensão objetiva” (Deleuze, 2020b, p. 276). O campo de possibilidades é aberto para fora daquilo que é dado, o acontecimento se estende para fora do possível, em conformidade, é claro, aos planos de consistência. A multiplicidade ganha em extensão, designa em parte o que está junto à atualidade, sendo exemplo de multiplicidade numérica ou quantitativa, assim como compreende a virtualidade, definindo-se como multiplicidade qualitativa. É graças à virtualidade que a atualização acontece por diferenciação, criando linhas divergentes. Ademais, é nesse último tipo, o não numérico da multiplicidade, que o virtual define o movimento da subjetividade (Deleuze, 2020a). No posicionamento conceitual que respalda a concepção de potência, o virtual não é pensável, vige sob um princípio de incerteza e indeterminação, atualiza-se diferenciando-se, forçando a diferenciação (Alliez, 1996; Zourabichvili, 2009).

Chegamos ao ponto em que é preciso fazer uma especificação do problema da impossibilidade por intermédio da descrição da impotência da educação. Não se pretende endossar alguma versão de *adynamia* ao modo de Aristóteles (1990, p. 440), ou seja, não se quer uma hipótese de eventual privação de potência. Lançando pontes aos domínios de Espinosa, a impotência seria o outro nome da potência de padecer —

Padecemos de uma coisa exterior, distinta de nós mesmos: nós mesmos, portanto, temos uma força de padecer e uma força de agir distintas. Mas nossa força de padecer é somente a imperfeição, a finitude ou a limitação de nossa própria força de agir. Nossa força de padecer nada afirma, porque ela, absolutamente, nada exprime: ela apenas “envolve” nossa impotência, ou seja, a limitação de nossa potência de agir. *Na verdade, nossa potência de padecer é nossa impotência* [...] (Deleuze, 2021b, p. 247-248, grifo nosso).

Quando o poder de ser afetado está tomado pelos sentimentos passivos, ele fica limitado, reduzido ao mínimo; preenchido pelas afecções passivas, ele está separado do que pode, afastado da potência de agir. Somente as afecções ativas preenchem o poder de ser afetado de maneira positiva. A impotência é a limitação da potência de agir. Há em Espinosa muito vigor, ele facilita a experimentação da educação, porém, em acréscimo, podemos inocular alguns detalhes que abrem outras passagens para a descrição da impotência. Com Paolo Virno (2021), assinala-se a existência de um hiato que separaria a força de sua atualidade, sublinha-se a autonomia da potência com relação ao ato. O animal humano não *é* potência, ele *tem* potência, logo, quebra-se a identidade entre potência e essência, a potência transforma-se em atributo accidental. Como energia indeterminada, tocada pela incerteza, a potência não estaria junto à substância, não teria compromissos com a atualização do ser. Enquanto as possibilidades têm conteúdo semântico definido, a potência não ocupa lugar no espaço nem é perceptível, existe na medida em que se situa como propriedade humana inobservável: não se encontra ao alcance da vista ou do tato, não possui presença nem forma. Se a tradição antiga e moderna mantém oposição entre *potência de fazer e potência de sofrer*⁸⁹, Virno declara uma força de terceiro tipo, ainda anônima, uma “potência de suspender” (2021, p. 57). Por intermédio da melancolia ou da instrumentalização, seja pela erótica espiritualizada, ou pelo desejo pragmático de continuar alimentando a roda do capital, a educação encontra-se marcada pela impotência e, embora o aparente movimento, ela reproduz a paralisia que coloniza discurso e ação. Ressalta-se que o movimento é aparente, pois a impotência decorre do “excesso inarticulado de potência” (Virno, 2021, p. 7), vale dizer, resulta da aglomeração de capacidades, competências e habilidades.⁹⁰ A impotência vige não em função do vazio ou da ausência absoluta de *dýnamis*, em vez disso, é promovida pela superabundância que se vê desarticulada e encerrada em certos esquemas. Em nosso olhar sobre a educação, a impotência é uma potência que, no entanto, não se atualiza, não obtém as condições de seu exercício efetivo, não produz atos comprováveis. Aproxima-se aqui a Nietzsche: se o niilismo não é o “nada querer”, mas o “querer o nada”, se o niilismo continua sendo uma experiência da vontade, também a impotência da educação não é ausência de potência, mas uma potência de terceiro tipo.

⁸⁹ Para Virno (2021), essa segunda potência precisa dispor de uma *enérgeia* muito peculiar, pois lhe cabe fazer atos daquilo que recebe e suporta. Então, em tese há uma distinção qualitativa entre o que se recebe e o que se faz do que se recebe.

⁹⁰ Subintitulado “a vida na era de sua paralisia frenética”, o ensaio de Virno (2021) percorre as transversalidades conceituais da potência sem se deter objetivamente em alguma aplicação. Somos nós que tomamos o filósofo italiano pela mão para conduzi-lo pela alegada impotência da educação, sobretudo porque nos parece estimulante ao pensamento a suposição de que haveria uma “paralisia frenética” que acometeria a vida.

Tudo iria muito bem se aquele esperto leitor não se lançasse ao questionamento: não caímos em severa contradição ao colocar o excesso da impotência junto às enunciações da potência como transbordamento? Com efeito, ao apresentar o desejo como unidade de produção repetidamente se requer o excesso e o transbordamento. Porém, nota-se que a abundância da impotência é uma aposta no excesso de investimento libidinal na falta. Nesse sentido, o alcance do critério distintivo pode ser encontrado nas formulações de Deleuze e Guattari (2020b), a propósito da máquina desejanse e na suposição de que o livre transcorrer de um desejo perdido entre sua própria abundância só produziria confusão, entorpecimento e, finalmente, cansaço. Confirmaríamos que a medida do excesso da potência é fornecida pela indissociabilidade entre desejo e resistência, ou seja, pela produção de um desejo que realiza o combate micropolítico *entre* a política molar. Assim, conseguimos compreender a velocidade da contemporaneidade, na aparência tão distante de qualquer insinuação de impotência. As formas de controle sofisticam-se, tornam-se mais eficientes, agora associadas à administração da potência, só precariamente atualizada; impedido de produção, o desejo humano encontra nas formas atuais do capitalismo satisfações substitutivas e, portanto, aceitáveis socialmente, que, entretanto, nada mais são do que movimentos esterilizantes do próprio desejo. Eis o cenário diante do qual se trama a paradoxal coexistência entre abundância e paixões tristes, expressa na forma de “arrogância manchada de desânimo, timidez desavergonhada, alegria pelos naufrágios, resignação beligerante, solidariedade resmungona” (Virno, 2021, p. 26). Impressiona perceber que os sintomas descritos acima — de outro modo, poderíamos chamá-los de paixões tristes — também possuem o traço de desatino: a melancolia é entusiasmada, a alienação é dotada de protagonismo, o pragmatismo é metafísico, a esperança é niilista. No exercício da impotência, a educação excita-se com a verborragia, estimula-se na reatividade, em “paralisia frenética”, em insurgência conformada. A impotência da educação sucede das exigências de identidade e das forças reativas, dos imperativos metafísicos, da instrumentalização pela economia, da pesada dependência do Estado, da desorganização imposta pela infosfera⁹¹, das caducas crenças que tentam se atualizar em aparentes novidades. Enrolada em obstáculos, com sua potência administrada, a educação anda freneticamente em círculos, não chega em sua promessa, seu futuro jamais é alcançado. A educação torna-se impotente porque o código que a determina encerra-se em repetição, fechando-se à potência que a desterritorializaria. Tudo que aparece sob o signo do fetiche do novo reforça o retorno e recusa os pontos de fuga. Então, na agitação da

⁹¹ Alusão aos desenvolvimentos contemporâneos do capitalismo, ao perigo que não está localizado apenas no fechamento jurídico e normativo dado pelo Estado, mas também na desregulamentação vigente na infosfera (Berardi, 2019).

repetição, o círculo não amplia seus limites, o meio não se abre ao outro e, em não se comunicando, o que ameaça a educação é o cansaço.

10.

O coordenador pedagógico de uma instituição privada de ensino superior, preocupado com os conteúdos que os docentes trabalham em seus respectivos planos de ensino, exorta-os a avaliarem a utilidade dos programas. Para assegurar argumento ao convite, adverte que traz como exemplo sua própria formação. Embora quando jovem tenha se dedicado com aplicação aos estudos da matemática, ele não consegue identificar em seus talentos maduros o correspondente efeito da aprendizagem de alguns temas, donde sua conclusão, em atenção à suposta inutilidade, que ensiná-los representaria perda de tempo. Além disso, constituindo com desenvoltura e sucesso a carreira, sua trajetória profissional por si só indicaria a prescindibilidade de tais assuntos matemáticos. Então, conforme o coordenador, é de bom tom que os professores da instituição avaliem o alcance pragmático dos conteúdos que planejam. Não é preciso grande esforço para contradizer o coordenador, seu argumento é frágil, mas a estória serve como pretexto para pensar a experiência de uma educação instrumentalizada pelos aspectos práticos da capacitação profissional e condicionada por estratégias de quantificação e de mensuração. Quem sabe o equívoco do coordenador esteja no empirismo grosseiro para o qual a experiência está reduzida às percepções, circunscrita à materialidade oferecida pelos sentidos. Posicionamos a educação além desse limite, em algum lugar que ultrapassa o dado e a representação, assim como a afastamos de qualquer interioridade ou psicologismo. A fabulação realizada poderia ter continuidade e ressonâncias, estender-se-ia a outros domínios. Também inquieta o outro lado da estória, o impacto da redução da experiência sobre o estudante. Um jovem ingressa na universidade em cujos bancos espera um conjunto de possibilidades, um campo de virtualidades. Diante de tantos estímulos, ele progressivamente se envolve com política estudantil, ingressa nos movimentos sociais, compõe o Diretório Central dos Estudantes. Aproximando-se da política, põe-se a ler autores da história, da filosofia e das ciências sociais. Descobre e se apaixona pela literatura, investe o tempo em disciplinas especiais fora da exigência curricular de seu curso. Não obstante o engajamento paralelo, ele permanece comprometido pela formação técnica que realiza, muito mais agora do que antes, almeja tornar-se veterinário. Entretanto, o envolvimento com outras áreas, a dedicação de tempo a outros conhecimentos e a outras experiências, produzem prejuízos no interesse e no tempo de integralização do curso. O produtivo fluxo de energia que pouco a pouco atualizava um feixe

de possibilidades acaba repentinamente cortado, não pelo desejo, mas por uma *máquina técnica*. O poder instituído advém com toda força, poder legitimado pelo apelo à utilidade dos conteúdos. Uma forma mecânica de operação, com sua lógica, sua necessidade e seus determinismos, uma maneira impessoal de ação, tudo isso prescreve a regra e delimita a experiência esvaziada de vida.

Desde o início estamos a matutar a educação como travessia, recusamos a passagem de Platão ao mundo das ideias, desconfiamos da saída de Kant, e mesmo o cruzamento de Nietzsche, aquele descrito por Zaratustra, parece-nos ainda tributário da teleologia; escolhemos experimentar uma travessia que lança os corpos à atividade sem destinação e, nesse ambiente, somos provocados pelos encontros, pelas relações diferenciais, pelos rastros produzidos, pelos efeitos criados, visíveis ou não, perto ou longe das luzes e do espaço público. A experiência possui algo de invisível, distante da contabilidade imediata daquele que vive ou assiste, algo que Jacques Derrida quis designar como “experiência do segredo” (2012, p. 88). Caso desejássemos prosseguir no pensamento, indagaríamos se a aposta na invisibilidade não conduziria às concepções sobre o inconsciente, dessa feita não mais ao modo freudiano, como componente da espacialidade psíquica, porém como o que se encontraria na transversalidade do agenciamento coletivo do desejo. Nem percepções, nem raciocínios são capazes de realizar o cálculo total e exato da experiência, ela não é apenas o que é percebido, ela compreende o devir e as linhas de fuga, envolve a virtualidade, implica desejo e pensamento. É no terreno da experiência que se efetiva a experimentação, algo na experiência força a experimentação, ela é o meio das diferenças e das diferenciações, nela se operam choques e conflitos. O coordenador-personagem ignora o discernimento proposto por Derrida (2012) entre rastro e arquivo. Em toda experiência, há rastro, há encaminhamento ao outro, há *différance* e, portanto, há o que escapa ao controle, ao planejamento e à mensuração. O rastro é finito, ele pode ser apagado, perdido, mas mesmo um rastro não arquivado não desaparece sem antes produzir suas consequências. Se alguém estuda progressão geométrica e a esquece, isso parece possível dada a finitude do rastro, mas é provável que a matéria produza efeitos importantes. A constituição de um arquivo não é exclusividade do Estado ou de um grupo, ele pode ser forjado pelo indivíduo em sua capacidade de seleção e organização, guardando na memória o que importa reter. Porém, há na economia da memória interpretação, deturpação, deslocamento.

Logo que tenho uma experiência, tenho uma experiência de rastro. Logo que tenho uma experiência de rastro, não posso reprimir o movimento de interpretar os rastros, de selecioná-los ou não, de guardá-los ou não e, portanto, de constituir os rastros em arquivos e de escolher o que quero escolher (Derrida, 2012, p. 132).

Enunciar tão solenemente que parte dos conteúdos matemáticos não produz resultado algum, nem repercussão nas competências e habilidades, dá a entender que, ao evocar suas lembranças formativas, o coordenador retorna aos seus arquivos, vasculha-os e nenhum sinal consegue encontrar, nada há que indique ressonância possível. Contudo, é provável que na constituição do arquivo o rastro tenha sido apagado pelo uso que se fez da interpretação. É como diz Derrida: “preferir esquecer é apenas não preferir guardar” (2012, p. 132). E, convenhamos, tal preferência tem sido decorrência de decisões políticas e institucionais de seleção e escolha. Não seriam por esses motivos que muitos retornam aos rastros da aprendizagem em filosofia e nada conseguem encontrar? Qual utilidade haveria em tais assuntos em uma comunidade que se organiza cada vez mais em torno de intencionalidades e valores pragmáticos, orientada pela e para a economia? Advertidos acerca dos problemas relativos à “assimilação psíquica” e contra a disposição de fazer da consciência o receptáculo de todas as experiências da vida, que se inscreveriam inelutavelmente como traços mnêmicos (GM II 1), não propomos a inscrição de qualquer coisa ou a marca indelével a ser tatuada na memória, mas a produção dos efeitos sem que necessariamente tenhamos alguma prova material.

Nietzsche não confere acento privilegiado ao conceito de *Erfahrung*, ele prefere *Erlebnis* (vivência), não sem antes garantir alguns dos componentes já indicados aqui acerca da experiência. A vivência é experimentação e compartilhamento, envolve a complexidade própria da vida, não se restringe às sensações; a vivência é estético-criadora: “O que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas temos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar” (A 119)? Não sendo a atitude observação externa e distante, a vivência resulta do pertencimento, de uma posição interna à própria coisa que se vivencia. Vivência e experimentação seriam inseparáveis. Compreende-se, desse modo, alguns traços que ajustam o empirismo grosseiro do qual somos vítimas: “Quanto ao mais da vida, as chamadas ‘vivências’, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre ‘ausentes’: nelas não temos nosso coração — para elas não temos ouvidos” (GM, *Prólogo* 1). Ainda que se tenha que reparar o discurso nietzschiano de seu fardo aristocrático, toma-se a abordagem acerca dos estabelecimentos de ensino para incidir mais uma vez no esvaziamento da educação: a “pobreza do espírito pedagógico” estaria relacionada à perda da capacidade inventiva (EE 2), o empobrecimento esvaziaria a educação de suas vivências. Ao manter-se perto de Nietzsche, a escritura faz aposta na *vitalidade*. Todos sabem da importância que a vida possui na filosofia nietzschiana, operando como ponto de justificação de parte dos argumentos voltados contra a

moral. De nossa parte, não interessa aqui o exercício de justificação, apenas o cuidado destinado à vida como sugestão do proveitoso movimento ético e estético que atravessa a educação. Desde as obras da juventude, pela denúncia à centralidade do saber, à exclusão do dionisíaco e ao otimismo socrático, a vida insistia em escapar dos intentos do conhecimento e da ciência, e um tanto de experimentação era aproximado às vivências. Não é preciso aceitar incondicionalmente alguma oposição estrita, os impulsos e esforços reativos continuam a veicular o interesse de conservação, eles permanecem determinando fortemente a educação. A vida é a complexidade em que as forças operam em luta, forças de preservação e de afirmação — “Mas, *que é vida?* Aqui se precisa, portanto, de uma nova concepção mais determinada do conceito ‘vida’: minha fórmula para tanto diz: vida é vontade de poder” (FP 1885, 2[190]). Toda essa forma particular de concepção põe em jogo um pertencimento indeclinável, e a vida passa a ter relação direta com o perspectivismo (HH I, *Prólogo* 6), com a disposição que cria e que, ao criar, transforma a existência.

Um pequeno esforço adicional e juntamos Nietzsche à filosofia francesa do século XX para experimentar a vida em sua acepção não orgânica.⁹² Ela desdobra-se na imanência, é constituída de virtualidades, acontecimentos e singularidades. É certo que ela se vê condicionada pelos sistemas de estratificação, porém responde com a contrapartida de consistências que perturbam a ordem: “O agenciamento territorial implica uma *descodificação*, e ele próprio não é separável de uma *desterritorialização* que o afeta [...]” (Deleuze; Guattari, 2020b, p. 158-159). No mesmo lugar em que afirma a “potência de uma vida não orgânica”, Deleuze demonstra que não haveria obra que em si não indicasse uma saída para a vida, “um caminho entre as pedras” (2017, p. 183). Os termos acendem vínculos, professam remissões. Por alguma associação de ideias, lembramos do esclarecimento kantiano, de como a formação da humanidade do humano seria decorrente de uma *Ausgang*. A educação continua sendo, pois, experimentada como saída, porém, no que nos diz respeito, saída sempre contingente, obra de criação de vida. Tanto mais importante se torna essa concepção quanto consideramos as formas materiais de esgotamento da vida e as determinações cotidianas, e o quanto importa colocar a vida ao lado da resistência, da criação, das tentativas de desterritorialização. Entre as pedras, *a educação é uma saída para a vida*.

⁹² Referir-se à *vida* ou à *vitalidade* não exige recurso ao vitalismo, aliás, desejamos passar ao largo de eventual princípio vital. Embora Deleuze tenha ocasionalmente feito alusão ao seu vitalismo, preferimos o reparo segundo o qual invocá-lo equivaleria escorregar em pelo menos dois problemas, a saber, no reducionismo das ciências naturais — a vida não é um fato biológico — e no essencialismo místico. Utilizando-se de Deleuze contra ele próprio, Zourabichvili (2009) ressalva que a requisição da vida, como em nosso caso, recusa qualquer transcendência prévia, condição necessária à contingência das coisas do mundo.

SEPTIES

“Eu tenho à medida que designo — e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. [...] Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas — volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem.”

Clarice Lispector (2020, p. 177)

1.

Durante o tempo em que se cumpriu o destino humano, ela era tão organizada que poderia estar no catálogo. Vivia bem, tudo era firme, havia coesão e harmonia. Ela habitava o espelho e o que se via era reflexo da verdade, da lei, da moral ou de Deus. A vida era um decalque, longe de sua autoria e de sua responsabilidade, mas suficiente para lhe dar segurança. Um decalque, uma citação, entre aspas, uma imagem do que não era. Naquela época tinha-se esperança, acreditava-se tão pouco no presente que não restava senão a promessa. Tudo o que era vivo possuía nome, a máscara colava-se ao rosto. Abandonar a esperança em prol da vida implica ação e risco. Agora, ela tem medo — faltando-lhe a terceira perna, precisa caminhar, ir pelo que for acontecendo. Amedronta a desorganização, a desorientação, a fragmentação, não pertencer a um sistema ou se entregar ao que não se entende. Não há braços em acolhimento. Por outro lado, já não consegue carregar nos ombros de mulher o que caduca, sente a todo momento a vibração da tensão, ouve o ruído de desabamentos. Atenta à mudança de forma, testemunhará o abandono de seu já antigo corpo, transformará o medo em medo de não ter medo. A trajetória de G.H. é uma experimentação. No quarto seco, a resistência está no nome inventado, qualquer que seja, já que nenhum nome basta. Sob o sol inclemente — ela odeia o sol por revelar até o possível —, a iluminação só faz denunciar falsas transcendências. Dá as costas à vida quem não cumpre sua ignorância, violenta-se quem não inventa. A dissolução é o outro nome da desterritorialização; pouco a pouco, a organização cede à neutralidade viva. Serão o nojo e a repugnância motivos de tanto horror ou, de outra forma, a oportunidade de traduzir o desconhecido para alguma língua inaudita (Lispector, 2020)?

2.

Ainda precisamos demorar um pouco mais na implicação ética da educação. Sacudimos os vínculos com a metafísica, afrouxamos o apego ao ser, desafiamos a educação à experimentação, logo, é manifesto o privilégio que se concede à ética, não como *dever-ser*, percurso moralista e moralizante em que se formata o caráter com base em critérios reconhecidos, porém como *dever*, passagem em que as avaliações se operam conforme a potência. Embora seja inevitável que a educação conviva no ambiente dos valores que julgam ações e intenções, que seja pressionada pelos imperativos morais, ela pode combater o que está contratado, tentando outros conjuntos e ampliando conexões. Nietzsche não fez uso extensivo do termo *Ethik*, mesmo assim existe na obra elementos para o questionamento do fundacionismo, a recusa de critérios absolutos e categóricos, a defesa do caráter perspectivístico do comportamento; enfim, no filósofo existe uma coleção de peculiaridades que estimulam a apropriação do repertório e sua atualização na filosofia contemporânea. Deleuze recolhe as elaborações e discerne o pensamento ético do eterno retorno, qualificando a “síntese prática” cujo resultado é a transvaloração (2018, p. 89). A ética separa-se da necessidade, desenvolve-se na imanência, desenrola-se no plano de consistência, ingressa na contingência da vida e põe-se a associar afirmação, multiplicidade e diferença. Fortalece-se o enfrentamento do contrato, suas cláusulas, valores, recompensas e punições, esperanças e medos. Em vez de indagar o que deve ser feito, a ética pergunta como os indivíduos entram em composição uns com os outros e como, ainda assim, garantem a articulação de sua potência. Diversamente às fixações de bem e mal, o que se propõe é a diferença ética para fora dos antagonismos morais, uma diferença que é própria dos modos de existência e de seus graus de experimentação (Deleuze, 2021b).

Tendo em mente as armadilhas do metavocabulário e a alternativa de abertura aos múltiplos e novos léxicos, torna-se imprescindível fazer um acréscimo ao elogio ético, uma anotação em tom nietzschiano: “Desde quando visio a *felicidade*? Eu visio a minha *obra!*” (Za IV, *O sinal*). Indicamos a indisposição com a razão, estimamos sua centralidade para a educação, questionamos as categorias tranquilizadoras e seus esforços de autolegitimação, sem que precisássemos aceitar qualquer rótulo de pessimismo. Em face da descrição da impotência, desejamos meios para fazer a educação funcionar, e fazê-la funcionar implica propor a experiência de pensamento em outros termos. Não é preciso renunciar à ideia de pensamento, desde que não a encerremos no exercício natural de alguma suposta faculdade, desde que a concebamos como afetada por outras tantas forças que se apoderam da vida para fazê-la dançar. Não sendo a expressão da vontade de verdade, a constituição de verdades proposicionais, o

pensamento impregna os corpos em composição para favorecer a vida e transformar a existência. Como algo que não prescinde da criação, o pensamento é investido de qualidades estéticas, já que também haveria na educação estilo e ritmo, sedução e embriaguez, afetos, emoções, desejos, ações, timbres e sabores; o que outrora era exclusivamente teórico e racional, distinto da sensibilidade e da imaginação, agora é misturado, mostra-se múltiplo, atesta o quão indiscernível são seus componentes. Não é preciso ofertar alguma justificação objetiva da ação moral e da decisão pedagógica, doravante a ética se alinha ao agenciamento que cria, em explícito e recíproco envolvimento com a estética. Então, não seria exagero apresentar a educação como experiência que leva em consideração o conjunto das potências humanas, como atividade ética, por certo, tal como formulamos acima, mas que, na aposta do desejo, portanto, com declaradas ressonâncias eróticas e políticas, não prescinde do movimento estético. No contexto de debilidade da justificação advém a oportunidade de renovar os investimentos estéticos, obtendo de seu entrelaçamento com a ética as condições para a superação dos obstáculos decorrentes dos impasses da metafísica.

Antes que se ergam objeções ao uso da estética, vale trazer em esclarecimento alguns poucos elementos que posicionam a perspectiva assumida. Quando se coloca a educação também em sua dimensão estética, delimita-se uma concepção diversa das configurações habituais; o que se quer é tomar a estética pela ótica do artista, pela ótica do criador (GM III 6). Quando precisou retornar aos filósofos pré-socráticos, Nietzsche soube que não se tratava de voltar aos antigos para encontrar alguma suposta verdade científica ou para recuperar algum mistério deixado para trás. Esteve no horizonte do filósofo a atração pela figura do “grande homem”, pelo “pedaço de personalidade” que cria, pela marca pessoal da filosofia, pois, dado que o pensamento antigo já se desatualizara cientificamente, seria isso que haveria de permanecer aberto aos olhos curiosos do presente (FT, *Primeiro prefácio*). Mesmo quando se está distante da verdade, de sua certificação ou do processo de busca, ainda assim se vislumbra alguma coisa que é de outra ordem e que está localizada na personalidade criadora e afirmativa. Se um homem é “grande”, isso não acontece em função de alguma capacidade de demonstração da verdade irrefutável, mas pelo caráter, então também poderíamos imaginar que haveria na educação alguma coisa que pudesse escapar às verdades estabelecidas e que estaria vinculada à criação de singularidade humana. No entanto, de tudo o que é dito, retém-se apenas o elemento criativo da personalidade. Dessa vez contra Nietzsche, rejeitamos a teoria do gênio e a singularidade como traço da educação aristocrática. Haverá de ser mostrado bem mais adiante que a invenção não costuma se relacionar com quantidades, ser discriminada como “grande”

ou “pequena”, ela pode acontecer em intensidades minúsculas e ainda assim ser ofensiva à legitimação do poder e à aceitação social.

Com Nietzsche e o desdobramento de seu pensamento na filosofia contemporânea, o elemento estético deixa de ser exclusivo da arte para imiscuir-se em outras atividades: também constitui a verdade, assim como integra a experiência ética, na medida em que a concebemos como atividade por meio da qual inventamos novas possibilidades de vida. De um jeito muito particular, Guattari enfatiza o que então passa a ganhar importância:

É evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidades de ser inéditas, jamais vistas, jamais pensadas. O limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se autoafirmar como fonte existencial, como máquina autopoietica (2019, p. 121).

A exigência moral da educação e a devoção à verdade fazem generosas concessões à criação. Porém, nesse caso, se se quer alcançar tal liberdade, é preciso estar preparado para lidar com comportamentos e atitudes pouco equilibrados ou pouco regrados, distantes das normas ou convenções sociais. Em ambiente demasiadamente racionalizado e disciplinado, perante a frequente separação entre ético e estético, como dimensões que estabeleceriam saberes e práticas diferentes, assim como a costumeira expulsão ou esterilização da sensibilidade dos espaços educativos, caberia perguntar se parte da decantada crise da escola não seria resultante, dentre outras coisas, do abandono da expressividade estética e do pouco estímulo à capacidade inventiva. A educação precisaria aceitar o perspectivismo, admitir a posição contingente que legisla à revelia das ordenações vigentes, mais do que isso, a educação necessitaria orientar sua atividade para o desenvolvimento de experimentações. Ora, é de Nietzsche o desafio de pensar através da ótica do artista: “*nós* [...] queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas” (GC 299). O estético que é lançado à vida e, por conseguinte, à educação, realiza-se em atos da experiência micropolítica, não precisando se ver envolvido com a ingenuidade das grandes revoluções ou com a “valorização excessiva do espírito de revolta” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 9). A expressividade estética — que em algum grau corresponde à expressividade do gesto — não está relacionada à ideia de essência, nem configurada para o alcance de algum *télos*, ela não precisa ter *a priori* algum, ela renuncia às causas, sejam quais forem — material, formal, eficiente ou final. Nessa perspectiva, ela insinua-se entre os esforços conservadores e reprodutores, recusa a exterioridade que rompe os limites da imanência, rejeita a função normalizadora dada a partir de alguma finalidade necessária.

Seria impossível escrever com Nietzsche e desprezar a relevância que o filósofo outorga à arte como atividade que sacode as exigências da filosofia e da ciência — “A arte é mais poderosa do que o conhecimento, pois é ela que quer a vida [...]” (CP, *Sobre o pathos da verdade*). O impulso artístico é pleno de ressonâncias, sobretudo quando lançado sobre os problemas que procuramos debater. Com a arte prospera um “culto do não verdadeiro”, “a boa vontade de aparência”, como proposição estética a existência do criador seria suportável — o artista é aquele que cria uma obra, e a obra é o si mesmo (GC 107).⁹³ É óbvio que o apelo à arte e à estética, integrando-as à existência e a si mesmo, não elimina e não substitui os diferentes saberes e práticas que constituem a vida. É mais apropriado pensar a arte como o que efetiva a suspensão da seriedade tão insistentemente requerida pelo impulso ao conhecimento. Quando Deleuze (2019) descreve a aventura de Ariadne, entre o amor a Teseu, o abandono e o consequente encontro com Dioniso, ele lembra da travessia que Nietzsche realiza do peso e da seriedade à alegria e à dança. É a arte que nos arrasta para a posição de suspensão de toda moral, de toda verdade da ciência (GC 107). Ainda assim, tal suspensão não é um contorno ou uma evitação dos imperativos pedagógicos, ao contrário, a arte apenas suspende o pesadume para tornar a atividade formativa leve, insinuante, espontânea, errante e contingente.

3.

Aliados da arte, outros expedientes podem ser produzidos na intenção de suspender a seriedade do conhecimento e da moral. Sem nenhuma consideração pelo lamento da falta, apesar dos perigos, das guerras e das derrotas, Zarathustra estimula a “*viver e rir alegremente*” (GC 324); a filosofia nietzschiana é adversária do espírito de gravidade (Za III, *Do espírito de gravidade*).

O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil de pôr em movimento; chamam de “levar a coisa a sério”, quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina — oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica “séria”! E “onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”: — assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência” (GC 327).

Existe uma potencialidade nos atributos alegres espalhados pela obra de Nietzsche, rastros e pistas nos lançam à hipótese da alegria como sentimento que acompanha as ações e os discursos.

⁹³ Como pode ser depreendido da citação de *Gaia ciência*, Nietzsche formula a ideia que mais adiante será repercutida por Michel Foucault com apoio de outras referências, inclusive gregas antigas, a estética da existência: “A ideia de *bios* como material para uma obra de arte estética é algo que me fascina. Também a ideia de que a moralidade pode ser uma estrutura de existência muito forte sem estar ligada a um sistema autoritário ou jurídico em si, nem a uma estrutura de disciplina” (Foucault, 1994, p. 390).

A abertura da educação à experimentação força a coexistência dos desconfortos com as paixões alegres. A alegria não depende do apagamento da dor e da fuga do desprazer, ela é o que se encontra em outro registro, autônomo e independente, não obstante tudo que desampara (OS 187). As paixões tristes não são necessariamente o problema para a ação, as personalidades não são alegres *ou* tristes, não se está no âmbito de uma disjunção obrigatória, os agenciamentos submetem um mesmo indivíduo à multiplicidade de conexões e à diversidade de sentimentos, inclusive de sensações que, em um só corpo, são manifestamente paradoxais. Amparado em Zarathustra, Deleuze (2023a) concede relevo ao riso, como tema da filosofia, como efeito do chiste ou como espontaneidade dos encontros. O riso é a afirmação da vida, mesmo no sofrimento; o jogo é a afirmação do acaso, mesmo entre os determinismos; a dança é a afirmação do devir, mesmo quando proliferam as permanências (Deleuze, 2018). No terreno das cristalizações e das fixações morais, sejam elas sentidas no corpo individual ou na formação coletiva, a requisição do riso, do jogo e da dança é a alvissareira notícia de que há como quebrar desde dentro a reação, mesmo da *secura do quarto*⁹⁴ advém a transvalorização alegre, a afirmação brincante e o devir dançante. A ética não é o anseio de reconciliação, a expectativa de reterritorialização que acomoda e sossega, a esperança de felicidade ou de prazer, ela é experimentação trágica que afirma na mesma proporção em que acolhe a multiplicidade — “O trágico não está fundado numa relação entre o negativo e a vida, mas na relação essencial entre a alegria e o múltiplo” (Deleuze, 2018, p. 29). O atrito com a vida e suas consequências — dor, sofrimento, desconforto, mal-estar — evitam aceitação e conformismo, ascese e enrijecimento moral, em face deles assoma-se o engendramento da descomunal força de artista. Por certo que a cantilena difamatória se repete, que passado e presente replicam as ofensas contra a alegria, falsificando interpretações, violentando argumentos, forçando deduções; atribui-se à alegria o perigo moral da irracionalidade. Os caluniadores desprezam a vida, relacionam o riso ao “resoluto engano [...] de um doente grave” (A 329).⁹⁵ Fortalecemos nossa posição ao encostar Nietzsche em Espinosa. No atravessamento recíproco surge a oportunidade de tomar a alegria

⁹⁴ A interposição de Clarice Lispector pode contrastar o espírito de algumas de nossas anotações, afinal parece ser evidente o tom melancólico presente no embaraço da personagem. A despeito do nojo e da repugnância, também viceja algo diferente: “Por um instante, então, senti uma espécie de abalada felicidade por todo o corpo, um horrível mal-estar feliz em que as pernas me pareciam sumir, como sempre em que eram tocadas as raízes de minha identidade desconhecida” (Lispector, 2020, p. 84). Estamos diante do ponto de inflexão: “não há coisa mais terrível que a infinitude” (GC 124). G.H. ajuda a pensar como de dentro do quarto, do interior das determinações, desde as inúmeras paixões tristes, o corpo combate sua condição, afirma vida e alegria. Se pensamos o fora, ele é criado desde dentro.

⁹⁵ Não é possível falar dos difamadores da alegria sem lembrar de *O nome da rosa*, texto em que o riso se encontra no centro de um debate religioso, filosófico e político. No drama de Umberto Eco (1983), o riso enfraquece e corrompe, deforma o rosto, aproxima o humano do macaco, é coisa de tolos, produtor de vanidade e de outros tantos males.

como sentimento que se experimenta junto ao aumento da potência de agir. Ainda que não seja exatamente nesses termos, Nietzsche consentiria: “O que é felicidade? — O sentimento de que o poder *cresce*, de que uma resistência é superada” (AC 2).

A leitura que Nietzsche realiza dos gregos antigos apoia o discernimento dos riscos que se encontram sob a seriedade da educação, sob os compromissos com o conhecimento e a verdade, com a ciência e a técnica, com a certeza e a justiça. Também os tempos homéricos precisaram viver com algo demasiado amargo e cruel, e a poesia épica soube temperá-lo com suavidade — “foram tão atormentados pelo prazer de fabular, que na vida cotidiana tornou-se difícil para eles [os gregos] livrar-se da mentira e da ilusão, como todos os povos poetas, que têm igual prazer na mentira e não experimentam nisso nenhuma culpa” (HH I 154). Aqui também a arte pode tentar fazer seu tempero, inspirando a educação procedimentalmente, sugerindo o gosto pela invenção, pela fabulação, pela ilusão. Estamos cientes da institucionalidade que cerca a educação, mas imaginamos que em algum canto da atividade formativa exista a chance dos rasgos por entre os quais a educação se experimenta com alegria, tal como uma brincadeira ou um jogo. Aos entusiastas da aprendizagem estrita, o jogo e a brincadeira aparecem como inutilidades, reservadas à infância e àqueles que, afastados das responsabilidades, não precisam lidar com as exigências de conservação. Desse reiterado preconceito quem sabe surja o avanço cada vez mais agressivo da escolarização sobre a educação infantil, o desalojamento progressivo da criança de sua condição brincante. Ora, se nem a infância pode estender seu *laissez-faire*, se mesmo ela não pode se demorar, tendo que precocemente ingressar na instrumentalização da formação pelas finalidades da aprendizagem, o que haverá de restar ao adulto já cooptado e imbuído das exigências do cotidiano?

Mantemo-nos atentos aos resíduos que esperam dar sobrevida à necessidade das práticas, vigilantes aos vestígios teológicos que conferem tom absoluto aos conceitos. O sagrado exige a separação que substitui a contingência pela necessidade, o deslocamento que retira algo da imanência para valorizá-lo na transcendência. É próprio da metafísica fazer esse movimento, apreender os objetos do mundo e dissociá-los, distribuindo-os hierarquicamente, instituindo uma dimensão superior que certificaria a necessidade. O jogo e a brincadeira cometem a ousadia da profanação, compreendida como a violação do teológico e a restauração da contingência no domínio próprio da necessidade. Estabelecida dessa forma, a profanação não é exatamente a negação do sagrado, antes, ela o experimenta pela contingência do brincar. A criança dessacraliza os objetos e as relações, ela impõe novos usos e funcionamentos, inauditas maneiras de existência (Agamben, 2007). Queremos, então, professar que o cuidado

constituente da ética seja correlato ao cuidado que a criança tem com o objeto de sua brincadeira, como se ali todos os valores tradicionais estivessem suspensos. Assim, profanar significa ignorar a separação, trazer ao contingente aquilo que insiste em se legitimar como absoluto. Até então falávamos de secularização, do processo que buscava limpar a cultura do teológico; ao solo secular da modernidade retornam velhos esquemas e fundacionismos, nele germinam outras formas de necessidade. Nesse ambiente moderno de separação, a profanação suspende a aura e atinge o mal-estar decorrente da especialização. Ao precário funcionamento da secularização, que não consegue evitar os retornos e as sobrevidas, oferece-se a alternativa da profanação — “Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado” (Agamben, 2007, p. 61). É por isso que tomamos a brincadeira como gesto que *desativa* o antigo uso, que rompe com as estruturas hierárquicas, que institui um puro meio que, como jogo alegre, emancipado de seu objetivo, faz o desmonte da lógica da metafísica e do capital.

4.

As imagens proliferam e provocam o pensamento que deseja se desdobrar para fora dos limites e das restrições do metavocabulário. Quiçá a partir de algumas delas possamos chegar um pouco mais longe, oxalá tocar no impossível. Pode a educação dançar? E se o corpo na trajetória não fosse mais a figura do equilibrista sobre a corda, deslizando atenção e pés de um lado ao outro? E se o personagem da travessia da educação fosse um corpo que dança? Em face da educação que não poucas vezes se torna austera e rígida, cognitivista e técnica, diretiva quando impõe a tirania da aprendizagem, apropriamos as diversas alusões nietzschianas à dança para experimentar saídas desterritorializantes entre a seriedade e a rigidez dos apelos utilitaristas e/ou cientificistas.⁹⁶ Se as canções do príncipe Vogelfrei servem de estímulo ao pensamento⁹⁷, elas parecem concordar com ressonâncias vindas de outros lados. Em *Karingana* (2017), Mia Couto retorna à ideia presente em *Sombras da água* e expressa o paradoxo que haveria no africano que não dança ou não sabe dançar, e afirma que em si resolveu o absurdo da situação colocando suas palavras para bailar: “Foi isso [...] que nem católicos nem

⁹⁶ Eis as alternativas (não necessariamente excludentes) às quais se submete Nietzsche: ou se acredita em algum Deus que dance (Za I, *Do ler e escrever*), ou se cria o personagem Zaratustra, ele próprio um dançarino (EH, *Assim falou Zaratustra* 6).

⁹⁷ “Dança agora sobre mil dorsos, / Dorsos de ondas, malícias de ondas — / Salve quem *novas* danças cria! / Dancemos de mil maneiras, / Livre — seja chamada a *nossa* arte / E gaia — a *nossa* ciência!” (GC, *Apêndice*).

protestantes entenderam: que em África os deuses dançam. E todos cometeram o mesmo erro: proibiram os tambores” (Couto, 2016, p. 53). Percebemos as razões que afastam o ocidente dessa imagem, a dignidade localizou-se na alma e na transcendência do ser, o esforço redundou na má-compreensão do corpo.⁹⁸ Não é casual, portanto, que a indagação sobre o que pode uma educação esteja tão firmemente relacionada ao que pode um corpo. Mas o que seria uma educação que dança?

Em não sendo a mera circularidade presente nos redemoinhos ou a simplicidade de movimentos concêntricos que se repetem, a dança é a atividade que se constitui sem obrigações, sem ensaio, encadeando posição após posição em ritmo próprio. Frequentemente relacionada ao dionisíaco, a dança pode ser arte não figurativa em que surgem as condições da embriaguez. Expressão da música, ela interessa sobretudo quando não se mostra coreografada, mas criada na proporção de sua execução. Da música, a educação pode inventar a plasticidade, a capacidade de gerar seu próximo ato na dinâmica do próprio movimento. O critério não é a beleza, mas criação e devir. Com leveza, ritmo, espontaneidade, ela pode ser movimento sem *télos*; quem dança é o criador de outras formas, aquele que ultrapassa os limites da técnica e do planejado, violenta o instituído porque quer fazer do movimento invenção. A dança é a imagem da liberdade, do movimento que basta a si mesmo. Recortamos as formulações nietzschianas e as colamos sobre nosso mapa:

O homem saltou a barreira animal de um período de cio [...]. O homem inventou o trabalho sem esforço, o *jogo*, a atividade sem *finalidade* racional. O vaguear da imaginação, a invenção do impossível (*das Ersinnen des Unmöglichen*), quase do absurdo, produz alegria por ser uma atividade sem sentido nem *finalidade*. Mover-se com os braços e as pernas é um embrião do impulso artístico. A dança é movimento sem finalidade [...]" (FP 1876, 23[81]).

Insistimos e repetimos: “a invenção do impossível, quase do absurdo”! A dança é afirmação, transvaloração dos valores, é arte do além-do-homem. O dançarino é um legislador. A imagem extensamente utilizada por Nietzsche é profícua porque sugere um canto-dança em que se baila sobre a moral (EH, *A gaia ciência*). Contrária à liberdade, existe outra dança, determinada pelas coações ou pelas formações que em si mesmas, pela sua pretensão de novidade, oferecem mais a força da convenção (AS 140). Poderíamos até mesmo falar de uma outra liberdade, de uma “liberdade em correntes”, não de todo destituída de encantamento. De fato, não queremos desmerecer a utilidade dessa outra dança; onde quer que possa se realizar, ela tem lá seus efeitos, e isso parece atestar a pródiga oferta de artistas que, mediante o trabalho com o

⁹⁸ O influxo é nietzschiano: “[...] e frequentemente me perguntei se até hoje a filosofia, de modo geral, não teria sido apenas uma interpretação do corpo e uma *má-compreensão* do corpo” (GC, *Prólogo* 2).

tradicional, na manipulação daquilo que existe, brincam e dançam com as correntes (AS 159). Diversamente, tomamos um sentido específico para perguntar se a educação pode dançar, imaginamos o movimento não ensaiado que dramaticamente tenta escapar das determinações, das fixações e das prescrições. Uma educação que experimenta dançar linhas de fuga da moral.

Seria importante anotar que, embora a institucionalidade ofereça seus imperativos, não há finalidade tão forte que não possa ser relativizada, deslocada ou mesmo suprimida a partir da produção da dissonância; a dança recusa a representação e impõe a contingência por intermédio do movimento que difere, estranha e cria possibilidades. Junto à filosofia de Anaxágoras, Nietzsche assume a mobilidade e faz a defesa da ateleologia. Arrastamos o que dizem esses dois senhores, reposicionamos seus enunciados e descartamos a anacronicidade de certos pressupostos, mantendo no pensamento da escritura a ideia de que a educação pode reivindicar a contingência da atividade, seus elementos dissonantes e arbitrários, algo que, sem objetivos, “à semelhança do jogo da criança ou do impulso artístico e lúdico” (FT 19), flertaria com a liberdade de tal forma que tensionaria as determinações. Como se pode depreender, a dança não é a redenção das mazelas, mas entre elas, apesar delas, no meio da dor e do sofrimento, da repetição e do mesmo, tensiona os limites do instituído para criar. É como nos diz Nietzsche: “Ocasionalmente, é verdade, dançamos com nossas ‘cadeias’ e *entre* nossas ‘espadas’; com mais frequência, não é menos verdade gememos debaixo delas e somos impacientes com toda a secreta dureza do nosso destino” (BM 226, grifo nosso); produzir algum abalo no instituído, na moral ou em qualquer coisa na ordem do pensável, eis o que a imagem da dança poderia sugerir à educação.

5.

O mesmo espectador que é atraído pela dança não coreografada, pela espontaneidade do bailarino que se expressa sem prévia orientação de algum plano, na fruição do instante, esse mesmo espectador também pode ser arrebatado pela “dança” de personagens de algum filme clássico. Outro, mais jovem, via de regra motivado pelo cinema de entretenimento, sente-se surpreendido pela curiosidade cada vez mais dedicada ao cinema de arte, vivamente impressionado por algo que talvez ele próprio não saiba bem nomear; o lento desenrolar das cenas, as feições que se demoram, a economia de diálogos, os recursos técnicos — enquadramento, edição, fotografia, luz, som —, tudo parece cativar o olhar. Até mesmo os sutis movimentos podem ser retidos e tomados pela atenção. O minúsculo ganha relevo, ainda que a narrativa não impressione pela grande estória, haveria o corpo a ocupar o espaço-tempo. E

assim o espanto inicial resta sem nome, indizível, sem identificação, até que possa se consolidar em preferência. Na aproximação da dramatização à coreografia, ao longo de sua curta história, o cinema conseguiu recuperar o gesto, de outro modo já acostumado ao extravio. Se até então, com Nietzsche, estivemos próximos da dança como imagem sugestiva, a referência ao gesto abre outras possibilidades que ampliam o campo de visão.⁹⁹ Giorgio Agamben diz que, como a dança, o gesto seria o que suporta o movimento corporal: “é a esfera não de um fim em si, mas de uma medialidade pura e sem fim que se comunica aos homens” (1996, p. 13). A multiplicidade das ações humanas viabiliza a coexistência entre teleologia e ausência de intencionalidade, sendo “significativo que o gesto do dançarino seja [...] definido por meio da interrupção e da incessante retomada de impulsos espontâneos que provêm de seu corpo” (Agamben, 2018, p. 5). Portanto, o gesto compreenderia o desembaraço da ação humana e seria capaz de suspender a memória da série coreográfica. O que na imagem da dança é difícil incorporar e manter, afinal, em geral, ela se encontra marcada por ideais de correção e planejamento — com ensaio e repetição se alcança a perfeição técnica —, no gesto é possível o acento sobre a inexistência de finalidade exterior. A potência do gesto localiza-se na independência do corpo, na emancipação de propósitos, sejam eles quais forem. O gesto é um tipo de ação, não é um fazer que produza algo ou que represente qualquer coisa, é um movimento livre de *télos*.

Sabemos quão complicado pode ser para a educação o posicionamento do gesto como medialidade pura, o quanto de consequências políticas ele gera, dado que da educação exige-se que ela atenda interesses sociais, vale dizer, interesses de grupos específicos muito bem servidos de poder e influência. Agamben (2007) advertiu acerca da fragilidade dos meios puros e da força de captura do capitalismo, sua persistência em colocá-los a serviço das destinações econômicas. Também estamos cômicos da dramaticidade do enfrentamento, de como normalmente ficamos em desvantagem no combate que se opera sobre o terreno do pragmatismo rebaixado de nossos dias. A experiência sob a pandemia agravou nossa condição, a ausência do corpo ganhou em normalidade e já admitimos facilmente que as ações educativas se processem fora dos encontros presenciais. Porém, o gesto pode ser trazido à cena pedagógica para valorizar a experimentação que se desenvolve à revelia das demandas de exterioridade. Se o corpo produz alguma dobra, ela se forma a partir da superfície interna, como projeção que

⁹⁹ Embora a referência predominante nessa seção seja Giorgio Agamben, não poderíamos deixar de mencionar que nossa atenção ao gesto foi desencadeada pela leitura de Costa e Munhoz (2020).

invade e toma o espaço de fora; se algum objeto eventualmente impede seu movimento, o corpo lança suas membranas e trata de integrá-lo à própria matéria.

O gesto pode ser intencional, um átimo produzido a partir da vontade do educador? Ou, antes, ele resulta daquele que se educa, do educando que no fluxo das ações e dos fazeres percebe que algo acontece? Um professor é repetidamente homenageado pelos seus estudantes, é convidado costumeiro das sessões solenes das formaturas, recebe honras e elogios. Curioso por saber quais são as razões que levam os jovens a escolherem-no como homenageado ou paraninfo, ele se surpreende com as respostas, elas são pouco precisas e não estão relacionadas diretamente às conquistas de aprendizagem em sua matéria de eleição. O docente intui que os motivos estariam em alguma relação privilegiada que conseguiu estabelecer, porém permanece sem ter convicções. Muito provavelmente não sejamos capazes de resolver as dúvidas do professor; resta-nos conjecturar a existência de agenciamentos por meio dos quais gestos podem ser produzidos, gestos que não têm autoria específica, não são intencionais, tampouco perceptíveis a todos, cuja força é insidiosa e frequentemente inconsciente. Algo acontece, educador e educandos podem saber, conseguem reconhecer os efeitos, amam seu professor por isso, outros o odeiam precisamente por provocar tanto; um terceiro tipo quem sabe não sinta nenhuma consequência, os gestos não lhe concernem. O gesto tem a ver com o corpo, na educação ele envolve vários corpos, é decorrência de agenciamentos que se configuram no cruzamento entre o particular e o geral, no irrenunciável traço compartilhado da educação. Por certo, haverá de ser notado o aparente deslocamento no pensamento do gesto, tal como o realizamos. De início utilizamos o cinema para mencionar o gesto como algo visível, expressão manifesta de um corpo que se movimenta; agora, as últimas elaborações conduzem a um tanto de invisibilidade. Embora sendo o que se opera no corpo e entre corpos, nem sempre o gesto é percebido, com alguma frequência ele se opera pelo mutismo e, no mais das vezes, não consegue ser apreendido pela linguagem, tornando seu reconhecimento difícil. É por isso que ao quantificar a educação, ao torná-la visível através de indicadores, o gesto não consegue ser captado e avaliado. Ainda que a educação possa ser ruidosa, cheia de vozes, sons, palavras, que sua teoria seja verborrágica e hiperbólica nas intenções descritivas e explicativas, permanece a relativa invisibilidade como efeito da relação diferencial. O gesto é isto: a decorrência de uma relação diferencial, da expressão de uma diferença que, por ser diferença, é da ordem do indizível, do inominável, mesmo do impensável. Então, é compreensível que ela passe despercebida até que eventualmente seja nomeada e apropriada. O cinema vai até a gestualidade

pura para recolhê-la e colocar à disposição de algum enquadramento.¹⁰⁰ A invisibilidade é um efeito da heterogênesse, desse outro que surge da relação diferencial e que escapa às percepções e à linguagem estabelecida. Estamos, pois, diante da potência do gesto: enquanto sobre a dança escancara a evidência de seus movimentos, planejados ou não, a gestualidade pura possui alguma dificuldade na presença. Nas implicações éticas e políticas da educação, é com essa matéria imperceptível que precisamos lidar se desejamos alcançar os efeitos formativos.

A figura do gesto autorizaria uma relação transversal com a ideia de contraperformatividade (Pelbart, 2016). Como vimos, o capitalismo também se organiza de modo assignificante, cria desterritorializações e axiomatizações assubjetivas; não seria absurdo imaginar que a resistência pudesse se operar da mesma forma, por intermédio de rupturas assignificantes. Deter-se na dança e, mais produtivamente, no gesto insinua a contraperformatividade em ambiente cujos mecanismos de poder requerem somente as interpretações dadas pelo significante. Uma cena da literatura apoia a potência do assignificante. Em *Torto arado*, livro de Itamar Vieira Junior (2021), o personagem Zeca Chapéu Grande é o curador, sacerdote e guia espiritual da comunidade de Água Negra. Descendente direto de escravos, ele é o líder da comunidade rural que, no interior da Bahia, encontra-se subjugada e padece de inúmeras explorações da dignidade humana. Os habitantes de Água Negra trabalham para os proprietários em troca do minguado pedaço de terra onde conseguem plantar no tempo que lhes resta após a dedicação aos trabalhos da fazenda. Com frequência, o capataz chega às casas para expropriar o pouco que conseguem produzir em suas escassas roças. Sem direito à moradia decente, eles sobrevivem em casa de barro — qualquer edificação de alvenaria é proibida —, vitimados pela seca, pela enchente, pela exploração do fazendeiro, pelas demais vicissitudes de uma vida miserável. Ainda assim, aproveitando dos privilégios espirituais, da relação especial com os encantados, com as entidades de uma religiosidade originária, Zeca Chapéu Grande serve de amortecimento entre as expectativas de uma vida melhor e a permanente opressão dos patrões, servindo de agente da interiorização da disciplina, da ordem e da resignação. Zeca Chapéu Grande possui função especial na administração dos investimentos libidinais. Porém, há no agenciamento de enunciação, na relação da comunidade com a religião, nas festas dos encantados, na articulação de vozes, ações

¹⁰⁰ O cinema habitualmente torna o gesto visível: existe a necessidade de recuperar e trazer à cena o que progressivamente tem sido expulso do cotidiano — Agamben (1996) declara a perda do gesto na modernidade —; o cinema tem sido o arquivo em que os gestos são registrados, em que o invisível se torna visível, conferindo evidência àquilo que acontece entre os corpos que se encontram.

e intensidades, uma contraperformatividade que desacomoda a seriedade da organização, que sacode as codificações, que interpõe no instituído gestos que violentam o significante.

6.

Em busca de regularidades e ordens, o senhor Palomar observa a natureza. Agora ele está na praia e detém-se a olhar uma onda com a expectativa de apreender todos os seus componentes, sem descuidar de um detalhe sequer. Julga que o trabalho estará finalizado quando o fenômeno puder ser compreendido desde a origem até seu desaparecimento. É como se ele quisesse reduzir a variegada percepção em um só conceito. De seu ponto de observação, ele acredita realizar o inventário do movimento, discernir a totalidade que definiria a onda até seu destino na praia arenosa. Infelizmente, depois de repetir a visualização de inúmeras ondas, o empenho não culmina em sucesso. O atento observador dá-se conta da complexidade, da variedade de condições que entram na constituição do evento. Se as circunstâncias são diversas, então o próprio objeto em movimento será marcado pela diferença, expressão da irrenunciável multiplicidade que se desdobra. Ademais, em cada ocorrência um traço distinto chama a atenção do senhor Palomar. O anseio de padronização fracassa quando uma nova onda encontra o seu desenrolar. Ele continua a tentar, pondera sobre a mudança das circunstâncias, esforça-se, insiste na leitura, e resta derrotado pelo desânimo; finalmente, segue seu caminho, sem que tenha conseguido alcançar resultado favorável e definitivo (Calvino, 2010). Ao senhor Palomar poderíamos contar a conversa na qual Zaratustra clama que se deixe Deus ir embora, que se saiba reconhecer sua morte — “Pois esse velho Deus não vive mais: está completamente morto” (Za IV, *Aposentado*). A advertência tem relevância diante da teimosia da repetição: mesmo com a perda do absoluto, a ambição de modelo atualiza as categorias metafísicas na ênfase de unidade e identidade. Em outra ocasião, para reduzir a multiplicidade que atordoava, o senhor Palomar insistira na construção de um modelo mental que corrigiria a realidade:

O modelo é por definição aquele em que não há nada a modificar, aquele que funciona com perfeição; ao passo que a realidade, vemos bem que ela não funciona e que se esfregalha por todos os lados; [...] resta apenas obrigá-la a adquirir a forma do modelo, *por bem ou por mal*” (Calvino, 2010, p. 98, grifo nosso).

Curiosa observação que deixa entrever os instrumentos de poder: se a realidade não funciona com perfeição, tal como o modelo, sugere-se coagi-la. Também em aparentes elogios de diversidade habita a compulsão pelo idêntico e uma variedade de vozes sai da *mesma* boca.¹⁰¹

¹⁰¹ “Foi apenas ao entardecer que Zaratustra, após muito buscar e vagar inutilmente, voltou para sua caverna. Mas, quando se achava defronte dela, a não mais que vinte passos de distância, aconteceu o que menos esperava então:

Em contraposição ao senhor Palomar, continuaríamos fazendo uso de Zaratustra e ressalvaríamos que é preciso que “a multiplicidade de vozes ecoe de múltiplas e alegres bocas” (Almeida; Matos, 2024, p. 109).

Anotações presentes nos fragmentos póstumos ajudam a dimensionar o alcance da multiplicidade. Com efeito, ela é uma condição que afeta a atualidade dos objetos e dos fenômenos, como bem atesta a percepção humana; há, portanto, uma multiplicidade externa inequívoca, e nem precisaríamos invocar o espírito de Funes para testemunhar a variedade que se descortina diante de nossos olhos. Além disso, um segundo aspecto determina o sortimento do mundo: os corpos são atravessados pela abundância de impulsos, eles próprios são produto de gerações que vivendo sob as mais diversas circunstâncias formam a diversidade que somos. A multiplicidade pressupõe tempo e espaço, um atrás do outro, um ao lado do outro (FP 1872, 19[210]); não há devir nem multiplicidade sem sucessão e sem justaposição (FP 1881, 11[181]). Para fora da permanência e do idêntico, a multiplicidade aproveita as transformações no tempo, as diferenças que podem se operar na duração. Indicamos em algum lugar acima o duplo posicionamento da multiplicidade firmado por Deleuze desde a filosofia de Bergson, agora ele parece fazer mais sentido: “uma multiplicidade de exterioridade, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, de *diferença de grau*, uma multiplicidade numérica, *descontínua e atual*”; junto dela, um segundo tipo, “uma multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de *diferença de natureza*, uma multiplicidade *virtual e contínua*, irreduzível ao número” (2020a, p. 32). Entre espaço e duração, reportamo-nos às multiplicidades, no plural, dando conta simultaneamente do atual e do virtual, ora indicando o estado de coisas em sua extensão, ora referindo aos movimentos intensivos da mudança. Caso o senhor Palomar obtivesse conhecimento de Bergson e de Deleuze, seu cansaço cresceria exponencialmente, seu anseio de padronização restaria destroçado pela multiplicidade que a todo momento transborda. A aposta humana não pode ser a recuperação de alguma unidade ou totalidade pretensamente perdida, da qual as multiplicidades seriam efeitos colaterais indesejáveis; a imagem do rizoma assegura a transversalidade destituída de qualquer referência ao centro; excetuando o que transcende, todas as outras dimensões são possíveis — “subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1” (Deleuze; Guattari, 2019a, p. 21).

ouviu novamente o grande *grito de socorro*. E, coisa assombrosa, dessa vez ele vinha de sua própria caverna! Mas era um grito demorado, múltiplo, estranho, e Zaratustra percebeu claramente que se compunha de várias vozes: ainda que, ouvido de longe, pudesse soar como o grito de uma só boca” (Za IV, *A saudação*).

7.

Uma vez que se está sobre o terreno da ética, parece pouco enunciar retoricamente a multiplicidade e apenas subentender um posicionamento de acolhimento da diferença. No estudo genealógico sobre a moral, Nietzsche explora amplamente o tema, opta por dar nome ao apagamento da diferença e tenta discernir o ressentimento, distinguir a negação, discriminar o excessivo apego à conservação dos tipos de existência; o ressentido recusa o outro, rejeita o que está fora de si, reativamente faz o exercício de vingança. No bojo de outras valorações, o conflito produzido pela diferença é o ponto no qual se torna possível a afirmação — “seu conceito negativo [...] é apenas uma imagem de contraste, pálida e posterior, em relação ao conceito básico, positivo, inteiramente perpassado de vida e paixão [...]” (GM I 10). A discordância da negação é substituída pelo contraste da diferença, ao *não* da contradição sobrepõe-se o *sim* nietzschiano. Caso se decida pela hospitalidade, pratica-se um procedimento menos moralista, mais generoso diante do estranho, executa-se uma posição resultante de um olhar artístico, capaz de ver a diferença tal como as variadas iluminações de um mesmo objeto, os efeitos de contraste, os rastros do movimento de um devir. O contrabando do estético para o interior das experiências éticas e políticas revela a diversidade nas relações com o outro, desenvolve a competência de ver o infinito detalhamento trazido pelo jogo das diferenças. É interessante o apontamento que Nietzsche faz acerca do assunto:

A educação artística do olho desde a infância, mediante o desenho e a pintura, o esboço de paisagens, de pessoas, de eventos, traz consigo também o inestimável benefício vital de tornar o olho *agudo, calmo e perseverante* na observação de indivíduos e situações (OS 213).¹⁰²

A primazia da consciência moral sobre ação redundava na atrofia de atributos da sensibilidade, sem os quais a própria diferença não se mostra em sua provocação.

Seria de se esperar que o apelo ao antagonismo radicalizado pudesse trazer as condições de acolhimento da multiplicidade e da diferença. Contudo, continuamos recusando a oposição de valores, seu caráter metafísico, o pingue-pongue abstrato que quer encerrar a complexidade do mundo em pares antitéticos à espera de alguma resolução provisória — na contradição há “uma falsa imagem da diferença” (Deleuze, 2018, p. 245). Não almejamos eliminar a contradição, extraí-la dos vocabulários e esquemas, mantemos as contraposições, inclusive fazemos utilização delas sempre que é conveniente, mas não deixamos de recomendar cuidado

¹⁰² Ainda a propósito da educação artística, Nietzsche propugna a repetição como procedimento pelo qual um mesmo motivo é insistentemente retrabalhado, como maneira apropriada ao advento das nuances e das sutis invenções. É pela repetição do mesmo motivo que surge a oportunidade de algo novo. Desse modo, a experimentação artística garante que a diferença aconteça pela repetição (HH I 167).

ante o risco de uma linguagem que precisar fixar significados; na maioria das vezes, onde há férrea obstinação pelos binarismos, percebe-se a exclusão da variada gama de gradações.

A imprecisa observação geral enxerga em toda a natureza oposições (“quente e frio”, por exemplo), onde não há oposições, mas apenas diferenças de grau. Esse mau hábito nos induziu a querer entender e decompor segundo essas oposições também a natureza interior, o mundo ético-espiritual. Não há ideia de quanta dor, presunção, dureza, alienação e frieza foi incorporada à sensibilidade humana, ao se acreditar ver oposições, em vez de transições (AS 67).

A dicotomia violenta a diferença, convence em ambiente no qual de outro modo prosperaria o refinamento de perspectivas, entalha divergências e disparidades com o formão da identidade, reduz as tensões ao mecanismo narcísico da unidade. A contrapelo do eterno retorno, a dialética coloca a negatividade em órbita, em torno do idêntico: “A audácia hegeliana é a última e a mais poderosa homenagem prestada ao velho princípio. [...] a diferença permanece subordinada à identidade, reduzida ao negativo, encarcerada na similitude e na analogia” (Deleuze, 2020b, p. 79). Sim, a dialética tem seus encantos, sua sedução interpõe-se a todo instante. Mas se engana quem acredita que sob a dialética residiria a vasta escala da vida, que a contradição anunciaria a rica percepção de multiplicidade; em vez disso, ela traz consigo a dupla aposta das abstrações, de um contrário a outro produz-se a saída pela conciliação da *Aufhebung*, encontra-se a firme crença metafísica de que há algo para o qual pode se destinar nossas resoluções (A 474). Longe desses contrários e da expectativa de solução dos conflitos em sínteses quaisquer, indicamos as nuances típicas da diferença, a cambiante manifestação das multiplicidades.

No contexto de afirmação e de exterioridade às antíteses, torna-se potente experimentar a educação como travessia da diferença, como atividade aberta na qual se produz o inominável e se experiencia o fora.

É preciso, pois, que a coisa nada tenha de idêntico, mas que seja esartejada numa diferença em que se desvanece tanto a identidade do objeto visto quanto a do sujeito que vê. É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam. É preciso que cada termo de uma série, sendo já diferença, seja colocado numa relação variável com outros termos e constitua, assim, outras séries desprovidas de centro e de convergência. É preciso afirmar a divergência e o descentramento na própria série. Cada coisa, cada ser deve ver sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença *diferindo* (Deleuze, 2020b, p. 86).

Embora no ambiente estruturado da educação tal proposição possa ser incompreensível ou moralmente intolerável, formulá-la dessa maneira fortalece e sustenta o procedimento micropolítico da educação. E se assim pode ser, se a travessia da educação pode estar orientada pela relação diferencial, considerando a aproximação da imagem deleuziana à arte moderna, não veríamos aqui mais uma vez o atravessamento da educação pela criação artística? Também

Guattari soube especificar esse traço na existência em geral quando associou a heterogeneidade aos “processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes” (2019, p. 66). Outros fizeram apostas similares, ainda que tenham utilizados conceitos e esquemas próprios. O ponto comum está colocado no movimento e na transformação, com a conseqüente insubordinação contra o estático e a estrutura. No jogo das diferenças e dos rastros, a metafísica desejou intervir para realizar um recorte, isolar uma parte ou uma região para enfim nela identificar a presença de um significado. Mal comparando, seria como se imaginássemos que a fotografia pudesse dar conta da compreensão daquela dança que se estabelece no espaço e tempo, equivaleria supor que a imagem fixada apreendesse a infinitude do acontecimento apenas por aquilo que ela *representa*. O movimento que transborda, que amplia os limites para fora e que se dirige ao impossível, coexiste entre o que se repete, do seio do que teima em voltar acontece a diferenciação como traço da heterogeneidade que não é mera contraposição.¹⁰³

O movimento não pode ser, portanto, reduzido à dinâmica de oposição, mas é inevitável que a diferenciação apresente a tensão das forças e dos fluxos. Se a realidade não é estática, se o que há é multiplicidade e devir, então importa considerar o combate que existe na imanência. Visualiza-se na educação a evidência do tensionamento tantas vezes esvaziado em nome da hegemonia de uma força sobre as demais. A educação é o campo em que se operam as forças em disputa, com expressões, subjugações, deslocamentos, defesas, ataques, esquivas, antecipações, afastamentos (Deleuze, 2019). Retorna-se a algo já dito, ao fato de que a aparente tranquilidade da conciliação, em que supostamente triunfariam a unidade e a identidade, é máscara que escamoteia a luta entre as multiplicidades que querem se afirmar. Quando a permanência do ser é substituída pela intensidade do devir, são os “*combates-entre*” que forjam a atuação das forças em circulação (Deleuze, 2019, 170). No enfrentamento da institucionalidade da educação, já não é preciso assumir a negatividade absoluta, não há motivos para se debater exaustivamente contra alguma coisa, não é mais necessária a imagem quixotesca como representação de alguma luta inglória. Fabulamos uma educação que se cria no *combate-entre*, na travessia através da institucionalidade, sem evitá-la, buscando os espaços entre os quais a força micropolítica escoar e faz o agenciamento coletivo.

¹⁰³ Entre esses outros que se ocuparam da diferença a partir de alguma perspectiva muito singular, destaca-se a figura de Jacques Derrida. Em entrevista concedida a Élisabeth Roudinesco, o filósofo franco-argelino trata da *différance* como “um movimento de espaçamento, um ‘devir-espaço’ do tempo, um ‘devir-tempo’ do espaço, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional” (2004 p. 34).

8.

Na educação é frequente a definição da atividade em conformidade a fins, é recorrente a valoração positiva da trajetória que tem na idealização seu ponto de chegada. O indivíduo desenvolvido como humano seria o estado final do processo, a culminância do regime de aperfeiçoamento, o suprassumo da síntese entre particular e geral. Todavia, levando em consideração o questionamento feito à teleologia, a individuação aparece emancipada tanto quanto possível das categorias metafísicas clássicas. Aquilo que seria uma solução, multiplica-se em dificuldades. Pode a educação ser um movimento de individuação? Em caso positivo, como pensar a individuação sem *télos* e sem sujeito? As indagações alcançariam alguma consequência prática favorável, desanuviando o céu das dificuldades antecipadas, se a individuação fosse qualificada de outra forma, retirando-lhe todo psicologismo exacerbado, lançando-a aos agenciamentos coletivos e integrando-a à composição das potências. Doravante, ela seria o movimento de uma singularidade que esquece os velhos ideais e se impõe afirmativamente, em constituição; como atividade ética e política, ela experimenta o fora da moral, desdobrando multiplicidades, produzindo diferenças.

Desde o jovem Nietzsche, é a despeito da uniformização e do aparelhamento da educação que se processa o deslocamento da singularidade (CE III 6); mais adiante, ela pode ser colocada à disposição da consumação do espírito livre (HH I 231). Entre generalidade e particularidade, nem refém dos processos de memória que atualizam melancolicamente a falta, tampouco capturada pelos ardis econômicos, a singularidade desenvolve-se na educação e pela educação a partir da criação que se coloca em cooperação coletiva com outras criações. Na experimentação, arrastamos Nietzsche até onde queremos, realizamos as seleções, temperamos o debate, implementamos os devidos desvios e colocamos a singularidade entre as determinações, como experiência dinamicamente individual e social que opera a travessia sem destinação específica. A singularidade humana surge na contramão dos fenômenos de massificação, de especialização e do utilitarismo. Mas se prudentemente se faz reparos à individuação por acreditar que, em Nietzsche, ela se encontra perigosamente próxima da particularidade individualizante e em franco desprezo pela política, por que razões haveria de se legitimar a escolha pela singularidade, dado que o conceito se encontra habitualmente protegido pela polêmica tematização da figura do gênio? De fato, no vocabulário nietzschiano a singularidade é corporificada no indivíduo superlativo, nobre, grande, superior, único, o “exemplar mais extraordinário, poderoso, complexo, frutífero” (CE III 6). Mesmo nas considerações extemporâneas, ainda não radicalizado em sua oposição à tradição, o filósofo

percebe que a singularidade tem um alto preço. Constituída pela experiência ética e política, ela somente é produzida no enfrentamento daquilo que circunda o indivíduo — influências, crenças, opiniões, valores, hábitos, etc. Ressalvando o aristocratismo presente na figura do gênio e suas arriscadas consequências políticas que precisam ser inapelavelmente contestadas, excetuando tudo isso, da ideia de uma personalidade rara e do confronto com o que se encontra instituído surge a chance de pensar o tipo subjetivo que se constrói e se constitui. É como se dissesse que o sujeito que se educa, e que por conseguinte cria em si a cultura, somente se realizaria contra as circunstâncias que lhe são externas. Dado esse passo, à revelia de Nietzsche, saímos da individualidade em busca de uma atividade constitutiva mediante a qual se produzem as relações no campo social. Compreendendo a crítica nietzschiana — ela se volta contra a homogeneização e padronização da cultura —, julgamos impossível a *grande* coletividade da mesma forma que recusamos peremptoriamente a *grande* personalidade. Abandona-se, portanto, qualquer superestimação da comunidade e da personalidade que não seja equilibrada pela contingência do humano. Há uma potência no paradoxo que se delineia: a composição da singularidade somente acontece no ambiente das determinações. Isso indicaria que a singularidade é rara? Contra Nietzsche, que realiza a defesa dos raros, afirmamos que a singularidade está na relação diferencial e que, por conseguinte, não caberia pensar nos melhores, mas na diferença que, constituída em cada um, em proporções qualitativamente distintas, pode ser suficientemente aplicável a muitos. Não há grandes e raras personalidades, sujeitos nobres e aristocráticos, mais conveniente ao que acontece seria supor a singularidade como traço, nas minúcias de um comportamento, nas nuances atitudinais. A vida em comum é sujeita às mais diversas incongruências, de modo que relativizamos a excepcionalidade humana para localizar a extemporaneidade nos atributos contingentes e singulares que cada um pode criar no meio da institucionalidade, apesar dela.

9.

Experimentar é tentar. Na incerteza do humanismo, chega-se à individuação sem sujeito; na desconfiança sobre o excessivo peso concedido à particularidade, desloca-se até a singularidade. Apesar dos esforços, a singularidade é arriscada pela proposição da figura do gênio. Seguimos na tentativa e colocamos a singularidade entre conceitos com os quais se poderia sugerir algum parentesco de família. Nesse grupo o rizoma se estende e importantes conexões se constituem, a singularidade aproxima-se das concepções acerca da subjetividade e dos processos de subjetivação. Aos que se preocupam com o caráter insidioso das abstrações,

admitimos o desconforto com a função que o sujeito desempenha na metafísica da modernidade, sua centralidade e o eventual retorno dos discursos à unidade substancial do espírito. Não é de forma pacífica e tranquila que seguimos pelas veredas da subjetividade, já que não estamos dispostos a negociar o devir em prol de qualquer anseio de fundamento do conhecimento e da ação. Como dito em outras ocasiões, o *Eu* da filosofia do sujeito, zeloso de sua identidade, é legítimo herdeiro de Deus. Intimamente associado a outras categorias tranquilizadoras, o sujeito é a ficção reguladora que procura dar estabilidade a algum efeito de superfície dos impulsos humanos. Por que atravessar o Liso do Sussuarão se já sabemos antecipadamente das dificuldades do caminho, árido, inóspito e, em tese, intransponível? Já que cruzamos perigosamente entre preconceitos filosóficos e gramaticais, não seria mais potente abandonar a sedução das palavras e fazer funcionar um conceito emancipado das expectativas de estabilidade e de substrato? Aceitamos a insubordinação contra os pontos que fixam o corpo nas verdades dominantes, mas também localizamos a subjetivação na “busca prática de um outro modo de vida, de um novo estilo” (Deleuze, 2017, p. 136), algo que se comporia a léguas de distância do sujeito metafísico. Entretanto, indagamos se ainda seria possível falar de subjetividade caso concebêssemos a travessia como passagem de vida, circuito de fluxos e intensidades que forjam descodificações e desterritorializações. Se há alguma chance de concessão à subjetividade, apostaríamos em sua condição de agenciadora dos componentes que até agora foram experimentados na escritura — imanência, errância, devir, movimento, afirmação, multiplicidade, diferença.

A herança e os costumes são demasiado fortes para que se consiga prescindir absolutamente da funcionalidade do conceito. Ademais, não saberíamos desprezá-lo facilmente tamanho o impacto da máxima nietzschiana do “torna-te o que és” (Za IV, *A oferenda do mel*). Ainda que se possa designá-la como preceito de subjetivação, Nietzsche não faz referência explícita ao conceito, quem sabe para se manter afastado da enunciação inauguradora da interioridade intelectual, a máxima socrática do “conhece-te a ti mesmo”. Esse deslocamento histórico-filosófico é sugestivo, ele opera uma substituição da metafísica da alma pela filosofia cuja ênfase precisa ser dada ao corpo e à imanência. Um acento prático é requerido, muito é incluído na atividade, tudo passa a ter importância, mesmo os erros, os desacertos, os desvios, os desperdícios, o que em uma circunstância dialética haveria de ser depurado em nome do alcance do que se deve conhecer. E como duvidar que na concepção nietzschiana não houvesse o abandono do sujeito? “Nós, porém, *queremos nos tornar aqueles que somos* — os novos, únicos, incomparáveis, que dão leis a si mesmos, que criam a si mesmos” (GC 335); o

imperativo não é moral, é ético, exige o jogo da contingência, pede que a criação seja o parâmetro de novas modalidades de existência. A máxima é obra de um psicólogo, um empreendimento crítico construído contra a moral, um apelo à subjetivação que inaugura o legado que haverá de ser recepcionada pelo pensamento contemporâneo. Na produção de subjetividade predomina a ação do desejo que cria e afirma; o desejo incomoda-se com a sujeição ou a canalização, recusa as capturas, escapa do aprisionamento e do sistema fechado em crenças. Forças disruptivas lançam o sujeito para fora, em percurso diferencial em que a subjetivação se assemelha à travessia que segue do virtual à atualização, à produção de linhas de diferenciação que vão impactando a condição, ao desdobramento da heterogênesse na implicação do indivíduo com seus agenciamentos coletivos.

À revelia de Nietzsche, distinguimos a subjetivação com a mesma força que recusamos as concepções aristocráticas, porque elas ferem os mais estimados valores de sociabilidade, desprezam os fenômenos de multidão, impõem desconfiança sobre o comum. No aristocratismo das ideias e na propensão à autoeducação, testemunha-se o individualismo exacerbado (A 529) e o elogio do egoísmo (Za IV, *Do homem superior* 11). Corre-se o risco da abertura de um fosso intransponível entre indivíduo e sociedade, como se existisse um lugar onde se pudesse estar a salvo da ação coletiva. E se em todo esse entulho de formulações sobre nobreza, superioridade, hierarquia e individualismo, mediante sofisticada seleção e repúdio, ainda existisse alguma coisa relevante para se pensar a subjetividade? É compreensível que frequentemente se recuse as convicções nietzschianas sobre o assunto, que se forme a tendência geral de aproximá-las aos nossos piores temores políticos, porém importa não se deixar levar pela virulência, resistir ao primeiro impulso e elaborar, sob odiosa turbulência, qualquer coisa de interessante.

A subjetividade é decorrente das forças sociais, políticas e econômicas, o produto dinâmico que se encontra em transformação; ela é artigo social atravessada por diversas intensidades, jamais requerendo permanência. Assinala-se esse traço para considerar que desejos, impulsos e afetos se acham frequentemente determinados pelas finalidades estabelecidas. Os processos de subjetivação são sobretudo processos de sujeição em que os indivíduos são tomados por identidades socialmente construídas. A educação constitui-se na ambivalência entre a institucionalidade que ordena, conforme padrões assentados, e a experiência de si que violenta o instituído para criar formas de existência. A despeito das imposições do ser social, a subjetividade também é produzida na contramão das fixações, empenhando-se na produção de singularidades, a subjetivação é o campo problemático em que se trava o combate entre conservação e afirmação, entre o desejo que se prende ao idêntico e o

desejo como unidade de produção. Todos precisamos lidar com o fato de que a força comunitária é resultante da união dos corpos e, por conseguinte, do compartilhamento de ideias e crenças comuns. Mas do comum também advém o elemento desviante, as linhas de fuga que rompem com a estabilidade. Encharcada nessa ambivalência, instituída e constituída no entremeio, na relação de pessoas em comunidade, a funcionalidade da educação encontra-se mobilizada por expectativas conservadoras, irrevogáveis, da mesma forma que assume a potencialidade da desterritorialização. Não será por acaso que, mais adiante, faz-se alusão à máquina de guerra que, atenta contra esforço hegemônico de conservação, cria linhas de fuga no instituído.

10.

Repetidamente se alude que a escritura toma a educação em seus desenvolvimentos éticos e políticos. Defendemos que tal implicação não é artificial ou forçada, de outro modo, é constituinte de uma educação que se quer afirmativa, fora dos limites da conservação e da mera transmissão. Reiteramos o que transborda das estruturas e das normas sociais, transitamos através da singularidade e dos processos de subjetivação para marcar o que escapa das determinações, acreditando que a educação pode assumir a produção desejante. Sendo decorrente de agenciamentos coletivos, a criação é genuinamente ético-política. Logo, é preciso dedicar espaço e tempo ao tema da regulação da estratificação e da desterritorialização, ou seja, agora se alcançam as condições para pensar como a educação intervém positivamente nessa mediação. Se há pouco finalizamos declarando a potência das linhas de fuga, é porque se configura como importante produzir o fora das estratificações. Integrada à consistência, a escritura segue experimentando os componentes afirmativos, fabulando uma educação que se esquiva da ordem moral; entre os componentes, destacam-se o movimento e o devir. Ora, “os devires são minoritários, todo devir é um devir-minoritário” (Deleuze; Guattari, 2020a, p. 92), o que inclui dizer que, envolvidos pelas articulações políticas da educação, ocupamo-nos sobretudo da micropolítica e dos fluxos moleculares, antes que da política molar. Todos os devires são minoritários porque escapam das formas e dos objetos, das permanências instituídas. Porém, não custa apresentar o reparo tantas vezes repetido: necessita-se cuidado com a lógica da oposição de valores! A micropolítica não é equivalente à exclusão ou à superação da macropolítica. Deleuze e Guattari (2020a) elaboram um esclarecimento acerca do assunto: se há um devir-mulher, isso pouco ou nada se assemelha à mulher como entidade que organiza com o homem a dualidade típica da sociedade; o devir-mulher não imita a mulher, ele

não a representa, não pretende chegar nela, atingi-la como causa final de um processo, embora o fluxo molecular da micropolítica jamais negligencie a molaridade; na macropolítica, continuarão existindo lutas por lutar, espaços por conquistar, de modo que mesmo no ambiente molar ainda há tanto por requerer. Não exigindo o abandono da macropolítica, a micropolítica faz vaziar a estratificação.

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. [...] Estamos numa formação social; ver primeiramente como ela é estratificada para nós, em nós, no lugar onde estamos; ir dos estratos ao agenciamento mais profundo em que estamos envolvidos; fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, fazê-lo passar do lado do plano de consistência (Deleuze; Guattari, 2019c, p. 27).

É uma nova maneira de conceber a transformação, não mais dependente do grande acontecimento, da revolução que se configura como ruptura absoluta, da instauração do outro totalmente diferente. A micropolítica produz delicadas oscilações quando evita os modelos universais e segue pela contingência, quando deixa de representar ou interpretar alguma suposta vontade geral, quando opta pelo “acúmulo de lutas parciais” que trazem consigo a potência dos agenciamentos coletivos (Guattari, 2024, p. 46).

Não é possível ignorar que os embriões do conceito de micropolítica estejam na filosofia de Nietzsche. A despeito dos surtos megalômanos, o filósofo coloca-se contra as grandes transformações em curto espaço de tempo, opõe-se aos grandes acontecimentos, prefere imaginar a força contínua e repetida das pequenas quantidades. Como as mudanças são necessariamente morais, os movimentos de ruptura devem vir “em doses mínimas, mas ininterruptamente, por longos períodos” (A 534). Nesse caso, Nietzsche critica as grandes revoluções, o engano e o perigo das grandes transgressões. Há o combate no campo da metafísica, defronta-se com o menosprezo pelas coisas pequenas, típico do dogmatismo (EH, *Por que sou tão inteligente* 10). Na sintomatologia de seu tempo, “as pessoas veem mal e raramente atentam às *coisas mais próximas possíveis*” (AS 6); como se quer olhar longe e buscar o grande evento, ignora-se a miudeza e a adjacência, instituindo um olhar que esteriliza o entorno. Quem sabe não seja apenas questão de foco ou de ingênua ignorância, mas de deliberado desprezo. A metafísica fundamenta a moralidade e valora os objetos de nosso investimento libidinal. Em consonância, na educação, restaria a mira na maior das finalidades; na ação política, a intervenção no escopo do Estado; no conhecimento, a Verdade, na moral, o Bem. Impõe-se a estimativa das coisas “importantes”, avaliação que na maioria das vezes

resulta de ideias previamente estabelecidas, desde valores dominantes. Não estaríamos em condições de retomar os vínculos com a imanência?

Temos que novamente nos tornar bons vizinhos das coisas mais próximas e não menosprezá-las como até agora fizemos, erguendo o olhar para nuvens e monstros noturnos. Foi em bosques e cavernas, em solos pantanosos e sob céus cobertos que o homem viveu por demasiado tempo, e miseravelmente, nos estágios culturais de milênios inteiros. Foi ali que aprendeu a desprezar o tempo presente, as coisas vizinhas, a vida e a si mesmo — e nós, que habitamos as campinas mais claras da natureza e do espírito, ainda hoje recebemos no sangue, por herança, algo desse veneno do desprezo pelo que é mais próximo (AS 16).

Não precisamos reivindicar a aguda percepção de Funes, nem o sensualismo exagerado de Alberto Caeiro para regular o foco da atenção, para direcioná-la a algo que esteja mais próximo. Do *nonada* ao infinito, não teria sido essa a travessia de Guimarães Rosa? As veredas entre o grande sertão! Seguimos na aposta da minudência, considerando que por ela se operam mutações relevantes.

Não interessa apenas o olhar que se dirige ao entorno, um olhar destinado às coisas pequenas e próximas, também vale a ação desterritorializante que lhe é decorrente — “[...] um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local”, diz-nos Deleuze e Guattari (2019a, p. 34). Recusamos a transcendência, sua funcionalidade fundante, libertamo-nos das amarras das categorias tranquilizadoras, deixamos de ser lastreados por finalidades econômicas, tudo porque afinal minamos microscopicamente a “disciplinarização dos pensamentos e dos afetos” (Guattari, 1985, p. 138). Micropolítica e molecularidade andam juntas, o minúsculo corresponde à transformação molecular, atém-se às conexões locais e singulares porque importa a diferença infinitesimal. Contudo, poucos ousam duvidar do ímpeto institucional e molar da educação, do poder investido para colocá-la sobre trilhos, firmando objetivamente um conjunto de finalidades exteriores que, muito rapidamente, é internalizado a tal ponto que passa a forjar os sonhos pedagógicos mais acalentados. Tocamos a mesma nota, de novo: a desterritorialização é desde dentro, a micropolítica se constitui *entre* a macropolítica.

Como é que linhas de desterritorialização seriam assinaláveis fora de circuitos de territorialidade? Como supor que o fluir abrupto do minúsculo riacho de uma intensidade nova se faça fora das grandes extensões e em relação com grandes transformações nestas extensões? Quanto esforço para fazer eclodir um novo som? O devir-animal, o devir-molecular, o devir-inumano passam por uma extensão molar, uma hiper-concentração humana, ou as prepara (Deleuze; Guattari, 2019a, p. 62).

Assim, por dentro do cenário molar, a micropolítica perturba o destino, forjando desvios; a educação pode ser curto-circuitada por sua errância e pelo devir-outro que não é traço ou atributo humano. Mas não se imagina que, por ser microscópica, a transformação seja tranquila, operando-se a partir de certezas e convicções, diferentemente, na maior parte das vezes, a

atividade é perigosa, realiza-se às cegas no exercício de sua experimentação. Mobilizada pelos investimentos desejan-tes em agenciamento, a ação não é planejada, frequentemente nem é consciente. Há uma imponderabilidade nas ações que não pode ser desmerecida, sob pena de se conceber a educação de um jeito bastante rasteiro.

A micropolítica tenta sacudir o poder da moral, pois através do microscópico circulam os movimentos de desterritorialização. Entre os grandes acontecimentos da educação as pequenas entidades políticas engendram experiências cujos efeitos não são percebidos imediatamente. Uma despreziosa conversa no corredor de escola pode ter mais ressonância afetiva que a unidade programática de alguma disciplina obrigatória; o gesto de mãe ou pai pode produzir mais impactos que a deliberada lição moral acerca de dado assunto. Como estamos no âmbito de uma experimentação que vai ao limite da fabulação, e que conta com o apoio da criação conceitual, dirigimos a atenção ao fragmento de 1885:

Quanto tempo faz que eu me empenhei junto a mim mesmo para demonstrar a completa *inocência* do devir! [...] Certa vez, o que me pareceu ser a solução correta foi decretar: “a existência, como algo do tipo de uma obra de arte, não se encontra de maneira alguma sob a *jurisdictio* da moral; ao contrário, a própria moral pertence ao reino do fenômeno”. Uma outra vez disse: todos os conceitos de culpa são, como conceitos objetivos, completamente desprovidos de valor, e, como subjetivos, porém, toda vida é necessariamente injusta e alógica. Uma terceira vez conquistei para mim a negação de todas as finalidades e experimentei a incognoscibilidade das ligações causais. [...] Tudo isto não foi pensado para criar para mim mesmo o sentimento de uma completa irresponsabilidade (*Unverantwortlichkeit*) — para me manter longe de todo elogio e de toda censura, independente de todo outrora e de todo hoje, perseguindo à minha maneira minhas metas (FP 1885, 36[10])?

Se recorrêssemos à observação nietzschiana da *arte pela arte*, de uma ação que contraria a inclinação moralizante (CI IX, 24), e se fizéssemos o deslocamento para as consequências pedagógicas, conjecturaríamos a eventualidade de uma *educação pela educação*. Mesmo na afirmação do nomadismo, de uma experiência que navega sem destino fixo, há algum posicionamento — e isso mais do que possível, é desejável — a partir do qual se pode pensar um fortalecimento de certas valorações, uma aposta na vida, um dizer *sim* a certos aspectos da existência. Quando Nietzsche indaga o que faz a arte, ele sugere que ela glorifica, escolhe, enfatiza algo, mesmo que tente prescindir do *télos* normatizador, o que leva a crer que na errância também há uma perspectiva como condição de possibilidade da experiência ética e política da educação. O que vale para a existência serve à educação: há uma inocência no devir, sem culpa, ela se constitui esteticamente, como obra de arte, como produção de estilo, longe da justificação moral; sem uma justiça que lhe seja imanente, desprovida de lógica, ela não possui finalidades e não há relações causais que possam oferecer explicações definitivas; o que restaria é a *irresponsabilidade* como condição desejável, apreciação também compartilhada por

Deleuze para quem a irresponsabilidade é “o mais nobre e mais belo segredo de Nietzsche” (2018, p. 34). Dito isso, deslocado o caráter fundante e originário da metafísica, ressaltados os aspectos éticos e estéticos desdobrados na micropolítica, espaço-tempo da transformação molecular, a questão sobre a impossibilidade da educação perde força e se torna uma indagação de moralista.

11.

Alcançamos o momento em que se atribui ao problema da impossibilidade da educação mais e mais dificuldades. Dissemos que a pergunta somente seria viável no interior da perspectiva de algum moralista que instituiria externamente alguma finalidade fixa, alguma unidade que compreenderia o grau da perfeição ao mesmo tempo individual e coletiva. Rorty (2007) sinaliza no esforço de reunião do público e do privado soluções que serão metafísicas, alternativas que partem de expectativas de identidade; de um lado, o sentimento de comunhão, de outro, o ideal de aperfeiçoamento individual; entre eles, amarrando pontas e forjando gambiarras, a pressuposição de que exista uma *natureza humana*. Posto que a educação tem exigências morais, que possui compromisso com a preparação do humano para a vida social e política, não será possível prescindir do debate sobre o comum, ainda que se esteja advertido dos riscos metafísicos. Sem pretender oferecer soluções definitivas ao impasse ético e político, o que seria ingênuo em face da antiguidade filosófica da questão, abordamos a educação e abandonamos a premissa de natureza humana, mantendo-nos instigados, todavia, pela ideia de comum, elaborando-a com os componentes que são desenvolvidos pela escritura, junto à articulação do rizoma. A educação traz consigo a virtualidade coletiva, logo, aposta-se na composição da resistência às inúmeras apropriações do desejo, sejam elas decorrentes das idealizações, das codificações impostas pelo Estado ou mesmo das capturas do capital.

Visto que se abstém do funcionamento das categorias tranquilizadoras, que se prescinde das abstrações ou das noções unificadoras, a escritura se dirige na contramão da divisão hierárquica típica da filosofia nietzschiana entre forças que comandam e forças comandadas. Não se recusa o conflito, oferece-se importância ao devir que jamais cessa, mas é preciso garantir a vida em comum sem a pressuposição da verticalidade, em ambiente em que a estratificação cede lugar à transversalidade. Caso se queira seguir apostando no comum, em circunstâncias mais afirmativas, indagamos quais seriam os traços possíveis de um sentido de comunidade que não reincidisse a cada instante nos velhos esquemas dogmáticos e nas surradas dependências morais e políticas. Talvez fôssemos acometidos de desânimo ao ver as opções

diminuídas pela perda do referencial normativo da natureza, quem sabe nós próprios sentiríamos a ameaça de uma ação que se desprende do critério coletivo, desta vez sujeita à concentração do poder individual. Um pouco mais de fôlego e estaríamos suficientemente dispostos para voltar à carga e denunciar as limitações impostas pelas extremidades metafísicas, o quanto de potência diminuída resultaria se guardássemos a crença em alguma generalidade definidora da vida social e política, ou, contrariamente, em alguma autocriação livre das determinações. Certo tempero espinosano é acrescido ao pensamento que reconhece os momentos em que precisa sair de Nietzsche e realizar outras aproximações. O ânimo retorna, à revelia de algumas considerações nietzschianas, passamos a acreditar que a ligação do indivíduo com o grupo, em encontros que suscitam paixões alegres, aumentam ou favorecem a potência de agir.¹⁰⁴ Sem almejar o detalhamento de Espinosa, toma-se a sugestão como pretexto para seguir experimentando a educação por intermédio da potência existente entre os corpos que se encontram alegremente em múltiplas conexões. No que se refere às expectativas de comunidade, Nietzsche cria uma zona de turbulência que somente é ultrapassada mediante o desvio e a mobilização de outros circuitos de interlocução, mas nossas evitações são parciais, logo retornamos ao caminhar de mãos dadas. Paradoxalmente, a filosofia nietzschiana também favorece o enfoque sobre o comum ao exibir a fidelidade à terra, o que aproximaria o pensamento ao rizoma. Mais especificamente, é pela transversalidade que Guattari (2009) acredita na retomada do investimento libidinal no comum; ela seria exequível porque haveria nos animais humanos um *éros* (ἔρως) de grupo cuja força é restaurada para a composição da formação coletiva. A micropolítica não é o mero esforço individual cujos resultados seriam alcançados pelo atomismo de microscópicas intervenções, mais do que isso, ela compreende a complexidade de afetações reciprocamente relacionadas numa variedade de experiências.

Já vimos que o desejo que circula pela educação é regularmente capturado pela metafísica, pelo Estado e pelo capitalismo, que ele se encontra regulado pelas segmentações, padronizado pelas codificações, reduzido pelas estratificações. Organizada desde autoridades que são externas, institucionalizada, a educação é tomada pela molaridade. A aposta política do desejo, sua constituição como social e seu apelo ao comum, inventa linhas de fuga; o agenciamento do desejo é a chave para pensar a constituição do comum:

[...] qualquer agenciamento expressa e faz um desejo construindo o plano que o torna possível, e, tornando-o possível, o efetua. O desejo não está reservado para

¹⁰⁴ “Não pode acontecer que o homem não seja uma parte da natureza e não siga a sua ordem comum; mas se ele se encontrar entre indivíduos tais que convêm com a natureza do próprio homem, por isso a potência de agir do homem será favorecida e fomentada. Se, ao contrário, estiver entre indivíduos tais que não convêm minimamente com sua natureza, dificilmente poderá se adaptar a eles sem sofrer uma grande mudança” (Espinosa, 2021, p. 497).

privilegiados; tampouco está reservado ao êxito de uma revolução uma vez feita. Ele é, em si mesmo, processo revolucionário imanente. *Ele é construtivista, de algum modo espontaneísta*. Como qualquer agenciamento é coletivo, é, ele próprio, um coletivo, é bem verdade que todo desejo é assunto do povo, ou um assunto de massas, um assunto molecular (Deleuze; Parnet, 2018, p. 112).

É por isso que se afirma a erótica em que a libido deixa de investir abstrações ou determinações para ser colocada na transversalidade em que as próprias circunstâncias de grupo modificam a moralidade circulante. Nessa outra erótica cheia de impactos éticos, estéticos e políticos, o desejo não atualiza uma falta, ele cria a diferença.¹⁰⁵ O lugar da vida não cessa de ser produzido pela variedade dos arranjos; então, com efeito, os agenciamentos molares forçam mais e mais pela verticalidade e pelas estratificações, enquanto os agenciamentos moleculares desmontam as codificações. O indivíduo somente existe em agenciamento, seja em esforço de adaptação, ou em fuga dos comportamentos e pensamentos habituais (Guattari, 1985). Olhamos para as elaborações nietzschianas, seu elogio à unidade individual e supomos o quão distante isso parece da realidade. Como adverte Zourabichvili quando trata do agenciamento, “ele não é produzido *por*, mas [...] *para* uma coletividade” (2009, p. 22). Retomar o desejo pelo detalhamento do agenciamento reforça na educação a posição inventiva e a ideia de que o desejo, engajado em encontros, é externo, e não uma energia que definiria a interioridade psicológica, que circularia internamente. Há encontros de corpos, de objetos, de qualidades, de ações e de territórios, constitui-se um arranjo que tece o coletivo, assim como existem expressões desse complexo, resultados desses encontros, frequentemente designados como agenciamentos coletivos de enunciação, um conjunto de enunciados, linguísticos ou não, que, embora resultantes dos corpos, não são corpóreos.

É usual outorgar ao social o espaço em que se encontraria o comum. Quem chega às formações sociais se depara com a evidência da lei, das regras e da economia, inevitavelmente sente o amargo gosto das sobrecodificações. E se pensássemos o comum não como um espaço dado em que se ingressa desde que se aceite as condições mediante imaginário contrato, e se ele não fosse o compartilhamento necessário da obediência e da imitação do que se encontra padronizado? E se o *estar-junto* fosse o produto da criação? Quando precisa se ocupar das carteiras e dos mapas (na língua francesa, ambos os termos são designados pela palavra *cartes*), Fernand Deligny (2015) descreve o traço das linhas de errância das crianças autistas. Mediante o traçado, uma *área de estar* se delineaia, produzindo o que há de comum entre pessoas próximas

¹⁰⁵ Félix Guattari realiza a amarração das dimensões da outra erótica: “A modificação do ‘coeficiente local de transversalidade’ implica a existência de um foco erótico, um eros de ‘grupo sujeito’ que assuma a política local, mesmo que parcialmente. Assim, uma formação social pode modificar a ‘causalidade’ inconsciente que desencadeia a atividade do superego” (1985, p. 80).

e crianças; sendo produzido, o comum não é um *a priori*, um terreno que precisa ser descoberto, uma identidade que deve ser alcançada, mas o que está para ser traçado ou desenhado pelas linhas de errância. O comum é uma tentativa, o que se improvisa na diversidade dos encontros, o que atesta a multiplicidade e a diferença como elementos da convivência. Comum não é o que se compartilha, é o que se agencia. Desse modo, Deligny narra seu ativismo, desde a *carte* do partido à *carte* das crianças autistas, da identidade militante ao privilégio da territorialidade. A carteira do partido representa uma identidade, pressupõe o que não deriva, posto que orientado pelo lugar idealizado que se pretende chegar; o mapa dos autistas, por sua vez, provém do desenho das linhas de errância. E nesse aspecto diferencial entre as *cartes* se localiza o traço peculiar do comum, o que o aproxima de algo já extensamente explorado pela escritura: “uma *tentativa* está mais próxima de uma obra de arte do que de qualquer outra coisa” (Deligny, 2015, p. 151). O comum não é uma entidade, um ser com história, diversamente, ele se situa nos encontros, a cada instante atualizado, uma formação precária, insistentemente dissolvida pelas circunstâncias — existe em ato, como expressão local e concreta da territorialidade (Miguel, 2016). A caracterização realizada engendra inúmeras dificuldades práticas; a complexidade do reconhecimento, a valoração moral das experiências, a apreciação das consequências pedagógicas, a análise da consistência e sua integração à macropolítica da educação, tudo parece anunciar um conjunto de embaraços. Tomemos como exemplo o clássico espaço educativo, a escola, observemos a pesada estratificação, a dura organização, a distribuição hierárquica, o elogio das competências e habilidades que separam os grupos, a meritocracia que a define. No interior da estrutura, qual oportunidade haveria para a ação sem finalidade, a ausência de intencionalidade, a dança desinteressada, o gesto e a convivência desprovida de utilidade? Pode ser a escola o território dos vagabundos e dos nômades? Não foi outra a indagação realizada por Miguel:

Como produzir um território comum? Como podemos conviver com seres cujo funcionamento é radicalmente diferente e sem lhes impor violentamente um modo que assumimos ser favorável? Como organizar o espaço para que as crianças participem das atividades em rede (2016, p. 219)?

Antes que se excomungue a singularidade do comum, tal como o propomos, e que se lhe atribua toda a sorte de adversidades, antes que se sugira o diagnóstico da impossibilidade da educação, do qual já começamos a guardar oceânica distância, lembremos que havíamos definido a micropolítica *entre* o seio da política molar, e que as experimentações do estar-junto também se encontram *entre* as formas tradicionais de solidariedade. Deleuze e Guattari (2020a, p. 158) condimentam o debate ao visualizar o “lugar da vida” na simultaneidade de sistemas estratificados e da desestratificação, perspectiva que nos parece interessante enquanto coloca

no mesmo problema a vida e a ideia de comum. Afinal, não se trata aqui de estudar a criação de uma *vida* comum ou de outras formas de *viver* o comum?

Não conseguimos admitir que a potência do animal humano seja reduzida aos esforços pedagógicos costumeiros, que tudo o que a educação pode constituir esteja limitado pelas normas, valorações e conteúdos veiculados. Há algo que pode exceder, e se excede, não é porque resulte de algum esforço individual desse ou daquele, inversamente, é o produto da fabricação do comum em que as diferenças vão traçando o estilo. Eventualmente, a potência é encarada como incômodo, como excrescência que precisa ser corrigida, integrada ao ordenamento; impulsos são canalizados, desejos são domesticados, e se obtém o regozijo na tarefa do controle. Os agrupamentos coletivos são tão mais fáceis quanto mais presentes estão os elementos de homogeneidade, passividade e hierarquia que atravessam a organização social. Eis porque insistimos na multiplicidade como qualidade da enunciação coletiva, dita de outra forma, nas multiplicidades moleculares que tendem a formar matilhas, elas próprias nômades e desterritorializantes. A eliminação da dicotomia estrita entre privado e público reclama o reposicionamento do problema da vida em comum, para colocá-lo sob outros termos, sem a expectativa da resolução redentora que ofereça o paraíso na terra. O que fazemos é movimentar e provocar, recriar conceitos aqui, fabular um tanto ali, requerer a evitação do procedimento salvacionista que concentre em alguma unidade o ponto de explicação dos fenômenos sociais. Encaminhamos Nietzsche entre as veredas da filosofia contemporânea, induzindo escolhas e tomando decisões, arrastando o velho filósofo aos interesses de uma educação que não quer abandonar seu aspecto político. No combate entre os dispositivos da psicanálise, dirigimos a máquina de guerra contra o afinco de tudo reduzir ao Uno, contra a falta imposta pela castração. Em poucos movimentos da filosofia contemporânea, desviamos da promessa de perfeição na operação da justiça, afastamo-nos da individualidade coletivamente impotente da autocriação absoluta, vencemos o desejo que retorna à falta, encontramos alguma dica na psicose e na incitação das multiplicidades selvagens. Não padecemos de ingenuidade e sabemos que, relacionado à política da diferença, um campo de complexas e polêmicas discussões se descortina sem que tenhamos condições de percorrê-lo minimamente. Esquivando-nos da máquina binária, assinalamos a ausência de alternativas dogmáticas e estimulamos a continuidade do assunto, mantemos o problema aberto, sem respostas definitivas, na aposta das tentativas de produção. Perante o abismo entre os indivíduos, entre as distintas multiplicidades — Nietzsche o designou como “*páthos* da distância” —, oferece-se a provocação da abertura e da irresolução, a possibilidade de que as diferenças continuem expostas sem anúncio ou

efetividade de conciliação. A tão decantada segurança não é boa conselheira nesses assuntos, é preciso que alguns problemas se mantenham abertos, em franca recepção da pluralidade, e que uma disposição atenta possa enfrentá-los, que a realização de certas *acentuações* se imponha entre as circunstâncias, tensionando os contextos, estimando ganhos e perdas, avaliando o impacto sobre as pessoas envolvidas. Da segurança ao risco, da conservação à afirmação da vida. Não se trata de requerer responsabilidade, diferentemente, proclamamos o cuidado político em face das situações complexas, geralmente marcadas pela diversidade e pela intensa sobredeterminação (Derrida; Roudinesco, 2004).

12.

Deixando-nos levar pela provocação freudiana dos ofícios impossíveis, circunscrevendo um conjunto de circunstâncias filosóficas, perguntamos sobre a impossibilidade da educação. Não ignoramos o acento retórico presente, tampouco a eventual instrumentalidade que haveria na suspeita. Também nós utilizamos a hipótese para movimentar o estudo e a escritura, com a sensação de que chegaria o momento de abandoná-la. Assoprava-nos ao ouvido que a educação permaneceria em dificuldades enquanto estivesse dependente de um metavocabulário, daquele que nomeia as ideias contra as quais se debate Nietzsche e alguns muitos autores que lhe seguem. Não foi por outra razão que nos dedicamos a problematizar a metafísica, reter algumas de suas categorias mais importantes, experimentá-las, tensionando teleologia e transcendência. Relativizando a finalidade, apostamos no devir e na errância, investimos na criação que abrisse os vocabulários à multiplicidade, assim como lançamos as experiências da educação na transversalidade. Entretanto, a colocação da vida em conexões transversais não exige o empirismo rasteiro em que o fisicalismo torna-se critério. Combatemos entre a trindade conceitual da modernidade — verdade, representação e sujeito — para questionar as pretensões de espelhamento da realidade e as maneiras tradicionais de se conceber a linguagem. Porém, a crítica deveria chegar a outras categorias, envolver outros conceitos, alguns deles insuspeitos no ambiente de crise da modernidade. Deixamos entrever que a impossibilidade da educação somente poderia ser encaminhada sob a maldição do desejo, mediante submissão das atividades pedagógicas ao imperativo do ideal; e assim se confirmaria o limite, no investimento libidinal da falta como lei comum — “[...] o desejo é traído, amaldiçoado, arrancado de seu campo de imanência” (Deleuze; Guattari, 2019c, p. 18).

Faria muito bem ao problema da impossibilidade da educação se experimentássemos a transvaloração da ideia de impossível, se realizássemos uma mudança que orientasse os

processos pedagógicos no sentido de sua virtualidade. Então, em vez de se ocupar com a falta, interessaria à escritura a constituição do desconhecido. O leitor advertiria o perigo: entregues ao inominável, estaríamos expostos à divinização do mundo. Mas por que não manter a infinitude, desabrigar o medo, abrir-se às possibilidades do desconhecido (GC 374)? É certo que existe a necessidade de reparo, a introdução de algumas notas que, colocadas sobre a mesa, assegurariam que o lançamento ao desconhecido fosse a abertura à potência da educação. E nesse empenho de escapar da armadilha freudiana, estaríamos mais próximos de Nietzsche, do filósofo que extensivamente se utilizou de *Unzeitgemäß* para indicar o que se encontra fora do tempo. É a luta contra o presente na figura da extemporaneidade, a invenção do anistórico como algo imprescindível para a afirmação; entre a fresta do histórico, a atividade minúscula, micropolítica, experimenta a diferença. Quando Zarathustra requisita a virtude terrena, quando reclama a emancipação da lei de Deus, ele concede fisionomia ao extemporâneo, colocando na boca do outro o anseio que é seu: “Inexprimível e inominável é o que faz o tormento e a delícia de minha alma, e que é também a fome de minhas entranhas” (Za I, *Das paixões alegres e dolorosas*). A travessia da educação pode ser desprovida de destino, ela pode ser a tentativa que se abre ao acontecimento, à invenção de um outro até então inapropriável. Nessa abertura ao impossível, recusa-se *adventos* e *aparecimentos*, sublinha-se a perspectiva afirmativa, o engendramento da diferença sem predição e anúncio. O *que-não-há*¹⁰⁶ encosta na filosofia do acontecimento para ser pensado como produto potencial da confluência de forças no plano de imanência.¹⁰⁷

Nietzsche teria sido “o primeiro a ousar inscrever num corpo a relação com o fora como campo de forças e de intensidades” (Alliez, 1996, p. 25). Com efeito, há bons rastros que podemos recolher aqui e ali. O fora seria o que escapa da linguagem, algo da ordem do inominável:

Já não nos estimamos suficientemente quando nos comunicamos. Nossas verdadeiras vivências não são nada loquazes. Não poderiam comunicar a si próprias, ainda que quisessem. É que lhes faltam as palavras. Aquilo para o qual temos palavras, já o deixamos para trás. Em toda fala há um grão de desprezo. A linguagem, parece, foi inventada apenas para o que é médio, mediano, comunicável. O falante já se vulgariza com a linguagem (CI IX, 26).

¹⁰⁶ A expressão inspira-se em Guimarães Rosa e se fortalece filosoficamente com Clarice Lispector: a recorrência humana à invenção do “Que-Não-Há” (Rosa, 2022, p. 58) encontra a requisição de G.H. ao desconhecido. Lispector (2020, p. 181) distingue a “evidência desconhecida das coisas”, não como atributo do ideal que se esconde na abstração, porém como traço da virtualidade.

¹⁰⁷ É interessante observar que por intermédio do acontecimento, a extemporaneidade tão efusivamente defendida por Nietzsche se aproxima do *aion* deleuziano, ambos como modos particulares em que a suspensão provisória de *chrónos* (χρόνος) é condição para o *devir-outro*. A propósito de *aion*, Zourabichvili refere-se à “extratemporalidade do acontecimento” ou à “temporalidade paradoxal” (2009, p. 24).

E se esse fora não fosse desprezado, abandonado, deixado pelo caminho, se ele fosse colocado na virtualidade das relações sociais e na imanência do mundo? A experiência do fora acontece na radicalidade da imanência, no desdobramento das multiplicidades, no acolhimento das virtualidades. É no devir, na errância e na desterritorialização que a educação cria sobre o inominável e o impensável, produz o que está fora, o que não lhe é idêntico. Zourabichvili (2019, p. 46) afirma que o território “distribui um fora e um dentro” e isso sinaliza que a experiência do fora não é concebida senão na própria transversalidade da experiência, distante de qualquer rumo transcendente. A desterritorialização é um deslizar-se sobre territórios, entre territórios. Aproveitando o ensejo que se sublinha a fidelidade à terra e à territorialidade, salientamos uma vez mais o traço diferencial entre ser e acontecimento: “O pensamento não vem de dentro [da interioridade psicológica], mas tampouco espera do mundo exterior a ocasião para acontecer. Ele vem desse Fora, e a ele retorna; o pensamento consiste em enfrentá-lo” (Deleuze, 2017, p. 141). Não precisamos registrar a impossibilidade como vazio, como negatividade ou carência que ocasionalmente se pudesse reparar, outro sentido pode ser ofertado, um pensamento do impossível pode ser reivindicado. Nesse aspecto, quem muito ajuda é Maurice Blanchot, de quem também se parte para combater o metavocabulário e a impotência da educação. A impossibilidade passa a reclamar o devir, a medida da diferença sem qualquer proximidade com o idêntico; na experiência do radicalmente outro acontece a exterioridade: “a impossibilidade é a relação com o Fora, [...] a impossibilidade é a paixão do próprio Fora” (2008, p. 58). E assim ganhamos ânimo para rever a hipótese colocada no início da escritura, transformá-la em motivo de afirmação. Agora, já não é preciso corrigir ou remediar a impossibilidade; na experiência do impossível, “o pensamento deixa de ser uma *ratio*” e “a vida deixa de ser uma *reação*” (Deleuze, 2018, p. 131). Como paixão do fora, a impossibilidade não é equivalente à impotência, mas, como termo afirmativo, expressão da ruptura do limite, expressão da aposta na vida. A transvaloração do impossível é percebida no movimento proposto por Deleuze e Guattari (2020b): em vez de *edipianizar*, *esquizofrenizar* a educação. Se não submetemos a produção à representação, se rompemos o domínio de Édipo e libertamos o desejo dos laços que o arrastam até a falta, se o inconsciente já não é uma instância, um conjunto de processos internos ou uma estrutura que remeteria a algo, imaginá-lo-íamos integrado à máquina de desejo, nem simbólico, nem imaginário, mas real — o inconsciente seria “o Real em si mesmo, o ‘*real impossível*’ e sua produção” (Deleuze; Guattari, 2020b, p. 76, grifo nosso). O virtual é real, ele é da ordem de um inconsciente, de um impossível. Então, desloca-se a educação da dependência do ser e integra-se a impossibilidade ao devir, ao movimento do desejo que produz outras formas de vida. Afastando o simbólico, fazemos a

aproximação do impossível ao virtual, ao produtivo, ao inconsciente. Ora, se essa dissociação entre potência e representação ainda causa estranheza, lembramos do questionamento presente na fabulação de Borges: “como transmitir aos outros o infinito Aleph que minha temerosa memória mal consegue abarcar” (2022, p. 148)? Como imaginar um real impossível? Não precisamos da melancolia do objeto irremediavelmente perdido, abraçamos a riqueza da narrativa borgiana para propor um movimento ao infinito, não ao infinito supostamente oferecido pela visão ou pela memória, mas ao infinito criado, com todas as suas dificuldades e limitações perspectivísticas.

Designamos as determinações, oferecemos nomes às territorialidades, caracterizamos os elementos dos códigos, mostramos as sobreposições das formações sociais e do aparelho de Estado, distinguindo as linhas da moral, da economia e da política. É nessa malha firmemente trançada que se enreda a educação. Quando aplicamos os esforços para falar de um fora é porque acreditamos nas linhas de fuga cujo traço é de descodificação e desterritorialização. Mesmo que estejamos sob os mais severos condicionamentos, existe uma máquina de guerra destinada a escapar do emaranhamento das linhas de determinação. Seguir tal sugestão é estimulante, passamos a compreender a educação de um jeito pelo qual as linhas de engendramento coexistem, em que os movimentos de conservação e de afirmação subsistem em um mesmo tecido. Reintroduzimos o já decantado conflito, mostrando os focos de instabilidade e o afrontamento que existe entre os reagrupamentos. É possível que a linha de descodificação seja, em breve, a nova força de codificação que haverá também de receber algum ataque ou pilhagem. Há conflito porque há movimento, as linhas concorrem e se transformam umas nas outras a todo momento. Não podemos nos enganar com os termos que são utilizados, somos impactados pelos usos e pelas apropriações do vocabulário do fora e mesmo do ponto de vista prático certos funcionamentos corrompem a potência. A linha de fuga está relacionada à afirmação de vida, e sempre precisa atualizar sua potência de transformação, embora, por certo, ela possa redundar em ímpeto de abolição, promover a destruição (Deleuze; Guattari, 2019c). Toda essa elaboração explica os motivos dos espetáculos pedagógicos, da proliferação de discursos e práticas que assumem verniz transformador e potência midiática, ainda que não sejam senão a repetição dos velhos esquemas, a reconfiguração das forças conservadoras. Propomos as linhas de fuga como experiências de virtualização que ao posicionar o fora e o impossível atentam contra a própria educação. Mais uma vez enunciemos: o problema não é a metafísica em si, mas um modo de pensar que, enquanto esteve relacionado à verdade devota, à fixidez neurótica, à permanência do ser, negligenciou e recusou a criação.

Uma palavra sempre esteve próxima às linhas de distribuição da escritura, uma presença frequentemente inquietante, ao mesmo tempo familiar e estranha. Desde Kant os deslocamentos de saída (*Ausgang*) estavam manifestos e assinalavam a partida de um território e a conseqüente chegada em outro lugar: deixar a menoridade representava alcançar a maioridade. Sequer Nietzsche conseguia livrar-se absolutamente de tais expectativas, vez por outra se via preso nas malhas da teleologia, embora não deixasse de forjar as condições para uma filosofia nômade. Com efeito, com o devir outra ocupação da territorialidade é possível. Não deve deixar de ser notada a ambigüidade do significante que, mesmo aparentemente diferente, utiliza os recursos costumeiros, recaindo nos mesmos significados. Meros exercícios retóricos, com pequenas modificações circunstanciais, gostam de vestir a grandiloqüência de um discurso que acredita dizer algo novo. É por isso que realizamos a paragem na linha de fuga para enfrentar o desafio de saída. Sim, como vetor de desterritorialização, a linha de fuga é uma saída desde que se acrescente os requintes da paradoxal experiência em que o fora não está fora de si mesmo.

E se um esquizo se produz aqui como entidade, é apenas como único meio de escapar a essa dupla via, na qual a normatividade é tão sem saída quanto a neurose, e na qual a solução é tão obstruída quanto o problema: redobra-se, então, sobre o corpo sem órgãos (Deleuze; Guattari, 2020b, p. 111).

A condição paradoxal da saída é marcada por um escape ou um desvio por meio do qual se evita ou se transforma partes do que se acha estruturado: as linhas de fuga criam no próprio mundo o seu fora (Deleuze; Guattari, 2023). Não se espera a fuga do mundo, mas *fazer fugir*, o que corresponderia à ênfase no movimento sem fim, no comportamento errante e nômade tantas vezes assinalado ao longo da escritura. Não há pretextos para a divisão, o mundo do devir é o mesmo da estratificação, não há motivos para se aplicar algum idealismo e vislumbrar o mundo perfeito da educação para o qual os vetores haveriam de se destinar, diversamente, as experiências do fora e as desterritorializações são produzidas no interior da institucionalidade, no interior da política molar. Em educação, não serve a imagem demasiadamente desgastada, típica da filosofia de Platão ou de Kant, da superação de um estado pelo alcance de outro melhor, tanto mais interessante é simplesmente *fazer sair*. E se toda essa ambivalência já não fosse pouca, perguntamos o que garante que as linhas não promovam o reencontro com aquilo do qual se foge? Responde-se que a fuga tem menos a ver com o objeto ou com o lugar do qual se escapa, e bem mais com a experimentação que, ao renunciar às finalidades, faz escapar alguma coisa, por menor que seja. As linhas de fuga se integram ao embate micropolítico, em que entre codificações e binarismos, devir e errância produzem o que vaza (Deleuze; Guattari, 2019c); de alguma forma aproximada, Deligny (2015) soube ver as linhas de errância que se projetam sobre a territorialidade comum das crianças autistas: é porque se está no entremeio,

em agenciamentos, que os procedimentos desterritorializantes se confundem com o que estratifica, perdem-se entre as codificações, eventualmente cedem às permanências. Tudo isso nos leva a dizer o que já foi dito, repetir, expressar de outro jeito, ensaiar alternativas para enunciar o mesmo: as afirmações estão sujeitas à reterritorialização — elas precisam, inclusive, lutar contra si mesmas —, não há grandes acontecimentos e as rupturas são moleculares.

ET CAETERA

“O sério é isto, da estória toda — por isto foi que a estória eu lhe contei —: eu não sentia nada. Só uma transformação, pesável. Muita coisa importante falta nome.”

Guimarães Rosa (2022, p. 102)

1.

É como se até aqui houvéssemos contado uma *estória* com suas circunstâncias ou tivéssemos feito a travessia das águas, do De-Janeiro ao São Francisco. No porto, conhece-se o menino, lança-se aos imprevistos do encontro, abandona-se, submete-se aos perigos do rio. Deixa-se, não sem medo, mas alimentado pela curiosidade e pelo que se colhe dos encontros. No meio, errância, ao fim que é meio, transformação. Retornando ao porto, já não se é o mesmo. Então com 14 anos, Riobaldo conhece Diadorim, menino bonito, olhos verdes e feições delicadas, espírito forte e corajoso. Também transitamos entre rios, fizemos da travessia experimentação. Não vamos a algum lugar, apenas atravessamos, não sabemos se produzimos algum efeito, tampouco dispomos de condições para falar objetivamente — isto não é uma conclusão, nem poderia sê-lo, a estrutura exagera nas veredas e em suas respectivas extensões, não consegue produzir arremates, totalizações ou integrações definitivas. Seria preciso que se acreditasse no que é combatido para que se atrevesse descrever conclusões tão certas quanto precisas. É traço indeclinável de uma escritura que experimenta ser infinita, como tentativa, não possuir acabamento, pronta a acolher a atualização das virtualidades. Levamos em conta o ensinamento de Deleuze (2019, p. 11): “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir [...]”. Indicadores da transversalidade rizomática, devir e inacabamento levam cada seção ao limite relativo, à parcialidade no trato conceitual e na fabulação da educação. Outros conceitos podem ser criados, outras estórias podem ser contadas, outras fabulações podem forjar linhas de fuga. Se deixamos as referências teóricas bem à mostra, fartamente assinaladas, foi para que se reconstituísse os rastros desse arquivo; sempre haverá oportunidade para quem queira complementar, alterar, corrigir, suprimir, acrescentar, em outros e diferentes trabalhos de ourivesaria. Com apropriações, roubos e arrastos, pensamos a educação sem totalizações, sem domínio de sentido, sem a finitude de um jogo que se encerra: a escritura é uma tentativa de diferenciação — e apenas uma tentativa, entre outras. Ela avança sobre territórios, tensiona,

ocasionalmente desterritorializa, recua, raramente deseja reterritorializar, faz investidas, tem sucesso, também malogra; é corajosa aqui e acolá, frequentemente expressa sua incapacidade de tudo abraçar, em consonância com o espírito que a alimenta.

2.

O procedimento da escritura segue as requisições da matéria que desdobra. A mesma multiplicidade que resulta da crítica à metafísica é aquela que opera no desenvolvimento do estudo. Dedicamos tempo ao combate da teleologia, propusemos a errância como movimento importante para a educação; a experimentação realiza aposta idêntica, é desafiada a apreender a metáfora da travessia para lhe retirar o tom de metáfora, expropriá-la da representação e da correspondência com o mundo, fazê-la dançar ao som do que se pretende inventar; a tentativa se entrega às provocações, resiste à mera reação para ativamente jogar o jogo alegre da afirmação. Se, apesar de tudo isso, ainda perdura muita coisa de teleológico, é porque a escritura atende exigências sem as quais as conversações encontrariam algum grau de dificuldade — a resistência é micropolítica e se configura entre a molaridade predominante. Ainda assim, experimentamos a educação fora de suas finalidades, sem destinação, sem desígnio, no desenrolar de sua própria deriva. Então, como forma de garantir a consistência, submetemos a matéria em movimento pelo procedimento que abdica do anúncio, que aproveita a paisagem e ignora parte dos propósitos que possa ser colocada à frente. Embora Zaratustra seja o personagem conceitual que acompanhe o empenho, dessa feita rejeita-se seu desejo de ser o vidente e o querente de uma nova humanidade que haveria de estar no outro lado da ponte, ao fim do percurso (*Za II, Da redenção*). Em nosso caso, nada está *por vir*. Como se estivéssemos falando de espíritos que partilham interesses comuns, trazemos Maquiavel para lhe tomar a advertência da confusão possível no interior da metafísica entre *ser* e *dever-ser*, embora também rejeitemos a fixação que aponta para as coisas como elas são (o *ser* funciona muito mal no contexto da escritura, preferimos garantir o movimento). Não interessa a prescrição, o ditame da forma de organização, importa afirmar entre a inarredável contingência, fabular uma estória que esteja entre a virtualidade de outras estórias. Sabemos que Nietzsche eventualmente reproduz o que ele mesmo recusa, incide sobre o moralismo ao inverter o platonismo que tanto ataca. Desejamos evitar esse tropeço, colocamo-nos ao lado da multiplicidade e da diferença, descrevemos a educação fora do moralismo, imersa em sua variedade micropolítica que extravasa a representação. Não se trata de idealização, mas de encostar no que existe de virtualidade.

3.

O óbvio já dito e mil vezes insinuado é que o campo experimental onde se realizam esforços de pensamento elimina qualquer chance de perfeição e de pureza. Lancemos a desconfiança contra nós próprios e um exercício de modéstia ergue-se como necessário: “provavelmente também nós somos ainda as vítimas, as presas, os doentes desse moralizado gosto atual, por mais que acreditemos desprezá-lo — provavelmente até mesmo *a nós* ele infecta” (GM III 20). O estudo não é, portanto, livre de padecimentos e de dificuldades, ele é uma tentativa e, como tal, faz movimentos ousados e obtém ganhos, outras vezes arrisca-se no desperdício. Há aspectos procedimentais que são assumidos com agrado, mas que aos olhos de outrem revelariam alguma grave deficiência. Tudo decorre de leituras que assaltam os autores, desarrumam sua laboriosa organização, desmontam a estrutura; portamo-nos como se fôssemos soldados saqueadores (*plündernde Soldaten*) que usam, sujam, desarranjam e difamam o conteúdo dos textos (OS 137). Descontado todo eventual exagero, requeremos a importância dos intercessores porque com eles arrastamos tudo aos nossos interesses, colocamos a matéria em funcionamento conforme demanda do que é produzido pela própria escritura (Deleuze, 2017). E se o produto não é a expressão impoluta de algum planejamento idealizado, antes, o acontecimento decorrente dos agenciamentos coletivos de enunciação, suscetível à contingência do *intermezzo*, admitimos que os olhares podem se fixar nas supostas negligências e nos ocasionais equívocos de uma escrita inacabada; é plausível que a experimentação de uma nova imagem do pensamento seja acompanhada de limites e inviabilidades, afinal o acercamento ao extemporâneo se dá mediante tentativas desprovidas de garantias. Na matéria que se descortina e no procedimento, utiliza-se a figura do rizoma, sua novidade apresenta um conjunto de possibilidades afirmativas, ainda que não saibamos se a todo momento produzimos em conformidade com a transversalidade aberta e sem centro. Não somos anunciadores de solução, o que existe é um ensaio de composição do problema, uma experiência ético-política, a busca de um estilo com o qual seria promovida a potência da educação. Com Rorty em uma das mãos, haveríamos de dizer que houve redescritção, com Deleuze em outra, admitiríamos a colocação do problema em condições afirmativas. Todavia, embora o empenho de produção, encerra-se ainda algum *déjà-vu*, uma sensação de que não existiriam grandes originalidades. Há sabedoria em Bentinho quando ele recupera um traço possível dos conceitos: alguns deles devem ser incutidos “à força de repetição” (Assis, 2016, p. 148). Também nós duvidamos do fetiche do novo, e assim fizemos paragem no eterno retorno nietzschiano precisamente para colocá-lo a serviço da experimentação. A criação surge na repetição, como desvio e minúcia

que transborda entre os elementos de reação, como fluxo que rasga a usual circularidade. Vimos que Deleuze e Guattari (2020a) dão face peculiar ao eterno retorno, referem-se ao ritornelo e mostram como a diferença acontece no interior da repetição. Que em nossa escritura exista repetição, que o mesmo tantas vezes enunciado aconteça *mais uma vez*, isto é decisão procedimental que não recusamos, é condição para que se faça passar algum fluxo que não se deixe canalizar ou barrar. Malgrado o risco de hipotético cansaço que se possa incutir na leitura, enfatizamos a distinção entre a repetição neurótica e a repetição que produz a diferença.

Ocorre dizer que um outro conjunto de componentes seria mobilizado e uma nova fabulação seria produzida se outra referência primária fosse escolhida, se se optasse por autor diferente com quem caminhar junto. Circunstancialmente, escolhemos Friedrich Nietzsche, mas outros autores, em sequência, entraram pouco a pouco no circuito. A despeito das mais distintas aproximações, impomos um limite para assegurar a predominância do vocabulário nietzschiano, exceção feita ao encontro com Deleuze e Guattari que, de tão potente, obteve impacto progressivo nos termos, nos conceitos e nas elaborações veiculados pela escritura. Essa contingência ajuda a compreender o uso do artigo indefinido no título: considerando que assumimos certas referências em detrimento de outras, e que explicitamente exercitamos a fabulação, perguntamos o que pode *uma* educação, *uma* entre tantas possíveis. Longe da expectativa de aprofundamento, o procedimento segue a distribuição do rizoma para estender as conexões em transversalidade, aberta e inacabada, requerendo antes a consistência do que a coerência. É por isso que nos permitimos aproximar filosofias que de outra forma não seriam colocadas no mesmo plano. Transitamos entre autores, fizemos investidas na linguagem e na política, flertamos perigosamente com a ontologia, mesmo que tenhamos decidido permanecer entre ética e educação. Leitores zelosos da tradição haverão de censurar a permissividade, julgá-la metodologicamente, porém insistimos que tudo quer funcionar na transversalidade que faz ligações segundo uma composição que vai sendo constituída pela escritura. Esporadicamente, alguma conexão é criada mais a título de indicação, e mesmo que não seja levada ao limite de sua abordagem, são apontadas as possibilidades de expansão do roteiro.

Sem que o leitor perceba, sob as circunstâncias da escritura, existe um número de histórias que não são contadas e que tratam das vicissitudes do estudo e da pesquisa, das idas e vindas, das aventuras, tombos e sucessos. É óbvio que a maior parte delas não interessa a terceiros, são desimportantes acadêmica e filosoficamente. Entretanto, uma em especial vale a pena ser contada porque assinala um elemento que repercute intensamente na matéria e no procedimento. Desde o início estávamos advertidos por Nietzsche que seria perigoso dançar

próximo ao precipício — “Quem combate monstruosidades deve cuidar para que não se torne um monstro. E se você olhar longamente para um abismo, o abismo também olha para dentro de você” (BM 146). À espreita, a lógica da oposição de valores se insinuava e de tanto fazer a negação um certo tom demasiadamente antimetafísico empurrou o curso da escritura para armadilhas ameaçadoras. Demorou um tempo para que os efeitos da filosofia de Deleuze e Guattari gerassem seus impactos, que a negação deixasse de ser fim em si mesmo para se tornar instrumento do devir; foi somente com eles que Zaratustra se impôs e a negação foi apropriada pela força afirmativa. O problema nunca foi o abismo ou amar o abismo, a questão que Nietzsche desafia é saber se dispomos de asas para vencer os abismos (DD, *Entre aves de rapina*). Doravante estávamos bem constituídos, tínhamos nossas asas, o problema já não era mais a metafísica em si, não nos repugnava a natureza do metavocabulário, a ficção deixava de assustar, incomodava tão somente a intenção de unidade e exclusividade. Um passo adiante e estávamos próximos da ficção, desejando fabular a educação para experimentá-la conforme os espíritos de Zaratustra e Dioniso. De Nietzsche, Rorty extrai a recomendação: “quem quer criar a si mesmo não pode se dar ao luxo de ser apolíneo demais” (2007, p. 188). Nossas tentativas agora só queriam abrir possibilidades, experimentar virtualidades; confrontada com a diferença, a lógica das oposições sucumbia e já não havia motivos para pensar qualquer perspectiva radicalmente antimetafísica.

4.

Como faz sugerir o combate travado entre os domínios da teleologia, não se busca algo fundante, não há alternativa redentora ou salvacionista, não se pretende propor algum messianismo, uma restauração da ordem perdida ou o retorno à pretensa origem, não é preciso antecipar o novo ideal como se houvesse necessidade de anunciar um Deus do futuro. É tentador procurar em Nietzsche a potência originária e a receita abstrata aos males da educação, mas isso somente seria possível se se sacrificasse a experimentação, descuidando de seus elementos constitutivos. Poderíamos achar, por hipótese, que o trágico fosse a alternativa ao endurecimento de uma educação demasiadamente apegada ao racionalismo e ao científico, que um retorno aos mestres gregos haveria de ensinar o que devemos restaurar. Concordamos com o diagnóstico do endurecimento apolíneo de uma educação excessivamente atrelada ao estabelecido, seríamos capazes de conceder o tempero trágico e estético às atividades pedagógicas — algo a favor do qual a escritura se empenha —, mas ressaltamos que o trágico não é por si só a panaceia que resolveria os problemas da educação. Sendo presenças marcantes

na pedagogia, salvacionismo e redenção são recusados reiteradamente, o que pode ser apreendido pelo estilo da escritura: ela é instável, eventualmente se expressa de modo impreciso, algo inevitável, joga com os elementos diferenciais, põe os contrastes e as mudanças de tom. Cabe à filosofia e à educação resistir ao tempo presente e, nesse sentido, desafiar a sintomatologia atual; à instabilidade da escritura equivale a impermanência do próprio mundo, de modo que acolhê-la voluntariamente está consoante à ideia de experimentação — sem *télos*, ensaia-se. Se várias questões enunciadas ficam sem resposta definitiva, é porque o rizoma é um sistema aberto (Deleuze, 2017). Com regularidade, o senso comum abusa das transposições, distingue algo em algum lugar e o transfere literalmente para outro, acreditando que a chave que abre uma porta, tão simplesmente por ser chave, há de destrancar uma segunda. As questões que nos concernem têm exigido o cuidado de inúmeras mãos ao longo da história, o trabalho conceitual requer a paciência da duração, impõe ajustes e acréscimos, e certamente todo empenho realizado não é suficiente para constituir a solução acabada. Diversamente, caminhamos em direção à abertura e ao conseqüente desassossego inerente à situação, como parte produtiva da experimentação da educação, como elemento constitutivo do pensamento; nada falta, nada precisa se fixar, o que importa é o devir, o que não encontra porto, o que adora errar e ensaiar a novidade da criação.

5.

Parte da multiplicidade da escritura deve-se aos diversos *personagens conceituais* que a compõem, à complexidade de circunstâncias que eles trazem à travessia. É agradável imaginar que à filosofia caiba criar conceitos e que ela somente seja possível mediante a intervenção de posições que, mergulhando no caos, produzem os elementos a partir dos quais planos e conceitos são articulados. Buscando distinguir tais posições, Zourabichvili afirma que elas são “as diversas posturas que o pensador assume enquanto pensa, e que se tornam através dele puras determinações de pensamento” (2009, p. 79), as perspectivas que entram em jogo para estabelecer os planos de imanência, os traços que os aproximam ou os diferenciam. De fato, nas posições que orientam a escritura, os personagens experimentam e constituem o domínio da personalidade esquizofrênica que escreve, sendo o texto a conversação tensa entre as diferentes acentuações. Se o leitor eventualmente verifica pontas ou ângulos mal alinhados, se as arestas não estão polidas, se a textura insiste em suas imperfeições, tudo parece estar protegido na plurivocidade constitutiva e na recusa em acomodar as forças dissonantes em alguma síntese. Há muito ligados aos heterônimos de Pessoa, fabulamos através de personagens

que participam da cena do conflito, por intermédio deles a imanência mostra seus ambientes, suas circunstâncias. Ocorre de parte deles ser herança dos intercessores escolhidos, é inevitável que Zaratustra e Dioniso perambularem pelas páginas, mas há ainda um tanto de entidades cujos rastros procedem de uma vida inteira de leitura. Não se trata de conceber, portanto, planos em que a diferença se desdobra em contradição, à espera do trabalho final de conciliação, os conflitos são mais extensos, encerram a diversidade de personagens e cenas multifacetados em relação suficientemente complexa. Não sabemos se tudo isso transparece no texto, tampouco se o arranjo funciona. Escrever é a forma de continuar brincando com esses personagens. Nem sempre conseguimos identificá-los, nomeá-los assim como o Sócrates de Platão, o Funes de Borges, o Palomar de Calvino, quem sabe seja um ganho importante escapar ao perigo das generalizações e dos cansativos rótulos — moderno, pós-moderno, pós-estruturalista, freudiano, metafísico, pós-metafísico, marxista, anticapitalista, etc. Sim, à escritura não apraz classificações, filiações estritas, ela experimenta encontros e combate a fúria rotuladora que insiste em etiquetar pensamentos e padronizar ações. Se partimos da multiplicidade e da diferença como pano de fundo em face do qual atuam nossos personagens, então eles serão necessariamente marcados por tais características.

Extraída da filosofia de Deleuze e Guattari (1993), a ideia de personagem conceitual é consequência da proposição nietzschiana da morte de Deus; desde então torna-se possível imaginar que também desaparece o Autor-Deus, o todo poderoso e onisciente que enfileira palavras e forma frases na expectativa da produção de sentido único.

Jamais será possível saber [quem é o autor], pela simples razão que a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve (Barthes, 2012, p. 57).

Embora a referência seja à literatura, o fragmento serve para indicar a tentativa que também se opera no procedimento, a proposição do roubo como transformação com a qual a função-autor é questionada: não há Autor, não há sujeito de enunciação; naquilo que se desdobra, o que existe são as funções criadoras que resultam das intercessões e dos encontros, o que existe são os agenciamentos coletivos de enunciação (Deleuze; Parnet, 1998). Os personagens não são a causa *a priori* de toda ação, eles próprios são a determinação criada na escritura. É potente conceber o estudo nessa indissociabilidade entre leitura, escrita e vida, articulação pela qual se configura o ato de escritura. A fim de falar concretamente, descrevendo como a operação forma o personagem, que não é necessariamente o mesmo que se encontra no autor que se lê, mencionaríamos o exemplo de uma figura fascinante e cheia de sedução. Em nossas elaborações

sobre o espírito livre, a figura nietzschiana parece ter se tornado uma outra coisa: certamente ele encanta, captura-nos, mas não deixa de evidenciar uma ambivalência; o espírito livre é o filósofo do futuro, ele se alimenta do combate às ideias modernas. Com efeito, seu ataque à filosofia dogmática encontra guarida em nossos esforços, pois também queremos desacomodar a universalidade e a moral de rebanho, também nós nos abastecemos de outros e novos valores. Contudo, tão perto, tão longe! O espírito livre é impregnado de negação, seu lado positivo ainda permanece restrito ao futuro e não lhe cabe senão resmungar e esperar pelo que virá. Não desejamos postergar a tarefa afirmativa, queremos aqui e agora, no exercício do tempo presente, na extemporaneidade que nos cabe, engajar a educação em suas forças positivas. Além disso, o espírito livre é desajeitado, sua filosofia do futuro é antidogmática, intenta ser antimetafísica e, assim sendo, dá de comer aos monstros que logo adiante podem devorá-lo.

6.

A filosofia de Deleuze é reiteradamente inquietada pela literatura. Entre tantas menções, a leitura de *Bartleby* apresenta um personagem em situação de incompreensível passividade.¹⁰⁸ A propósito do escrito de Hermann Melville, o filósofo aproveita para conjecturar que uma língua estrangeira pudesse existir dentro da própria língua ordinária, como se o estranho fosse produzido no seio daquilo que é familiar. Do mesmo jeito, a psicose lança sobre o ordinário a força de uma língua não conhecida que transgride o habitual. Toda essa forma de pensar nos remete ao problema do metavocabulário, ou seja, de um vocabulário *standard* que, conformado em seus limites, com suas consequentes compreensões e interpretações, com seus esquemas, imagens e expectativas, alimenta a educação sem que seja possível escapar do instituído. Vimos que um vocabulário nunca é apenas a coleção de termos, mais do que isso, ele circunscreve um conjunto de concepções e afetos, de práticas e finalidades que tendem a encerrar a educação ou qualquer outra atividade dentro de uma viciante retroalimentação. Criticar o vocabulário equivale ao questionamento de sua fixidez, de sua estabilidade. Ao sintoma neurótico, a alternativa psicótica. Ao longo da escritura, em nenhum momento ambicionamos consolidar um outro vocabulário, decretar a triunfante alternativa à metafísica da educação, apenas ensaiamos conceitos que são condições, eles próprios, da multiplicidade de outros tantos vocabulários. Aqui Deleuze (2019) ajuda, é como se desejássemos cravar sobre a língua

¹⁰⁸ “Agora, a aparência totalmente inesperada de *Bartleby*, assombrando meu escritório numa manhã de domingo com seu cortês desleixo cadavérico, ainda que firme e calmo, teve um efeito tão estranho sobre mim, que eu imediatamente afastei-me de minha própria porta e fiz como ele desejava. Mas não sem uma forte revolta impotente contra a educada arrogância desse escriturário incompreensível” (Melville, 2017, p. 45).

costumeira as condições de outras línguas estrangeiras. Se há um *standard*, também existe no meio ou através o impulso das derivas, dos desvios, dos fluxos que adicionam ou subtraem, da força que desterritorializa. Essa virtualidade que se encontra nos vocabulários arrasta a educação para fora, para fora daquilo que ela pretende ser.

Tantas vezes manifesto no texto, o fascínio por Guimarães Rosa provém do fato de que ele é o produtor de uma língua estrangeira dentro da língua portuguesa. Desafiados por Nietzsche, e de olho na crítica desdobrada, não imaginamos a educação como caminho seguro, como linha reta que conduz ao *télos* planificado. Mesmo quem assim concebe, como processo organizado teleologicamente, não desconsidera a infinidade de riscos e desvios. De nossa parte, preferimos a travessia perigosa, distante das certezas de Platão e Kant. A trilha sabe de onde sai, sabe que haverá de se perder, que precisará ser constituída a cada ponto, que sem destino planejado desconhece onde irá aportar. Ademais, nem importa tanto a chegada, importa o meio como ocasião de criação — “O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 38). Ainda que no grande sertão as veredas sejam percorridas a cavalo ou a pé, a imagem da travessia na água também é recorrente. Riobaldo é *Rio*, e tudo o que se encontra junto à água é feliz. O liso do Sussuarão é do demo porque é seco, é no sertão de águas e fontes que se encontra o afeto do protagonista. Em outra ocasião, em outra estória (já citada por aqui), a narrativa descreve a insistência de um pai em ficar no rio, navegando em deriva, sem tenção de paragem. Enfim, veredas ou cursos d’água, as travessias do jagunço são ocasiões para o enriquecimento das circunstâncias, outras estórias e outros causos advêm, inserções que quebram a linearidade e desconectam o ponto de chegada da certeza de seu alcance. Nos percursos de Riobaldo, teleologia e ateleologia lutam intensamente, a obsessão de chegar recebe sua mais forte adversidade no desejo de errância, a descrição do caminho, atenta, detalhada, com pormenores humanos e naturais, precisa negociar espaço com a divagação. Se Deleuze nos leva à literatura, se na literatura pinçamos Guimarães Rosa a título de provocação possível (que de tantos jeitos poderia ser exemplificada por Cortázar, Borges ou qualquer outro que fosse capaz de impor o estranho através do familiar), da literatura voltamos à filosofia para reter de Jacques Derrida (2012) a peculiaridade do conceito de experiência. Com o polimento oferecido pelo filósofo franco-argelino escapamos da banalização submetida à travessia rosiana. Nem sempre criar um conceito é sacar algo novo e excepcional, quem sabe faça parte da ação inventiva conferir mobilidade aos vocabulários antigos, reciclar os entulhos, retirar-lhes o que insiste em sabotar a singularidade possível. Em prol de uma simpatia que se debate contra o incômodo, a *différance* derridiana apresenta sua

potência e fabulamos uma educação para a qual a travessia tenta eliminar seus traços teleológicos.

7.

Uma carta jamais chega ao destino, perdida em suas infinitas possibilidades, também a educação requer para si a aventura de destinerrância (Derrida, 1984).¹⁰⁹ Embora resistíssemos à banalização e ao uso um tanto desgastado, a imagem da travessia perseverou na sedução enquanto se pensava o que poderia uma educação. A leitura da filosofia contemporânea desmonta a má vontade e alivia o peso da herança metafísica, doravante a travessia acontece em uma perspectiva ateleológica. Agora fabulamos a educação como passagem de vida, uma travessia pela qual o devir vige na mistura de “continuidade e heterogeneidade”, entre espaço e duração (Deleuze, 2020a, p. 31). Se nos reportamos à travessia, é porque pensamos no espaço percorrido pelo objeto, mas a travessia também é uma experiência da duração e da diferença de natureza; pelas experimentações que mobilizam as multiplicidades virtuais, o “traslado local” (*transfer local*) converte-se em “transporte de natureza outra” (Deleuze, 2020a, p. 41). Quando se distingue a concepção cartográfica da arqueologia psicanalítica, separa-se o inconsciente da memória, jogando-o para fora da interioridade e apostando nos deslocamentos e agenciamentos. Enquanto a psicanálise depende do aparelho de memória, nosso desenho executa mobilizações e, nesse aspecto, aproxima-se da arte. Trata-se, portanto, de educação e arte, ambas feitas de “trajetos e devires” (Deleuze, 2019, p. 88). No interior das diferentes maneiras de se operacionalizar a formação humana, a educação usualmente é concebida como atividade que leva o indivíduo de um lugar a outro, agora intervimos para realizar a reserva possível, retirando a necessidade do *télos* pré-definido, garantindo a fabulação ao modelo rosiano, que sabe de onde parte, chega em algum lugar, mas que no meio erra incessantemente em pleno devir, na terceira margem, lá onde existiria a potência do fora. A travessia é um emaranhado de deslocamentos. Mas, enfim, o que se desloca? Nas travessias, sublinham-se as “trajetórias da

¹⁰⁹ Inúmeras vezes Derrida retornou ao problema, fez da destinação o motor de sua inquietude: “Voltemos ao que você me disse no aeroporto, sobre o sofrimento, sobre o nosso (que sofrimento): não acredito um único instante na neurose de destino (*névrose de destination*), como dizia outro dia. Quando eles puderem me dizer o que pensam sob as palavras ‘destino’ (*destin*), ‘sorte’ (*destinée*), ‘destinação’ (*destination*) sobretudo, falaremos novamente sobre tudo isso (para não dizer nada sobre ‘neurose’). Você compreende, suspeito que eles não pensam nada, nada senão o trivial, o dogmático e o adormecido sob todas essas palavras. E além disso a teleologia histórica à qual isso conduz diretamente, essa carta que sempre chega a seu destino (*destination*). Por mais que eles neguem, o ‘sentido da história’ não está longe, ou algumas estações ou estases postais no inconsciente, algumas complicações tópicas complementares e chegamos lá, nunca partimos de lá, do idealismo especulativo” (2007, p. 163-164). Em apoio, cotejamos a tradução com o texto original, em língua francesa (Derrida, 1980, p. 157).

libido” — “a libido não tem metamorfoses, mas trajetórias [...]” (Deleuze, 2019, p. 85) —, acentuam-se linhas e forças em que a libido investe certos objetos, alguns poucos entre a infinitude de objetos possíveis, o que justificaria a indicação do artigo indefinido — *uma* ou *um*. Por conseguinte, a travessia da educação impõe a “especificação de um trajeto” e a “qualificação de um devir” (Deleuze, 2019, p. 88), o que equivale dizer que a educação possui a potência de singularidade, ela envolve agenciamentos do desejo que implicam o outro, mas fica a uma distância segura da generalidade e da pessoalidade.

Não ignoramos a ambientação institucional da educação, não idealizamos a suposta independência em relação aos equipamentos instituídos, antes, acreditamos na sobredeterminação da macropolítica, no delineamento de ações que permanecerão atreladas aos imperativos e organizações da molaridade. É na micropolítica que se forjam as condições para o acolhimento de distintas virtualidades, para a experimentação de devires. Na educação, o mapa macropolítico se vê insidiosamente tomado pela diversidade contrastante; na vastidão do grande sertão destoa a capilaridade das veredas, ao olhar que tenta apreender a amplidão, contrapõe-se a minúcia que delira no detalhe. Eis porque é preciso destacar a pequenez de alguns caminhos, são eles que desdobram a multiplicidade da educação. Na percepção da minudência, Guimarães Rosa encontra Nietzsche lá onde Zaratustra visualiza as mil veredas que ainda não foram percorridas (*Za I, Da virtude dadivosa 2*), na aparência da unidade do mapa, espichando o olhar, focando no microscópico, emaranha-se a diversidade de linhas, algumas já trilhadas, outras ainda por explorar e, imaginariamente, todas aquelas que se encontram acalentadas na virtualidade da educação.

8.

Considerando que se descreve a educação e seus sintomas, haveríamos de tomá-la não somente como passagem de vida, mas também como exigência de saúde (HH I 251), ainda que soubéssemos quão problemático seria encerrar o debate na contraposição à doença e em certo reducionismo do léxico biológico e médico. Não desprezamos as teses e princípios do Coletivo Socialista de Pacientes na Universidade de Heidelberg (SPK), somos afetados pelas suas inquietações, deixamo-nos levar pelas suas agitações e pela desconfiança de que existiria uma relação direta entre doença e capitalismo.¹¹⁰ Não obstante a acentuação dialética de tal aposta e

¹¹⁰ O SPK realiza caracterizações bastante provocativas acerca da doença; ela é “condição prévia e resultado das relações capitalistas de produção”, “força produtiva para o capital”, “única forma através da qual a ‘vida’ no capitalismo é possível”, “prisão interior de cada um” (2024, p. 36-37).

a ênfase na superação da contradição — e tendo em conta que queremos distância segura da dialética —, de outro modo também somos desafiados pela suposição da saúde como “quimera biológico-nazista” (2024, p. 37). Se fizemos repetidas menções à vida, se a exploramos afirmativamente, é porque nos afastamos da ideia de que qualquer critério de fundo biológico seja a medida da dignidade do viver; o apelo à biologia é a tentativa de enquadramento do bem-estar pela exploração da saúde. Pode soar paradoxal a utilização da saúde, visto que o próprio Nietzsche denuncia a vontade de saúde como “um preconceito, uma covardia e talvez um quê de refinado barbarismo e retrocesso” (GC 120); mas a referência a Nietzsche evidencia igualmente um traço importante, a saber, o juízo da saúde não como condição biológica, condição que pode inclusive ser recuperada após tratamento ou terapia medicamentosa, ela não é um atributo natural, ela é uma categoria que descreve uma ação singular dos corpos. Não se trata de alguma idealização da moral, para Nietzsche haveria diversas saúdes, todas relacionadas ao *quantum* de contingência que um corpo é capaz de sustentar. Então, emancipado do vocabulário biológico, a saúde importaria à educação para mostrar o que na travessia indicaria a saída, o ponto em que na travessia se produz o fora, a invenção irreduzível que escaparia das expectativas e validações gerais. Com bons motivos, concluiríamos que não precisamos falar de saúde, outro artefato conceitual poderia agir para designar o movimento que, apesar das incertezas e dos paradoxos, da falta de respostas definitivas, faz vazar alguma coisa pela aposta da virtualidade. Quando Deleuze lê o mito de Ariadne, suas relações com Teseu e com Dioniso, ele enxerga no comportamento da filha do rei de Minos a transvaloração, a passagem da reação à afirmação. Deslocar-se de Teseu a Dioniso é “uma questão de clínica, de saúde e de cura” (2019, p. 137), não porque se intervenha algum fármaco ou panaceia capaz de produzir a remissão dos males físicos e emocionais, mas porque na experiência ética se configuram os traços da personalidade criadora. Eis a passagem de vida, o empreendimento de saúde, a travessia que somente se opera no devir, na invenção de possibilidades de existência. É possível que a “doutrina de saúde” (HH II, *Prólogo* 2) ajude na saída do obscurantismo, na evitação do álcool e das drogas, como antídoto à alienação produzida pela vida automatizada — entretanto, não seria a “saúde” um péssimo nome para designar a multiplicidade ética e política, alegre e dançante? É por isso que se torna problemático requerer saúde sem que se faça ressalvas superlativas, dissociando-a do movimento natural do orgânico e do funcionamento correto do corpo para colocá-la junto aos fluxos da vida, à potência de afirmação, a algo que esteja muito bem indicado naqueles estados alterados de consciência tão frequentemente associados a patologias mentais, antes de sua cooptação pela psiquiatria e pela farmacologia, ou seja, antes que possam ser capturados pela lógica do adoecimento.

9.

Zaratustra é o personagem que traz a singularidade das palavras, assim como a beleza das inúmeras imagens e símbolos que são produzidos em profusão e complexidade; Zaratustra é o mestre dos gestos, o profeta que faz a filosofia dançar. Nietzsche é, por sua vez, um estilista, e o estilo não se configura apenas nas frases e pelas frases; sendo uma variação ou modulação da língua, incorpora o tensionamento que lhe cabe, gera um pensamento que se dirige para fora; o estilo tem o poder de fazer explodir as palavras, ele cava “diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem” (Deleuze, 2017, p. 180). Poderiam então Nietzsche e Zaratustra se contentar com a noção de vocabulário? Não duvidamos que a crítica ao vocabulário da educação ofereça a oportunidade de enfrentamento dos traços metafísicos do metavocabulário, bem como a chance de experimentar a potência que decorre da problematização. No movimento da escritura, beneficia-se da incontornável contingência dos vocabulários, alcança-se a afirmação da multiplicidade e da diferença. Em simultâneo, não deixa de ser percebido que o extenso uso da noção é confrontado com posicionamentos questionadores da unidade da palavra, com o conseqüente relevo dedicado aos elementos assignificantes. Antes de evidenciar incoerência, fabulamos uma condição em que a simultaneidade garante a articulação das partes, uma situação em que a desconfiança sobre o metavocabulário exige a diversidade e a coexistência dos múltiplos léxicos, em um contexto em que os significantes se transformam e os afetos são produzidos sem que se tenha controles absolutos. Assim, o vocabulário de Rorty encontra a dança de Zaratustra, é desacomodado pelo gesto de Agamben, é sacudido pelo riso de Deleuze, precisa negociar com o assignificante de Guattari. Embora se relacione com o vocabulário, algo na educação escapa da rede de significantes, da grade de termos, conceitos e categorias, da definição da linguagem. Como imaginar novos vocabulários que acolham e não esgotem os diversos modos de semiotização, as experiências assignificantes e, portanto, gestuais, icônicas, musicais, afetivas, sociais, etc.? Afinal, o vocabulário não seria uma maneira de enquadramento pela via do significante, um código que doma impulsos e conforma desejos?

Para enfrentar as indagações, contrastamos a noção de vocabulário com a proposição da captura das “formações coletivas do desejo” pelos mecanismos semióticos que as submetem às “funções do poder do Estado moderno” e às “lutas de interesses entre as classes sociais” (Guattari, 2021, p. 70). Se com Rorty enxergamos o combate que se opera na metafísica, com Guattari a luta se dá um passo adiante, ela se faz no embate contra os poderes instituídos, indissociáveis das formas capitalistas de organização do mundo, contra aqueles que se utilizam

da metafísica para viabilizar seus interesses. Desde o início da escritura fomos seduzidos pela noção de vocabulário, porém algo imperceptível também escoou ao longo do estudo, um certo desconforto nem sempre admitido, algo que parecia preparar a entrada de alguma potência crítica. Aos nossos olhos ficava explícita a desvantagem dos vocabulários diante do permanente cerco e da apropriação do *fora*, da insistência em trazer a terminologia para *dentro*. Mesmo em circunstâncias aparentemente favoráveis, os valores modernos de emancipação fortalecem as finalidades de um sistema cada vez mais integrado. É como se a alavanca que precisasse mover uma enorme pedra fosse demasiadamente curta, como se lhe faltasse tamanho para deslocar o que de fato atrapalha. A intervenção de Guattari faz avançar porque atinge o elemento genealógico do problema da educação: “o capital é muito mais que uma simples categoria econômica relativa à circulação dos bens e à acumulação dos meios econômicos. É antes categoria semiótica que se refere ao conjunto dos níveis da produção e ao conjunto dos níveis de estratificação dos poderes” (1985, p. 213). A vereda aberta em terreno acidentado tornou-se promissora e serviu como linha que se articulava muito bem na transversalidade constituída. De qualquer modo, as sugestões de Rorty permanecem com sua força de estimulação, recusa-se a ideia de fundamentação universal, apela-se à contingência, obtém-se o alcance do problema da impossibilidade da educação pela crítica ao vocabulário, ao mesmo tempo que, com Guattari, tratamos de pensar a crítica pelas opções semióticas, crítica essencialmente política, circunscrita pelas escolhas coletivas mais básicas e definidoras de nossa posição no *socius*. Ao debater a maquinaria semiótica, Guattari (2021) cria um estudo de caso da escola, mostrando como a educação institucionalizada pelo equipamento político cumpre função de assujeitamento compatível com os propósitos profissionais e conforme as funções hierárquicas, ou seja, é pela educação que o desejo é capturado e que o supereu é colonizado pelas estratégias do capitalismo. Então, doravante, indagamos a educação e suas semióticas dominantes, contra as quais seria necessário empreender o movimento crítico, investigamos a naturalização que enquadra, normatiza e captura as expressões libidinais. À universalidade da semiótica que tenta dominar contrastamos a multiplicidade de semióticas criadas precisamente para dar conta da potência de vida.

Nada aqui parece ser novo, o que se enuncia já foi demonstrado anteriormente pela indicação da melancolia e da economização. Por um lado, é preciso atenção à metafísica, à quebra da imanência e à dogmatização, para evitar a nostalgia da unidade perdida e a consequente repetição neurótica, por outro, compreende-se que a instrumentalização da educação pela economia se apropria dos recursos dogmáticos para realizar a mobilização do

desejo. Contudo, da formulação apresentada interessa o que faz gerar entre as palavras outras enunciações — performatividades, imagens, ritmos, efeitos subjetivos, gestos que, embora ocasionalmente recebam a ajuda do nome, resultam inicialmente de articulações não redutíveis à linguagem. Mas aqui não é de uma dependência que se trata ou de alguma relação de causalidade:

Seguindo linguistas e semióticos, os ícones, os diagramas ou qualquer meio de expressão conhecido como pré-verbal, gestual, mímico, corporal etc., são considerados dependentes de uma linguagem significante. [...] É como se estivessem condenados a esperar que cadeias linguísticas significantes se encarregassem deles a fim de controlar, interpretar e marcar os caminhos autorizados, os significados proibidos e os desvios tolerados (Guattari, 2021, p. 26).

Poderíamos imaginar que o problema do vocabulário estaria localizado em sua redução ao significante, inviabilizando que o assinificante entrasse no jogo e na potência da educação. É preciso que se compreenda, não é uma apologia do conhecimento intuitivo ou do espontaneísmo, diferentemente, é a indicação do complemento dos atributos básicos do vocabulário, oferecendo o que possa existir fora dos limites impostos pelo significante. Concebendo dessa forma, pelo uso político que possa ser efetivado, o metavocabulário é decorrência dos modos de semiotização, o que equivaleria agregar aos significantes e aos enunciados a companhia de outros elementos.

Torna-se importante, pois, assinalar a existência dos conteúdos não discursivos que circulam e que produzem impactos nem sempre fáceis de serem percebidos e avaliados. Desde o início, quando aludimos ao vocabulário, estávamos a tratar dos termos e da linguagem que constituiria o discurso da educação, ou seja, da grade de conceitos, categorias e significados por meio da qual as interpretações seriam elaboradas e as inteligibilidades, oferecidas. Todavia, a experiência da educação, como vimos, não se deixa encerrar pelos limites do vocabulário, e mesmo que o concebamos como móvel e múltiplo, ele está em defasagem com as *intensidades* produzidas; é como se o vocabulário jamais conseguisse a absoluta sintonia com o que acontece no tempo presente, como se fosse o demorado efeito de algo já acontecido. Levamos o interesse aos vocabulários, mas também não ignoramos o que está à margem do conhecimento teórico, o que é decorrência de experiências afetivas. Ora, nas circunstâncias atuais, em que a educação é esvaziada progressivamente de seus componentes éticos e políticos, em que se negligenciam cada vez mais as vivências, em que se predomina o ensino e a aprendizagem, não é de se estranhar a renúncia a tudo que conferiria potência à subjetivação. No espaço hiperinflacionado de significantes e significados chamado educação, onde se encontrariam as “experiências não discursivas” (Guattari, 2019, p. 37)? Deleuze ajuda-nos ao defender a irredutibilidade da língua

ao código, a insubordinação contra a semântica e a sintaxe, a proposição dos agenciamentos coletivos de enunciação desde condições que são pragmáticas ou políticas. Desmonta-se a unidade estrutural, rompe-se com o universal e subordina-se aos movimentos e funções que deslocam a identidade da língua.

Creio que os grandes filósofos são também grandes estilistas. E, embora o vocabulário em filosofia faça parte do estilo, porque implica ora a invocação de termos novos ora a valorização insólita de termos ordinários, o estilo é sempre questão de sintaxe. Mas a sintaxe é um estado de tensão em direção a algo que não é sintático, nem mesmo linguageiro (um fora da linguagem) (Deleuze, 2017, p. 208).

Desconsiderar as intensidades e esse fora redundante em uma disputa desigual em que a educação se encontra a vários passos atrás do andamento dos modos de subjetivação.

10.

Fizemos apontamentos sobre a metafísica, e mesmo quando assinalamos a instrumentalização da educação pela economia não poupamos os habituais empenhos dogmáticos. Várias vezes foi mostrado que não realizávamos um exercício antimetafísico, que não ambicionávamos a implosão de seus domínios, o abandono absoluto, aliás, isto é indesejável e mesmo impossível. A experiência não exclui a metafísica, suas conjecturas permanecem junto à vontade criadora (*Za II, Nas ilhas bem-aventuradas*), a especulação em si não é redutora da multiplicidade. Tínhamos tais ideias desde Nietzsche, a leitura da filosofia de Deleuze e Guattari as desenvolveu, para nós servem algumas de suas recomendações, ainda que tenhamos cá nossas particularidades: também duvidamos da superação da metafísica, marcamos posição a partir da filosofia, jamais recusamos transpor a tradição (julgamo-la imprescindível como herança a ser trabalhada), igualmente buscamos na literatura as condições do fora.¹¹¹ Apesar de se voltar contra a reação, a experimentação que desdobramos não é triste e não reproduz o que pretende evitar, não investe na nostalgia de alguma coisa que poderia ter sido e não foi. Como se suspeita da melancolia, recusa-se retornar a algo para revivê-lo ou atualizá-lo. Então, resta o ensinamento que rejeita os imaginários retornos na história para eventuais reparos teóricos, pois afinal não se sabe o que haveria de ser forjado após tais remendos. Para a cultura serviria o que Nietzsche falou a propósito da vida de Goethe: sem as consequências de seus erros não seríamos presenteados com o advento do gênio da literatura

¹¹¹ Se a tarefa é a criação de conceitos, por que se preocupar com a superação da metafísica? — “A filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Nunca me preocupei com uma superação da metafísica ou uma morte da filosofia” (Deleuze, 2017, p. 174).

alemã (OS 228). Também aqui impera o amor *fati*! É por isso que a escritura trata da educação sem qualquer indício de lamentação sobre o que ocorreu ou com algum ensejo de miraculosa reparação dos erros do passado. Qualquer voo retroativo com tais intuitos se configuraria tão metafísico quanto a certeza de que, no futuro, as finalidades seriam encontradas tais e quais haviam sido idealizadas. Tudo serve para que temperemos o debate: não almejamos a ultrapassagem da metafísica, nela apenas nos incomoda a cessação do movimento, a fixação do ser, não esperamos eliminar a conservação como elemento constitutivo da educação, preferimos questionar suas demandas de exclusividade. Nosso procedimento não disseca a educação para lhe extirpar os “maus impulsos”, acreditando poder resguardar tão somente os “bons”, consideramos o desregramento de impulsos que no mesmo plano conservam e criam, que reagem e agem, que negam, mas que recebem a potente contrapartida da afirmação. Assim, não precisamos falar de passado nem de futuro, não propomos finalidades substitutivas e perspectivas de depuração da subjetividade. A fonte do tempo localiza-se no devir cujo movimento é, nos termos de Deleuze, um “acordo/acorde dissonante” (2019, p. 49).

11.

Pelo menos em duas ocasiões a escritura desconstituiu frontalmente a hipótese freudiana. Primeiro, através da especificação do problema da impossibilidade pela proposição da impotência. Entre tantas contingências possíveis, a educação seria impotente quando se visse perdida na multiplicidade de ofertas ao desejo que se compõe pela falta. Um segundo momento reposicionou o impossível, retirando-lhe da carência intransponível para orientá-lo à criação do desconhecido, à infinitude, ao real transformado em inconsciente produtivo. Feitos esses movimentos, talvez não fosse mais preciso retornar à sugestão de Freud, quem sabe ela já estivesse suficientemente recusada; contudo, ainda parece interessante desenvolver algumas observações, enriquecer o ambiente pelo enfrentamento direto da provocação que por longo tempo consumiu o estudo. É como se devêssemos ao problema um detalhamento que repercutiria positivamente sobre a potência da educação. No sentido insinuado pela psicanálise, a educação seria impossível se se mantivesse extraviada no *azul* da idealização, alienada na expectativa de identidade e de unidade, entorpecida pelo ser e pela verdade. Com efeito, a educação ainda se encontra submetida a tais imperativos, ora no niilismo e na melancolia, tomada pela seriedade da metafísica, ora pretensamente animada pelo esquecimento dos ideais, excitada pelo retorno das categorias unificadoras da vida sob o capitalismo. Se essas fossem as alternativas, de fato estaríamos enquadrados pela impossibilidade, por todos os lados cercados

de dificuldades. Até aqui experimentamos atingir essa estrutura, não para eliminá-la do rol de perspectivas da educação, apenas para enunciar que seus direitos coexistem com outras tantas tentativas pedagógicas. Afirmamos outros vocabulários, assinalamos a multiplicidade das experiências, reposicionamos a impossibilidade, preferindo acentuar sua contingência, circunscrevendo as condições em que a educação se torna potente. Podemos, enfim, não somente reprovar a impossibilidade em prol da fabulação da potência, também nos cabe advertir acerca dos perigos da aposta na impossibilidade da educação. Agamben (2007) deteve-se na profanação como meio de ataque ao capitalismo como religião. Nesse ambiente de crítica, o filósofo italiano indicou que a impossibilidade do uso submete as coisas e os fenômenos ao museu; desde uma falta de uso e de utilidade, os objetos retiram-se, e aquilo que outrora era importante deixa de sê-lo. Isso pode ter acontecido com a arte, a filosofia, a religião e a política, em alguma medida todas elas se retiraram ao museu, estiveram submetidas à impossibilidade de suas respectivas experiências. Atacada em sua potência espiritual, consumida pelo capitalismo, progressivamente esterilizada pelo utilitarismo, empobrecida pelas novas relações das redes virtuais, não estaria a educação também destinada a se tornar peça de museu? Já dissemos que não nos cai bem o figurino de melancólico, nem estamos dispostos a fazer luto de uma morte artificialmente produzida. Se escrevemos é porque insistimos na resistência e experimentamos meios de desativação da lógica que orienta metafísica e capitalismo.

Como se não fossem suficientes as alegações trazidas, apresentamos outras considerações que em acréscimo enfraquecem a hipótese da impossibilidade da educação. Gert Biesta avisa “que *não* devemos pensar na dificuldade da educação [...] como um perigo, uma ameaça ou um distúrbio que vem de ‘fora’” (2021, p. 103), mais produtivo seria aceitá-la como algo que é constitutivo. A crise é resultante de um dilema ou de um paradoxo: como sabido e amplamente expresso, a educação se viabiliza na relação com o outro; mas é justamente a interação com o outro, pela ausência de referências normativas seguras, que torna a ação pedagógica difícil e, por conseguinte, arriscada. É somente através dessa dificuldade que sobrevive o agenciamento entre autocriação individual e comunidade humana, renunciá-la implicaria o abandono da contingência, da multiplicidade e da diferença. Pela educação forjam-se novos modos de convívio em que as ideias clássicas da metafísica se veem confrontadas com a imanência e a invenção do comum. Um traço do paradoxo é acentuado pelos eventuais usos da educação, pelas ocasionais políticas públicas que pesam a mão na ênfase utilitária e a tornam apêndice do capitalismo. Precisamos integrar afirmativamente os debates sobre as apropriações da educação, mas devemos fazê-lo para dar a conhecer a progressiva negação da orientação

ética e política das atividades formativas. Tomar a educação como meio, instrumento ou técnica para alcançar fins especialmente sintonizados com a organização econômica leva-nos ao ambiente problemático no interior do qual os projetos gerais submetem as multiplicidades. Integrada à teleologia, a concepção “tecnológica” faz parecer que a educação é um problema de natureza técnica, cuja complexidade estaria no estudo e na aplicação dos meios com vistas à consecução de determinadas finalidades. A ruptura da instrumentalização econômica, do reducionismo utilitário e da estrita capacitação profissional ofereceria a oportunidade de colocar a educação *fora* da teleologia, em algum lugar em que a ausência de finalidade já não produziria fracasso, seria apenas o elemento desviante que instigaria a potência da educação. Dito isso, desde a contestação da teleologia e das fixações dogmáticas, uma outra maneira de lidar com a multiplicidade é possível, por meio da qual o desviante não é uma dificuldade, antes se configura como componente da virtualidade da educação.

Também se declina da pressuposição de impossibilidade porque desagrada o tom catastrófico, porque mesmo entre as crises mais severas sobrevive alguma força inventiva; assim, discursos peremptórios que se investem de denunciamento tendem a gerar uma máquina totalitária que ignora a resistência e só consolida a vitória do poder hegemônico. Caso se queira perseverar na impossibilidade da educação, arrisca-se passar uma régua niveladora que elimina frestas e rugosidades entre as quais poderia surgir o impulso da transformação. Uma coisa ou um fenômeno é impossível quando algo falta; a impossibilidade estaria ligada ao desaparecimento das finalidades, ao fato de que, por alguma razão, elas não são alcançáveis. Quando Didi-Huberman (2011) recepciona as elaborações de Pier Paolo Pasolini sobre o desaparecimento dos vaga-lumes, interessa-lhe o minúsculo em face do fracasso, a modesta experiência em contraposição ao grande desespero. Pasolini teria descrito um encantamento das luzes e dos movimentos dos vaga-lumes, apesar da submissão operada pela grande luminosidade vigente; não tardaria que diagnosticasse em seguida a morte dos insetos, em ambiente contemporâneo de poluição e de crescimento desorganizado. O desaparecimento é a imagem adequada ao pensamento de outras formas de eliminação ou de fracasso, o que conduz o cineasta à proposição do desaparecimento da humanidade sob assimilação burguesa. Entre os tantos motivos, recusamos a impossibilidade da educação porque se trata de presunção apocalíptica, incapaz de reconhecer entre eventuais perdas de sentido, em grande medida irre recuperáveis, as recodificações que instauram a resistência, que constituem entre as determinações as linhas que escapam e que desterritorializam. Na noite escura ou sob as luzes dos projetores haverá “o espaço — seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no

improvável — das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos *apesar de tudo*” (Didi-Huberman, 2011, p. 42). Em outra ocasião descrevemos com Nietzsche a crítica ao niilismo porque desconfiávamos da vontade de unificação e totalização do mundo; agora, perguntamos por que haveríamos de abdicar da “destotalização que dispersa” (Pelbart, 2016) em nome da impossibilidade, de uma hipótese que fecharia as portas ao fragmentário e ao menor. Partir dos buracos, das frestas, das falhas, aproveitar-se deles, entre eles, para fazer explodir o fogo local das transvalorações. Em face da máquina técnica do capital, do conformismo ou do desespero ético-político, a totalização é rompida pelo jogo do devir, pela errância que vai criando aqui e ali, que por entre as fendas lança alguma coisa na experimentação de afirmação chamada educação.

A propósito do desejo, falamos do esgotamento ou do empobrecimento da experiência e naquele momento ficamos seduzidos pela eventual aproximação a Agamben (2008), especialmente ao diagnóstico de que a modernidade produziria uma expropriação da vida e que a experiência contemporânea restaria destruída. Não haveríamos de repugnar o dito do filósofo italiano até que pensássemos com Didi-Huberman (2011) a relação do diagnóstico com a impossibilidade e com a situação apocalíptica. Embora Agamben ressalve que para a destruição da experiência não seja preciso alguma catástrofe, a descrição do tempo presente adquiriria a sensação de crise como falta radical para a qual o que é perdido ou apagado somente alcançaria alguma alternativa na suposição de transcendência. É próprio da metafísica apostar no desaparecimento, na morte ou na falta para oferecer um discurso definitivo no qual apareça, como *deus ex machina*, a solução redentora — “Para verdades derradeiras, portanto, realidades destruídas” (Didi-Huberman, 2011, p. 80). Previamente à análise da matéria que justificaria possibilidade ou impossibilidade, em um só golpe, investimo-nos das condições para indeferir a hipótese, rejeitando a pretensão de falta e relativizando o cenário de crise para adotar o desassossego como algo constitutivo. Não há diagnóstico tão severo que não compreenda em seu escopo a potência da resistência como saída imanente ao próprio problema. É urgente, pois, uma vigilância sobre o predomínio teológico nos discursos de secularização. Fechar questão em torno da falta ou da dificuldade radical só serviria à atualização do apocalipse a partir do qual se torna possível imaginar o final dos tempos ou o messianismo que anuncia a redenção; firmar convicção sobre a falta, sobre sua impossível reparação, equivaleria dizer que não restaria nada que pudesse ativar a potência do animal humano, que não houvesse nenhum detalhe ou ínfimo traço que fosse capaz de movimentar qualquer afirmação da diferença.

Na perspectiva que pouco a pouco vai se descortinando é percebida a proposta de “escrever a n-1”; de outro jeito, nada impede que se continue a pensar no impossível desde que ele se reporte à experiência do fora. Paradoxalmente, a impossibilidade de Freud sofre o contraste de uma certa ideia de impossível presente no desafio de Didi-Huberman:

Os pequenos vaga-lumes dão forma e lampejo a nossa frágil imanência, os “ferozes projetores” da grande luz devoram toda forma e todo lampejo — toda diferença — na transcendência dos fins derradeiros. Dar exclusiva atenção ao horizonte é tornar-se incapaz de olhar a menor imagem (2011, p. 115).

Passamos à margem da impossibilidade porque evitamos a presunção da falta irreparável ou da finalidade inalcançável, porque seria prejudicial vedar à educação todas as imagens passantes, as cenas que sacudiriam a imobilidade do horizonte. Algo também desabona a suspeita freudiana: se há tentativa de educação, algo é produzido, um resto que faz movimentar, de modo que não se diz que a experiência é nula, ao contrário, pronuncia-se que “*a experiência é indestrutível*” (Didi-Huberman, 2011, p. 148), proferimento que retoma a afirmação de viés nietzschiano; é preciso dizer *sim* mesmo que a ofuscante luz e a pretensa inexorabilidade insista em dizer *não* — é como Carlos Drummond de Andrade houvera ensinado: “São tão fortes as coisas! / Mas eu não sou as coisas e me revolto” (1989, p. 25). Mesmo em face da luz dos projetores que de tão fortes ofuscam toda visão, os lampejos da educação são lampejos de vida, extremamente frágeis e ainda assim, *apesar tudo*, marca da mais potente resistência. Seria estranho renunciar às minudências, aos restos sobretudo perante o rizoma e a erva daninha que nos grandes espaços preenche os vazios, cresce entre as coisas — a erva é a “única saída” (Deleuze; Guattari, 2019a, p. 40).¹¹² Distintamente, tais atributos também estão dispostos no cenário de Guimarães Rosa, em que a imensidão do sertão, entre o amplo e extenso espaço, não elimina as inúmeras veredas, pequenos caminhos que atravessam aqui e acolá, desenhando o minúsculo, o desvio; o grande movimento expressa-se junto à quantidade incalculável de pequenos percursos. Deixar-se tomar pelo prognóstico freudiano representaria ignorar que a capilaridade micropolítica veicula a força do minúsculo que persevera na sabotagem da política molar. Se para Deleuze e Guattari (2023) existe uma literatura menor, se uma apropriação desses por Didi-Huberman (2011) permite pensar a luz menor dos vaga-lumes em resistência às luzes de uma cidade, nossa rejeição da impossibilidade converge para a proposição de uma educação menor (Gallo, 2002, 2010).

¹¹² Deleuze e Guattari apropriam-se da imagem da erva daninha presente nas cartas de Henry Miller (1988, p. 53): “A erva daninha existe apenas para preencher os espaços vazios deixados pelas áreas cultivadas. Cresce no meio, entre outras coisas”. Em ocasião anterior, Deleuze e Parnet (1998) já haviam mencionado a grama que brota entre as outras coisas para distinguir o nômade como aquele que está sempre no meio.

Em ambiente de aparente liberdade, o capitalismo institui cristalizações dogmáticas; ele é prescritivo e normatizador, retém o desejo e o coloca a serviço de seus interesses, remete-se a todo momento às verdades fundadoras, mas não deixa de ser surpreendente que, em fluxo contrário, ele opere de modo anárquico, fazendo com que os indivíduos gozem na ilusão de independência e autodeterminação. Para evitar seu próprio esgotamento, o capital se movimenta, gera suas crises, reinventa-se e segue se movimentando. Algo análogo é confirmado quando se recusa a universalidade do capitalismo, professando um neocapitalismo que dependeria da contingência para sobreviver;¹¹³ sob a necessidade inflexível do imperativo categórico, o capital padeceria; também ele se distribui ao modo rizomático quando lhe convém. Todavia, sua desterritorialização é condição para reterritorialização do outro em identidades controláveis e economicamente determinadas. Então, voltamos à hipótese freudiana e a imaginamos à disposição do atravessamento da educação pelo capitalismo, supomos que a aposta na impossibilidade decorreria da órbita em torno da autoridade paterna. Aqui é o vestígio que prepondera, é o velho mecanismo metafísico que se atualiza, a repetição do investimento libidinal na figura do pai, a verticalização e a substituição da diferença pelo idêntico; a retroalimentação e o controle estariam garantidos pela manutenção do circuito neurótico. Não é por outra razão que Deleuze e Guattari (2020b) investigam o capitalismo e a esquizofrenia, destrinchando a potência da personalidade esquizo e os elementos de sua captura; o esquizo é o sujeito desterritorializado, mas que, precisamente pela descodificação que produz, é vítima da reação política; finalmente medicado ou hospitalizado, ele se torna expressão da impotência, a afirmação é neutralizada pela reação. Em contexto contemporâneo no qual o movimento antimanicomial já produz seus efeitos e em que a medicação estende sua malha, também a educação endossa o fechamento de cerco, fortalecendo suas expectativas pedagógicas e ampliando suas ambições morais.

12.

Constrangeria a potência acreditar na capitulação definitiva diante das linhas de segmentaridade. Não se duvida que a educação seja conduzida e submetida pelos significantes dominantes, até mesmo pelo grande significante, onde quer que ele esteja. Da estratificação, um conjunto de categorias é instaurado para assegurar o funcionamento; poderíamos dizer que mediante tal obediência a educação “funciona” a contento, atendendo interesses muito

¹¹³ “Não existe capitalismo universal e, em si, o capitalismo existe no cruzamento de toda a sorte de formações, ele é sempre por natureza neocapitalismo [...]” (Deleuze; Guattari, 2019a, p. 42).

específicos. O problema da submissão é a necessária recusa de outros regimes semióticos, especialmente dos que arrastam as circunstâncias ao nomadismo, à máquina de guerra e às consequentes linhas de fuga: “uma sociedade nos parece definir-se menos por suas contradições que por suas linhas de fuga, ela foge por todos os lados, e é muito interessante tentar acompanhar em tal ou qual momento as linhas de fuga que se delineiam” (Deleuze, 2017, p. 216). Resignar-se à impossibilidade como condição equivaleria dizer que o funcionamento somente ocorre no interior da interpretação, conforme medida do significante, e que não haveria margem para que a educação fosse inquietada pelo que faz fugir. Atentos ao cerco e ainda mais ao que escapa, não estivemos focados no quanto de verdade ou falsidade um discurso produz, isso não esteve na órbita de nossa atenção; o que demanda interesse é o peculiar modo de posicionar o mundo verdadeiro por intermédio da exclusão das demais expressões. Assim a metafísica lança seus influxos à moral e ao conhecimento; não inquieta no humanismo o desenho de algum modelo específico de humanidade, aflige a normalização imposta pelo ideal e a consequente discriminação das demais perspectivas. Fazemos a ressalva e a repetimos mil vezes porque almejamos marcar posição contra os dualismos que perseveram na divisão entre “educação boa” e “educação má”. Ainda que as oposições tenham fôlego interpretativo, enquadrar o mundo pelo binarismo produz um recorte redutor. Distintamente, várias linhas coexistem, elas se sobrepõem ou se atravessam, enrolam-se, criam recíprocas relações e tensionamentos. Sem que se precise incidir na contraposição de valores, advoga-se pela multiplicidade da educação, uma multiplicidade que não elimina o conflito, mas que o reconfigura na figura do *combate entre*. A educação não constitui uma subjetivação idealizada ou uma experiência que se desdobra apenas pela afirmação de si, a potência criadora que se desloca alegre e dançante age no campo social. Vale aqui a singular leitura que Deleuze faz de Kant a partir de um olhar sobre a terceira crítica; da dinâmica das faculdades surge a inspiração de tomá-las como impulsos que se encontram em conflito diferencial, é certo, mas que se desafiam entre si: “uma impelindo a outra ao seu máximo ou ao seu limite, enquanto a outra reage impelindo a primeira a uma inspiração que sozinha ela não teria tido” (Deleuze, 2019, p. 49). Embora a provocação ou o desafio, a luta é intensa e o acordo, sempre dissonante.

Há luta ou conflito, discordância ou dissonância, porque a criação impõe a diferença a todo momento. A propósito dos traços criativos da educação, surge a ocasião de experimentar a educação como uma travessia de composição, composição que paradoxalmente não quer construir uma forma humana, tampouco divina, dado que é justamente isso que se trata, desligar-se das intenções teológicas, das relações com as forças infinitas, bem como das

formações humanas já constituídas. Nada precisa seguir a imagem de Deus, as forças agora precisam estar junto à finitude. Assim pode perguntar Deleuze (2017, p. 118): “Por que a forma composta seria ainda o Homem?” Por que manter a vida aprisionada a abstrações quando, em sentido contrário, seria mais produtora libertá-la do próprio homem, no homem? No âmbito da educação, fabula-se que o plano de composição (ao mesmo tempo ético e político) recobre a composição técnica, tudo se dá em um mesmo plano sem que se consiga separar os componentes. Agora, considerando a implicação estética da educação, interessa o quanto de composição compreende, o quanto de estilo constitui, o quanto de arte ela consegue arrastar para realizar a passagem ao *caosmos* — “um caos composto não previsto nem preconcebido” (Deleuze; Guattari, 1993, p. 263). Em face das dificuldades e da impotência, a criação garante a saída em linhas de fuga, a invenção de uma nova sintaxe que se forja sobre o estilo precedente, mas também em estado de ruptura com ele. A composição cria um estilo, produz algo inesperado, mesmo ante tantas determinações, esgotamentos e adversidades.¹¹⁴ O que até então se mostrara como ausência e inércia, agora se transforma em motor do inesperado, em mutação ao longo da qual a impossibilidade se transfigura em transbordamento. O estilo não é uma questão de palavras ou de vocabulário, o estilo é uma questão de sintaxe, de uma sintaxe que se dirige para fora da sintaxe e mesmo fora da linguagem, rasgando o estabelecido, abrindo vetores.

Mesmo numa língua dada, mesmo no francês por exemplo, uma nova sintaxe é uma língua estrangeira dentro da língua. Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível. [...] É preciso lixar a parede, pois sem um conjunto de impossibilidades não se terá essa linha de fuga, essa saída que constitui a criação [...] (Deleuze, 2017, p. 171).

Há no estilo movimento, variação, modulação e tensão. No que concerne à composição realizada, o estilo em nada acomoda, tranquiliza, apazigua, antes, ele produz entre as diferenças, nada é mais avesso à composição do que a homogeneidade e a indiferença. Fabular a educação em termos de composição e de estilo decreta uma aproximação à arte, confirmando o que vínhamos anotando acerca da formação como experiência ao mesmo tempo ética e estética; ética porque incide sobre a moral para transvalorá-la, estética porque ao transvalorá-la precisa produzir assim como um artista cria sua obra de arte. E se tudo ainda fosse pouco para indicar a potência da educação, sublinha-se em complemento a resistência que se encontra compreendida na arte — “ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha” (Deleuze, 2017,

¹¹⁴ “Mas o que é uma composição, diferentemente de uma organização? Uma composição é a própria organização, mas em vias de se desagregar [...]” (Deleuze, 2002, p. 121).

p. 219). Finalmente, é provável que se indague: mas, afinal, na composição chamada educação, quem compõe, quem cria estilo? O estilo não é produto individual, ele parece ser o que se gera no ambiente fértil das trocas e dos encontros, na enunciação que é coletiva, desdobrada no campo social. Desorientado, o educador reclamaria a definição de seu ofício, doravante integrado à regra geral da composição e supostamente perdido entre a perda de especificidade. De nossa parte, afirmamos que não há regra, não há unidade ou homogeneização, como se a todos personagens da fabulação coubesse a mesma ocupação; a transversalidade precisa ser garantida, mas em nenhum caso ela pode ser confundida com massificação, com eliminação da diferença que é própria dos respectivos movimentos. Mencionamos Fernand Deligny (2018) e a proposição do educador como criador de circunstâncias. Na composição que lhe cabe, o educador não ensina, não transmite, não forma, não disciplina, ele *cria* circunstâncias. Todo um jeito verticalizado e hierarquizado é desmontado, o professor não é o sujeito suposto saber, a autoridade paterna que conduz o estudante ao melhoramento, distintamente, ele está implicado na transversalidade, com suas especificidades, para criar as condições do agenciamento coletivo em educação.

Ao pensar a educação, estivemos juntos às expectativas de humanidade, visualizamos panoramicamente na história a formação como desenvolvimento da humanidade no humano, mas também recolhemos as desconfianças sobre as ideias modernas. Reativamente ao quadro delineado, poderíamos requerer algum humanismo em sentido mais originário, uma concepção que salvaguardasse o humano da determinação teológica. Não faltariam tentativas contemporâneas que orientassem eventual desígnio. Então, o humano estaria emancipado do divino, lançado no processo histórico, livre do fundamento ontológico, encharcado em sua contingência. Com efeito, é tentador pensar desse modo, enfim, estaríamos libertos de Deus e dos mecanismos que conferem autoridade necessária à economia; mais sedutor ainda seria imaginar que a atualização do humanismo pudesse se transformar em crítica ao capitalismo. Entretanto, não esqueçamos que desde sempre o humanismo é ordenado por uma medida europeia, persistir nessa ideia corresponderia à submissão aos poderes da colonialidade. Mesmo que se imagine a contingência e a multiplicidade, o caminho para diferença seria limitado pelos valores ocidentais e refratário ao outro não-europeu. Como acreditar no humanismo enquanto ele permanece vinculado a idealizações civilizatórias, exclusivamente ocidentais, que institui o direito das gentes exatamente a partir de seu próprio quadro referencial? Como acreditar no humanismo se, no conceito de humano, fica excluído o que Mbembe (2022) referiu como o Resto, ou seja, o dessemelhante e a diferença? Alguém diria que sim, que o humanismo teria

sido a história de um erro, que o humano é a ilusão da liberdade em um mundo não livre, de que ele é o “impensável como inexistente”, o sujeito que acredita se afirmar exatamente no desprezo da natureza (AS 12); tal interlocutor concordaria com nossa travessia e diria que, não obstante, é graças aos equívocos que chegamos até aqui e que possivelmente não teríamos ido tão longe se levássemos em conta as críticas que agora diagramamos. Falamos sobre isso, já esclarecemos que não nos cabe eliminar erros e corrigir rotas, retroagir e imaginar que a caminhada do humanismo pudesse ser outra e que temos como remediar o suposto mal metafísico. Não desejamos curar nada, tampouco oferecer alguma salvação à educação mediante a prescrição de algum remédio filosófico. A fabulação da educação precisa dizer as coisas de outras maneiras, lançar experimentações ao debate público, aguardar suas ressonâncias práticas, caso elas acumulem alguma força de intervenção. Com Nietzsche, enunciamos o tom problemático da atribuição do humano como finalidade precípua, da mesma forma que julgamos perigosa a destinação universal da humanidade (AS 14). Indagamos, portanto, o que restaria do humanismo se retirássemos as concepções gerais e se, sobre a contingência, impuséssemos a virtualidade de um devir aberto ao infinito. Como se estivéssemos encurralados, uma anotação de Nietzsche vem em socorro e ajuda-nos a experimentar a substituição do *dever-ser* pelo *devir* — “Um animal que podia falar afirmou: ‘Humanidade é um preconceito de que pelo menos nós, animais, não sofremos’” (A 333). A educação como processo tem uma longa história desde a concepção platônica da saída de um estado em direção a outro, supostamente melhor. Mantivemos a imagem de travessia, ainda que continuasse a incomodar a ideia de destinação humana, desferimos nosso ataque à predominância do *télos*, perturbamos as intenções de planificação e previsão. Quando se fala da proposição foucaultiana da morte do homem, acentua-se que não se trata de motivo para desespero, como se a eventual falta decretasse algum pessimismo sobre a condição humana no planeta. Foucault rejeitou o suposto vazio, recusou o aprofundamento da ausência; de nossa parte, seguindo a exigência de uma nova imagem do pensamento, a morte do homem é a ocasião para introduzir a formulação deleuziana sobre o devir-animal, quem sabe o modo de pensar a educação para fora das expectativas de humanidade, um jeito de pensar o devir que faz fugir quando assinala algo de inumano no humano. Se há uma formação interessada em produzir a humanidade no humano, também existe uma composição que se encontra envolvida com a experimentação do inumano. Não se confunde a educação com início ou fim, com passado ou futuro, não se institui modelo, seja ele humano ou animal, como todo devir, não interessa o ser, a finalidade, o que se busca, o que importa é o próprio devir, o processo em que o animal desdobra o desejo em contraste com toda fixação.

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. [...] A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. [...] Há devires-animais do homem que não consistem em imitar o cachorro ou o gato, já que o animal e o homem só se encontram no percurso de uma desterritorialização comum, mas dissimétrica (Deleuze; Parnet, 1998, p. 10-11).

Se em Kant, chamou atenção o termo *Ausgang*, se a *saída* seguiu sendo suficientemente provocativa à escritura a ponto de imaginarmos a grama ou a erva-daninha como alternativa, algo que brota no meio, então parece interessante assumir que o devir-animal é a saída, o traçado das linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2023, p. 70). Ora, se o devir nunca é, não se espera que o animal seja algum epifenômeno, o devir-animal é o que escapa do humano, o que transborda da humanidade, o que estoura os limites, ele é um devir-outro.¹¹⁵ Embora a criação seja marca da travessia, não são seus produtos que prioritariamente contam, mas o tanto de movimento que essa criação produz a despeito dos artefatos que são construídos. É a desterritorialização que importa, a fuga que sai pelo inaudito. É preciso, pois, constituir a malha das relações entre composição, estilo, devir-animal e afirmação, efetivar as conexões entre as linhas, em uma experimentação da educação que aposte na produção da variação. O animal aqui indicado assinala a diferença que se interpõe entre o idêntico, entre os componentes habituais do humano e da humanidade, ou daquilo que se espera do humano e da humanidade. O estilo é um agenciamento de enunciação que não somente produz o estrangeiro na própria língua, ele também faz gaguejar na própria língua.¹¹⁶

13.

Desde muito cedo vínhamos assinalando a indissociabilidade entre procedimento e matéria, o que seria válido para o texto também haveria de servir a uma educação que quisesse se emancipar do domínio do metavocabulário. A culminância dessa íntima relação ocorre quando se fala mais concretamente sobre o que pode uma educação. A escritura é uma composição, uma obra que tenta ser criativa. Porém, engana-se quem acredita que a criação

¹¹⁵ Para confirmar a relevância do devir-animal para a composição humana que existe na micropolítica da educação, cita-se o apontamento de Deleuze e Guattari: “Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação” (2020a, p. 18).

¹¹⁶ Em Deleuze e Guattari (2019b, p. 44): “O que denominamos um estilo, que pode ser a coisa mais natural do mundo, é precisamente o procedimento de uma variação contínua. Ora, dentre todos os dualismos instaurados pela linguística, existem poucos menos fundados do que aquele que separa a linguística da estilística: sendo um estilo não uma criação psicológica individual, mas um agenciamento de enunciação, não será possível impedi-lo de fazer uma língua dentro de uma língua”. Em complemento, também em Deleuze e Parnet: “Conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo” (1998, p. 12).

requerida equivaleria à novidade de uma matéria jamais trabalhada nos temas da filosofia e da educação. Qualquer rápida leitura chegará à conclusão de que aqui nada se traz de substancialmente novo do ponto de vista material. Como composição, a escritura é movimento, é produção de estilo, uma experiência de singularidade que resulta em algum arranjo interessante. Tal processo de individuação não se faz sozinho, ele é produto da intercessão de muitos. Quem escreve entra na aposta do desejo, não para impor ou se submeter, um texto é um agenciamento coletivo de enunciação, uma produção do comum. Ainda assim, no entorno orbita um conjunto assignificante de performatividades, gestos e ritmos; é como se o texto arrastasse consigo alguma coisa que não é discurso, aromas e gostos inapreensíveis às percepções costumeiras. Não queremos fazer comparações ou propor analogias. Apenas tomamos o que fazemos para indicar uma educação, uma entre outras tantas. Também a educação é experimentada como composição, modo pelo qual se potencializa a ideia clássica de formação pelo acontecimento da criação. Ela não precisa ser o caminho linear, planejado e engessado moralmente, ao fim do qual se encontra o objetivo tão solenemente estipulado, nem ser o ponto de articulação de passado e futuro, lugar em que a memória se vê atualizada em alguma expectativa, ela não necessita instituir modelos, prometer humanidade. O real abre-se à educação como infinito, como inconsciente produtivo. Nessa atividade de composição, engendram-se linhas de fuga: a educação é devir-animal, escape que vai inventando saídas que tensionam a humanidade. Antes mesmo de ser cooptado pela linguagem, o *fora* acontece pelo devir-outro. Na experimentação que se desdobra, o estar-junto produz-se pela contingência e pela multiplicidade. Nessa arte de sumarizar e de dizer o que se fez, a virtualidade da educação é provocada pela substituição do critério normativo da moral pela expressão ética e política do desejo em agenciamento coletivo de enunciação, em alegre experiência de produção do comum.

Embora não tenhamos feito uso extensivo de Espinosa, apropriamos uma indagação de sua lavra, uma pergunta objetiva, direta; do questionamento sobre o que pode um corpo buscamos elementos para transformá-la e lançá-la aos limites da educação. Mesmo que transitemos entre a tagarelice moral, as teorias e abstrações, as finalidades e metodologias, continua sendo interessante, *mais uma vez e apesar de tudo*, indagar o que pode uma educação. Repercutindo a seu modo a interrogação de Espinosa, Deleuze mostra a dificuldade embutida em questão aparentemente tão simples:

Nem mesmo sabemos o que pode um corpo [...]. Ou seja: Nem mesmo sabemos de quais afecções somos capazes, nem até onde vai nossa potência. Como poderíamos sabê-lo de antemão? Desde o início da nossa existência, somos necessariamente preenchidos por afecções passivas. O modo finito nasce em condições tais que, de antemão, ele está separado da sua essência ou do seu grau de potência, separado

daquilo que ele pode, da sua potência de agir. Podemos saber pelo raciocínio que a potência de agir é a única expressão da nossa essência, a única afirmação do nosso poder de ser afetado. Mas esse saber permanece abstrato. Não sabemos qual é essa potência de agir, nem como adquiri-la ou reencontrá-la. E sem dúvida nunca o saberemos se não tentarmos devir ativos (2021b, p. 249).

O fragmento parece ser suficientemente elucidativo, generoso em suas indicações para a educação. Até onde vai a potência de uma educação? Almejando sumarizar ainda mais, diríamos que ela está relacionada à experimentação, à tentativa de afirmação, ao devir-animal que é devir-ativo, sem que se possa antecipar finalidades seguras ou saber de antemão o que há de ser produzido. A ausência de uma resposta tão objetiva quanto a pergunta não deve ser motivo de frustração, diversamente, o empenho permite o nomadismo de uma atividade que não se conhece por antecipação e que, precisamente por isso, tensiona seus próprios limites. Há na dúvida de Espinosa um traço que conduz a elaborações importantes: ela já não pode ser esclarecida exclusivamente pela biologia, agora ela se torna uma inquietação de tonalidade ética. Retendo da indagação tal especificidade, levamos adiante o empreendimento crítico de Nietzsche, substituindo na educação o critério normativo da moral pela experimentação ética, fabulando as condições em que, para fora das determinações externas, os corpos estariam em agenciamento coletivo de enunciação. Do interior de um elemento pontual da filosofia de Espinosa, com Nietzsche, não perguntamos o que se pode fazer com a educação, mas o que pode uma educação, diferença significativa que a liberta do uso instrumental, distante das abstrações metafísicas ou dos usos econômicos. Já havíamos dito que, para Zarathustra, era preciso “ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante” (*Za I, Prólogo* 5). Feitos os encontros, agenciados os desejos, compõe-se *um* mundo, geram-se os componentes, elabora-se a consistência mínima. Do caos ao caosmos, eis a travessia da educação.

AINDA UMA PÁGINA

“E antes seja olvido que confusão [...]. Nada se emenda bem nos livros confusos, mas tudo se pode meter nos livros omissos. Eu, quando leio alguma desta outra casta, não me aflijo nunca. O que faço, em chegando ao fim, é cerrar os olhos e evocar todas as coisas que não achei nele. Quantas ideias finas me acodem então! Que de reflexões profundas! [...]

“É que tudo se acha fora de um livro falho, leitor amigo. Assim preencho as lacunas alheias; assim podes também preencher as minhas.”

Machado de Assis (2021, p. 138)

Quem sabe mais nada precisasse ser dito a título de encerramento. Em toda escritura há um *quantum* de indizível, também de omissão, porque se trata de uma travessia que compõe algumas poucas veredas entre tantas possíveis. O grande sertão continua com suas zonas inexploradas à espera de novas e inauditas experimentações. Isto não é uma conclusão, nem poderia sê-lo, soaria estranho contar com alguma seção cuja finalidade fosse o inapelável fechamento da escritura. Em conformidade com tudo o que foi dito até agora, somente a crença nas categorias tranquilizadoras asseguraria a descrição de conclusões tão precisas quanto definitivas. Com alguma frequência, as sensações de quem escreve estiveram relacionadas à imagem de quem pinta a superfície — uma parede, um muro ou mesmo uma tela. É compatível com a escrita sem fim que tantas demãos sejam possíveis, que inúmeros tratamentos sejam oferecidos, cada qual alterando sensivelmente a superfície da escritura. Planejada inicialmente como ensaio, executada como tentativa, a escritura é fiel à aposta — experimenta, avança sobre territórios, tensiona, ocasionalmente desterritorializa, raramente quer reterritorializar; faz investidas, tem sucesso em algumas, tropeça em outras tantas; é corajosa aqui e acolá, mas regularmente exprime sua incapacidade de tudo abraçar, aliás, conforme o espírito que a alimenta. Alguém deverá censurá-la em demasia por ousar nas “interpretações” precisamente quando declina das interpretações. Com apropriações, roubos e arrastos, pensamos a educação, pensamos um problema em especial, ainda que se saiba que muitas pontas permanecem e ficarão expostas à espera de outros tantos esforços de provisória e frágil amarração. Gostaríamos de acreditar que o texto “inflama vidas, alegre, assusta, engendra novas obras, torna-se alma de projetos e de ações” (HH I 208), mas uma certa fidelidade ao que acontece exige que sejamos modestos. Caso o juízo alheio identifique que nada ou pouco foi

movimentado, ainda assim, será forçoso admitir que esse é o risco de toda a tentativa. Nesse caso, rogaremos a gentileza de considerar o empenho válido pelo simples fato de ser uma experimentação. Como caosmos, mergulhando na virtualidade infinita ou criando pequenos caminhos na vastidão inexplorada, o único resultado possível é a escritura. Dito isso, que não se relativize excessivamente o empenho: a experimentação tem o seu jeito de requerer o rigor, possui escrúpulos ao lidar com a herança, maneja fontes, teorias e temas em uma espécie de agenciamento coletivo que faz questão de deixar seus rastros. Seguimos com Nietzsche e não ignoramos o eterno retorno, a diferença que acontece entre a repetição, a ruptura que desvia o habitual curso das coisas; com Deleuze e Guattari, não desprezamos a ocorrência da minudência junto à persistência do grande cenário — *mais uma vez e apesar de tudo...*

REFERÊNCIAS

1. Obras de Friedrich Nietzsche em língua alemã

Digitale Kritische Gesamtausgabe: Werke und Briefe (eKGWB). Edição de Paolo D'Iorio, baseado no texto crítico de Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Paris: Nietzsche Source, 2009a. Disponível em: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB>. Acesso em: 08 set. 2024.

Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe (KSA) in 15 Einzelbänden. Edição de Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Berlim: Walter de Gruyter, 1988. 15 v.

2. Obras traduzidas de Friedrich Nietzsche

Conforme notação bibliográfica, em ordem alfabética; quando da presença de mais de uma referência para mesma obra, as citações são extraídas da primeira, servindo as demais para eventuais cotejamentos, acréscimos e notas de tradução.

NT **O nascimento da tragédia:** ou os gregos e o pessimismo. Tradução e notas de Paulo César de Souza; posfácio de André Luís Mota Itaparica. São Paulo: Companhia de Bolso, 2020a.

O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999a.

O nascimento da tragédia no espírito da música. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019a. p. 21-39.

EE Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação.** Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2007a. p. 41-137.

Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas. Tradução de Luis E. de Santiago Guervós. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. **Obras completas:** volumen I: escritos de juventude. Tradução de Joan B. Llinares, Diego Sánchez Meca e Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Editorial Tecnos, 2011a. p. 483-542.

CP **Cinco prefácios para cinco livros não escritos.** 3.ed. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005a.

Cinco prólogos para cinco libros no escritos. Tradução de Luis E. de Santiago Guervós. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. **Obras completas:** volumen I: escritos de juventude. Tradução de Joan B. Llinares, Diego Sánchez Meca e Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Editorial Tecnos, 2011b. p. 543-568.

- FT** **A filosofia na era trágica dos gregos.** Organização e tradução de Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2011c.
- A filosofia na era trágica dos gregos.** Tradução e apresentação de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2017a.
- A filosofia na época trágica dos gregos. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019b. p. 47-60.
- VM** Verdade e mentira no sentido extramoral. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia:** ou os gregos e o pessimismo. Tradução e notas de Paulo César de Souza; posfácio de André Luís Mota Itaparica. São Paulo: Companhia de Bolso, 2020b. p. 147-161.
- Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira.** Organização e tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007b. p. 23-52.
- Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019c. p. 61-70.
- CE I** **David Strauss, o confessor e o escritor:** considerações extemporâneas I. Tradução, apresentação e notas de Antonio Edmilson Paschoal. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020c.
- David Strauss, o devoto e o escritor. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019d. p. 72-74.
- CE II** **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida:** segunda consideração extemporânea. Organização e tradução de André Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017b.
- Segunda consideração intempestiva:** da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003a.
- Da utilidade e desvantagem da história para a vida. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019e. p. 74-88.
- CE III** **Schopenhauer como educador:** considerações extemporâneas III. Tradução, apresentação e notas de Clademir Luís Araldi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020d.
- Schopenhauer como educador:** considerações extemporâneas: 3ª parte. Tradução de Giovane Rodrigues e Tiago Tranjan. São Paulo: Mundaréu, 2018.

Schopenhauer como educador. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019f. p. 88-100.

CE IV **Wagner in Bayreuth**: quarta consideração extemporânea. Introdução, tradução e notas de Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Zahar, 2009b.

HH I **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres [primeiro volume]. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019g. p. 101-135.

HH II Prólogo. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres: volume II. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a. p. 7-14.

OS Opiniões e sentenças diversas. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres: volume II. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b. p. 15-157.

Miscelânea de opiniões e sentenças. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019h. p. 144-156.

AS O andarilho e sua sombra. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres: volume II. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008c. p. 159-313.

O andarilho e sua sombra. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019i. p. 156-167.

A **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

Aurora: pensamentos sobre os preconceitos morais. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019j. p. 169-197.

GC **A gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

A gaia ciência. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019k. p. 199-231.

- Za** **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011d.
- Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2021a.
- Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário da Silva. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.
- Assim falou Zaratustra: um livro para todos e ninguém. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019l. p. 233-272.
- BM** **Além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a.
- Além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução e notas de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2021b.
- Além do bem e do mal:** prelúdio de uma filosofia do futuro. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- Para além de bem e mal: prelúdio de uma filosofia do porvir. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019m. p. 273-299.
- GM** **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b.
- Sobre a genealogia da moral:** um escrito polêmico. Tradução, apresentação e notas de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2019n.
- A genealogia da moral.** Tradução de Mário Ferreira dos Santos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.
- Para a genealogia da moral: um escrito polêmico. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019o. p. 301-333.
- CW** **O caso Wagner:** um problema para músicos. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. **O caso Wagner:** um problema para músicos. / Nietzsche contra Wagner: dossiê de um psicólogo. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999b. p. 7-45.
- Le cas Wagner. *In:* NIETZSCHE, Friedrich. **Oeuvres.** Vários tradutores. Paris: Flammarion, 2017c. p. 975-1015.

The case of Wagner. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **The complete works of Friedrich Nietzsche**: volume eight. Tradução de Anthony M. Ludovici. 3.ed. Nova York: The Macmillan Company, 1924. p. 1-52.

CI **Crepúsculo dos ídolos**: ou como se filosofa com o martelo. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2020e.

Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo). Tradução de Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000c.

Crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar com o martelo. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019p. p. 335-353.

AC O anticristo: maldição ao cristianismo. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo**: maldição ao cristianismo: Ditirambos de Dionísio. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007c. p. 7-81.

O anticristo: maldição contra o cristianismo. Tradução, notas e apresentação de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2020f.

O anticristo: maldição ao cristianismo. Tradução de Diego Kosbiau Trevisan. Petrópolis: Vozes, 2020g.

O anticristo: ensaio de uma crítica do cristianismo. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora 34, 2019q. p. 355-371.

EH **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000d.

Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é. Tradução, organização, prefácio, comentários e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2003b.

Ecce homo: como alguém se torna aquilo que é. Tradução de Diego Kosbiau Trevisan. Petrópolis: Vozes, 2022.

DD Ditirambos de Dionísio. *In*: NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo**: maldição ao cristianismo: Ditirambos de Dionísio. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007d. p. 83-145.

3. Fragmentos póstumos de Friedrich Nietzsche

Indicados pela sigla **FP**, são citados a partir das traduções brasileiras disponíveis, conforme lista abaixo, ou, na ausência de edições em língua portuguesa, das edições críticas alemãs — *KSA* e *eKGWB*.

Fragmentos do espólio: julho de 1882 a inverno de 1883/1884. Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kothe. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004b.

Fragmentos do espólio: primavera de 1884 a outono de 1885. Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kothe. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008d.

Fragmentos póstumos (1875-1882): volumen II. Tradução, introdução e notas de Manuel Barrios e Jaime Aspiunza. Madrid: Editorial Tecnos, 2008e.

Fragmentos póstumos (1882-1885): volumen III. Tradução, introdução e notas de Diego Sánchez Meca e Jesús Conill. Madrid: Editorial Tecnos, 2010.

Fragmentos póstumos: 1884-1885: volume V. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

Fragmentos póstumos: 1885-1887: volume VI. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.

Sabedoria para depois de amanhã: seleção dos fragmentos póstumos por Heinz Friedrich. Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

4. Demais referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **Mezzi senza fine:** note sulla politica. Torino: Bollati Boringhieri Editore, 1996.

AGAMBEN, Giorgio. Por uma ontologia e uma política do gesto. Tradução de Vinicius Honesko. **Caderno de Leituras**, Belo Horizonte, n. 76, p. 1-6, 2018. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno76>. Acesso em: 02 jul. 2023.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações.** Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. Studenti. **Quodlibet.** Roma, 15 mai. 2017. Disponível em: <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-studenti>. Acesso em: 15 out. 2023.

ALLIEZ, Éric. **Deleuze filosofia virtual.** Tradução de Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: Editora 34, 1996.

ALMEIDA, Jefferson Pereira de; MARUJU, Viviane Cristina Pereira dos Santos; MATOS, Sônia Regina da Luz. Sobre o gesto da escrita e outras coisas mais. **Educação**, v. 49, n. 1, p.

1–7, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/84683>. Acesso em: 5 set. 2024.

ALMEIDA, Jefferson Pereira de; MATOS, Sônia Regina da Luz. Ainda sobre educação: do grito de uma só boca. **Revista Teias**, v. 25, n. 76, p. 100-111, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/78297>. Acesso em: 28 set. 2024.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. In: _____. **Coleção Os Pensadores: Metafísica (Livro I e Livro II), Ética a Nicômaco, Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 47-236.

ARISTÓTELES. **Metafísica de Aristóteles**: edición trilingüe. Tradução de Valentín García Yebra. 2.ed. Madrid: Editorial Gredos, 1990.

ARTAUD, Antonin. **A perda de si**: cartas de Antonin Artaud. Tradução de Ana Kiffer e Mariana Patrício Fernandes. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Penguin Classics, 2016.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Penguin Classics, 2021.

BADIOU, Alain. **L'aventure de la philosophie française**. Paris: La Fabrique Éditions, 2012.

BADIOU, Alain. **Para uma nova teoria do sujeito**: conferências brasileiras. Tradução de Emerson Xavier da Silva e Gilda Sodré. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BERARDI, Franco. **Extremo**: crônicas da psicodelfação. Tradução de Regina Silva. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

BERARDI, Franco. **Futurabilidad**: la era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad. Tradução de Hugo Salas. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.

BERMAN, Antoine. *Bildung et Bildungsroman*. **Le Temps de la Réflexion**, Paris, v. IV, p. 141-159, 1983.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BLANCHOT, Maurice. **La conversación infinita**. Tradução de Isidro Herrera. Madrid: Arena Libros, 2008.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução de Carlos Nejar. 3.ed. São Paulo: Globo, 2001.

BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRANDÃO, Junito. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 2 v.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

CALVINO, Italo. **O visconde partido ao meio**. Tradução de Nilson Moulin. Companhia de Bolso, 2023.

CALVINO, Italo. **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. Companhia das Letras, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CELAN, Paul. **Cristal**: edição bilíngue. Seleção e tradução de Claudia Cavalcanti. São Paulo: Iluminuras, 2017.

Coletivo Socialista de Pacientes na Universidade de Heidelberg. **SPK**: fazer da doença uma arma. Tradução de Felipe Shimabukuro. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

CORTÁZAR, Julio. A casa tomada. *In*: _____. **Todos os contos**: volume 1: 1945-1966. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 85-89.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

COSTA, Cristiano Bedin; MUNHOZ, Angélica Vier. A aula como gesto: um princípio para a docência. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 191-204, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53637>. Acesso em: 17 mai. 2023.

COUTO, Mia. **Sombras da água**: as areias do imperador: uma trilogia moçambicana, livro 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DELEUZE, Gilles. **[Risas]**: fuera de contexto. Tradução e notas de Pablo Ires e Sebastián Puente. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2023a.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2023b.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2020a.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2.ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2021a.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução do GT Deleuze. São Paulo: Editora 34, 2021b.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: logique de la sensation. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2: volume 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2019a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2: volume 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2019b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2: volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2019c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2: volume 4. Tradução de Suely Rolnik. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2020a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2020b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. L'abécédaire de Gilles Deleuze: D comme désir. *YouTube*, 18 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLISRFLThYw&list=PLiR8NqajHNPbaX2rBoA2z6IPGpU0IPIs2&index=4>. Acesso em: 6 mai. 2023.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários: educadores. Tradução e notas de Marlon Miguel. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

DELIGNY, Fernand. **Semente de crápula**: conselho aos educadores que gostariam de cultivá-la. Tradução de Juliana Jardim e Luiz Pimentel. São Paulo: n-1 Edições, 2020.

DELIBIGNY, Fernand. **The arachnean and other texts**. Tradução de Drew S. Burk e Catherine Porter. Minneapolis: Univocal Publishing, 2015.

DERRIDA, Jacques. **La carte postale: de Socrate à Freud et au-delà**. Paris: Flammarion, 1980.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. My chances / Mes chances: a rendez-vous with some epicurean stereophonies. In: SMITH, Joseph; KERRIGAN, William (Eds.). **Taking Chances: Derrida, Psychoanalysis, and Literature**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1984. p. 1-32.

DERRIDA, Jacques. **O cartão-postal: de Sócrates a Freud e além**. Tradução de Ana Valéria Lessa e Simone Perelson. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

DERRIDA, Jacques. Psyché: invention de l'autre. In: _____. **Psyché: inventions de l'autre**. Paris: Éditions Galilée, 1998. p. 11-61.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Élisabeth. **De que amanhã: diálogo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 8.ed. São Paulo: Editora 34, 2021a.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias do subsolo**. Tradução, prefácio e notas de Boris Schnaiderman. 6.ed. São Paulo: Editora 34, 2022.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os demônios**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora 34, 2021b.

DUMOULIÉ, Camille. **O desejo**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2005.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. Tradução do Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. In: ÉSQUILO; SÓFOCLES; EURÍPIDES. **Prometeu acorrentado. Ajax. Alceste**. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 13-68.

FARIA, Ernesto. **Gramática superior da língua latina**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de formação (*Bildung*). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y8sB6PGNsZvdpv3f5SWmjsG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits 1954-1988**: IV, 1980-1988. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Les mots et les choses**: une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1966.

FREUD, Sigmund. A repressão. *In*: _____. **Obras completas**: volume 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. p. 82-98.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. *In*: _____. **Obras completas**: volume 14: História de uma neurose infantil (“o Homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. p. 161-239.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. *In*: _____. **Obras completas**: volume 19: Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018a. p. 274-326.

FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise. *In*: _____. **Obras completas**: volume 9: Observações sobre um caso de neurose obsessiva (“o Homem dos ratos”), Uma recordação de infância de Leonardo Da Vinci e outros textos (1909-1910). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 220-286.

FREUD, Sigmund. **Gesammelte Werke**: chronologisch Geordnet. Frankfurt: S. Fischer Verlag, 1999. 18 v.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia. *In*: _____. **Obras completas**: volume 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c. p. 170-194.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. *In*: _____. **Obras completas**: volume 18: O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018b. p. 13-122.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**: volume 2: Estudos sobre a histeria (1893-1895): em coautoria com Josef Breuer. Tradução de Laura Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FREUD, Sigmund. Prólogo a *Juventude abandonada*, de August Aichhorn. In: _____. **Obras completas**: volume 16: O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 347-350.

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade da psicanálise. In: _____. **Obras completas**: volume 14: História de uma neurose infantil (“o Homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010d. p. 240-251.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul.-dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 17 out. 2024.

GALLO, Sílvio. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 49-63.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida**: Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: UPF, 2005.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário grego da filosofia**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto**: uma tragédia: primeira parte. Tradução de Jenny Klabin Segall. 6.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

GUATTARI, Félix. **A revolução molecular**. Organização, tradução e prefácio de Larissa Drigo Agostinho. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2019.

GUATTARI, Félix. **Chaosophy**: texts and interviews 1972-1977. Tradução de David L. Sweet, Jarred Becker e Taylor Adkin. Los Angeles: Semiotext(e), 2009.

GUATTARI, Félix. **Lignes de fuite**: pour un autre monde de possibles. Paris: Éditions de l’Aube, 2021.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Seleção, prefácio e tradução de Suelly Rolnik. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. Nietzsche: uma provocação para a filosofia da educação. *In*: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **O que é filosofia da educação?** 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-156.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUME, David. Uma investigação sobre o entendimento humano. *In*: _____. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora da Unesp, 2004. p. 15-223.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAFKA, Franz. **O processo**. Tradução e posfácio de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento” (*Aufklärung*)? *In*: _____. **Textos seletos**: edição bilíngue. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KARINGANA: licença para contar. Direção: Mônica Monteiro. Produção: Alex Mesquita, Thalita Portugal e Zeo Oliveira. Brasil, Moçambique, 2017. *Globoplay*. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/karingana-licenca-para-contar/t/FZ1DWGRwyk>. Acesso em: 31 jul. 2022.

KIRK, G. S.; RAVEN, J. E.; SCHOFIELD, M. **Os filósofos pré-socráticos**. Tradução de Carlos Alberto Louro Fonseca. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

LACAN, Jacques. **O seminário**: livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Tradução de Marie Christine Lasnik Penot e Antonio Luiz Quinet de Andrade. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

LAMB. Direção: Valdimar Jóhannsson. Produção: Marcin Drabiński *et al.* Islândia, Suécia, Polônia, 2021. *Mubi*. Disponível em: <https://mubi.com/pt/films/lamb-2020>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. Tradução de Daniel P. P. da Costa. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**: edição com manuscritos e ensaios inéditos. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MACINTYRE, Alasdair C. **The unconscious: a conceptual analysis.** Atlantic Highlands: Humanities Press, 1976.

MASSCHELEIN, Jan; RICKEN, Norbert. Do we (still) need the concept of *Bildung*? **Educational Philosophy and Theory**, Oxford, v. 35, n. 2, p. 139-154, 2003. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1469-5812.00015>. Acesso em: 09 set. 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução de Sebastião Nascimento. 2.ed. São Paulo: n-1 Edições, 2022.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escriturário: uma história de Wall Street.** Tradução de Cássia Zanon. Porto Alegre: L&PM, 2017.

MIGUEL, Marlon Cardoso Pinto. **À la marge et hors-champ: l'humain dans la pensée de Fernand Deligny.** 2016. 617 p. Tese (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis; Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro). 2016.

MILLER, Henry. **Henry Miller's Hamlet letters.** Edição de Michael Hargraves. Santa Barbara: Capra Press, 1988.

MILLER, J. Hillis. Derrida's desterrance. **MLN**, Baltimore, v. 121, n. 4, p. 893-910, setembro, 2006. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4490747>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MONZANI, Luiz Roberto. **Desejo e prazer na idade moderna.** Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

NEGRI, Antonio. **A anomalia selvagem: poder e potência em Espinosa.** Tradução de Raquel Ramallete. 2.ed. São Paulo: Editora 34 / Politeia, 2018.

NEGRI, Antonio. **Kairòs, alma venus, multitudine: nove lições ensinadas a mim mesmo.** Tradução de Orlando dos Reis e Marcello Lino. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NORDENBO, Sven Erik. *Bildung* and the thinking of *Bildung*. **Journal of Philosophy of Education**, v. 36, n. 3, p. 341-352, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9752.00280>. Acesso em: 09 set. 2024.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

O SÉTIMO SELO. Direção: Ingmar Bergman. Produção: Allan Ekelund. Suécia, 1956. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YHJtA6hk9tw>. Acesso em: 21 ago. 2022.

Ó, Jorge Ramos do. **Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade.** Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

OSBERG, Deborah; BIESTA, Gert. Beyond curriculum: groundwork for a non-instrumental theory of education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 53, n. 1, p. 57-70, 2021.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1750362>.
Acesso em: 24 fev. 2022.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do nihilismo**: cartografias do esgotamento. 2.ed. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Organização de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PESSOA, Fernando. **Poesia**: Álvaro de Campos. Edição de Teresa Rita Lopes. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PETERS, F. E. **Termos filosóficos gregos**: um léxico histórico. Tradução de Beatriz Rodrigues Barbosa. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

PLATÃO. **O banquete**: edição bilíngue. Tradução, posfácio e notas de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora 34, 2021.

PLATÃO. Protágoras: ou sobre os sofistas. *In*: _____. **Diálogos**: volumes III-IV: Protágoras, Górgias, O Banquete, Fedão. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980. p. 40-108.

PLATÃO. Teeteto: ou sobre o conhecimento. *In*: _____. **Diálogos**: volume IX: Teeteto, Crátilo. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2.ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988. p. 1-99.

POLITZER, Georges. **Crítica dos fundamentos da psicologia**: a psicologia e a psicanálise. Tradução de Marcos Marcionilo e Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

RICOEUR, Paul. **De l'interprétation**: essai sur Freud. Paris: Éditions du Seuil, 1965.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Tradução de Antônio Trânsito. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Companhia de Bolso, 2022.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. *In*: _____. **Primeiras estórias**. São Paulo: Global Editora, 2019. p. 37-41.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Sigmund Freud na sua época e em nosso tempo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes**. Paris: Éditions Sociales, 1971.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**: ou da educação. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAINT-SERNIN, Bertrand. Nihilismo: o pensamento moral das correntes niilistas. *In*: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. Tradução de Ana Maria Ribeiro-Althoff *et al.* São Leopoldo: Unisinos, 2013. p. 742-745.

SALINGER, Jerome David. **O apanhador no campo de centeio**. Tradução de Caetano W. Galindo. São Paulo: Todavia, 2020.

SATTLER, Martin. Formação (*Bildung*): entre o sagrado e o profano. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-55, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8670>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SCHNEEWIND, Jerome B. **The invention of autonomy**: a history of modern moral philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THOMPSON, Christiane. The non-transparency of the self and the ethical value of *Bildung*. **Journal of Philosophy of Education**, Oxford, v. 39, n. 3, p. 519-533, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9752.2005.00451.x>. Acesso em: 09 set. 2024.

TURGUÊNIEV, Ivan. **Pais e filhos**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

USHER, Robin; EDWARDS, Richard. **Postmodernism and education**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 1994.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2021.

VIRNO, Paolo. **Sobre la impotencia**: la vida en la era de su parálisis frenética. Tradução e notas de Emilio Sadier. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2021.

WIMMER, Michael. Ruins of *Bildung* in a knowledge society: commenting on the debate about the future of *Bildung*. **Educational Philosophy and Theory**, v. 35, n. 2, p. 167-187, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/1469-5812.00017>. Acesso em: 01 out. 2024.

ZELIĆ, Tomislav. *Bildung* and the historical and genealogical critique of contemporary culture: Wilhelm von Humboldt's neo-humanistic theory of *Bildung* and Nietzsche's critique of neo-humanistic ideas in classical philology and education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 50, n. 6-7, p. 662-671, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2017.1374841>. Acesso em: 24 set. 2024.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2009.