

EDUCAÇÃO, DEVIR E ACONTECIMENTO: PARA ALÉM DA UTOPIA FORMATIVA**

*Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo**

Education, becoming and event: beyond the formative utopia
Éducation, devenir et événement : au delà de l'utopie formative

O sonho revela a verdade atrás da qual se encontra o pensamento.
Kafka, *fragmentos de cadernos e folhas soltas, sem data*

Ele tem sonhos; foi criado quando os sonhos eram populares.
Agora só tem a realidade.
Philip K. Dick, *Vozes da Rua*

A palavra *formação* é uma dessas palavras caídas. Caídas e esquecidas.
A velha ideia de formação nos parece agora irremediavelmente anacrônica.
Jorge Larrosa, *Nietzsche & a Educação*

RESUMO

O conceito de formação é central no pensamento pedagógico e educacional moderno. De algum modo, podemos dizer que ele foi a base da utopia moderna. Mas será que ele é ainda atual? A formação terá ainda o que dizer ou está superada? Este artigo busca dialogar com a filosofia contemporânea, no contexto do “fim da exceção humana”, tomando com Deleuze a ideia de que o conceito de sujeito já não responde à problemática atual. E se o sujeito já não responde, também a formação é insuficiente para o enfrentamento da problemática educativa em nossos dias. A partir

** Este texto foi preparado para apresentação como “trabalho encomendado” pelo GT Filosofia da Educação na 34ª Reunião Anual da ANPEd – outubro de 2011. Foi totalmente revisto para a presente publicação.

* Doutor em Educação pela UNICAMP, Campinas-SP. Professor Associado da UNICAMP, Campinas-SP. E-mail: gallo@unicamp.br.

de Nietzsche e de Deleuze são buscados então outros elementos para se pensar uma Filosofia contemporânea da Educação, esboçada a partir de conceitos como acontecimento, devir, singularidade.

Palavras-chave: Formação. Devir. Deleuze. Nietzsche.

ABSTRACT

The concept of formation is central to modern pedagogical and educational thought. Somehow, we can say that it was the basis of modern utopia. But is it still current? The concept of formation has still something to say us or is outdated? This article seeks to dialogue with contemporary philosophy, in the context of the “end of human exception”, taking from Deleuze the idea that the concept of subject no longer responds to the current problems. And if the subject no longer responds, also the formation is insufficient to confront the problems of education today. From Nietzsche and Deleuze, other elements are fetched to think a contemporary Philosophy of Education, starting from concepts as event, becoming, singularity.

Keywords: Formation. Becoming. Gilles Deleuze. Friedrich Nietzsche.

RÉSUMÉ

Le concept de formation est au cœur de la pensée pédagogique et éducatif moderne. D'une certaine manière, nous pouvons dire que c'était la base de l'utopie moderne. Mais est-il toujours d'actualité? La formation aura également à dire ou est-elle obsolète? Cet article cherche à dialoguer avec la philosophie contemporaine, dans le contexte du «fin de l'exception humaine», en prenant Deleuze avec l'idée que le concept de sujet ne répond plus aux problèmes actuels. Et si le sujet ne répond plus, aussi la formation est insuffisante pour faire face aux problèmes de l'éducation aujourd'hui. De Nietzsche et de Deleuze, d'autres éléments sont récupérés pour penser une philosophie contemporaine de l'éducation, ébauchée à partir de concepts comme événement, devenir, singularité.

Mots-clés: Formation. Devenir. Deleuze. Nietzsche.

Modernidade, representação e formação

Pode-se dizer que o projeto filosófico da modernidade desdobrou-se em dois polos principais. Temos um polo que é aquele do conhecimento, que implicou na busca de um método que nos permitisse o acesso ao conhecimento verdadeiro, e temos outro que é aquele da política, preocupado com a construção das sociedades democráticas, garantindo a efetiva participação de todos e de cada um. Nestes dois projetos, um conceito destacou-se como central: o conceito de sujeito. O projeto moderno amparou-se na noção de um sujeito de conhecimento e de um sujeito político, que se desdobraram em diversas outras facetas.

O conceito moderno de sujeito implica na ideia de autonomia de suas ações. O sujeito é justamente aquele que não pode estar sujeitado, seja pela natureza, por um deus ou por outros seres humanos. A autodeterminação do sujeito é talvez sua característica central. Mas essa autonomia precisa ser alcançada: para usar as palavras de Kant, é necessário que o sujeito saia de sua condição de menoridade e atinja a maioridade, pelo uso pleno da razão.¹ Emancipação, para dizer em uma única palavra. E essa emancipação pode ser alcançada, além de outras vias, também pelo processo educativo, através da formação do sujeito humano.²

Assim, se é possível afirmar que o projeto moderno esteve centrado na constituição do sujeito político e do sujeito que conhece, também se pode dizer que o projeto moderno foi, em larga medida, um projeto de educação, de construção de sujeitos humanos que fossem capazes de,

¹ Esta é a célebre resposta de Kant (2007) em seu conhecido texto publicado em 1784, *Resposta à questão: Que é o Esclarecimento?* Texto exaustivamente trabalhado no campo da filosofia da educação para pensar a formação humana.

² Ainda que não seja o objetivo deste texto desenvolver esta questão, impossível não citar a crítica contemporânea de Jacques Rancière (2002) à emancipação pensada por Kant. Em *O Mestre Ignorante* o filósofo francês afirma que a sociedade pedagogizada moderna, centrada no ensino como explicação, não pode emancipar, uma vez que a lógica da explicação implica em uma regressão ao infinito: sempre haverá algo a ser explicado por alguém mais sábio. Esse processo implica no fato de que ninguém se emancipa efetivamente, uma vez que está sempre na dependência de alguém para aprender algo novo. Para Rancière, só é possível sair desse jogo quando abandonamos a lógica da explicação e partimos do princípio que ele denomina de “igualdade de inteligências”.

de forma autocentrada, agir no mundo para transformá-lo. E no projeto moderno de educação um conceito chave foi o de *formação*. Para não tomar mais do que dois exemplos dos mais significativos da filosofia da educação moderna, fiquemos com Kant e Rousseau.

Kant, em suas lições sobre pedagogia nas décadas de 1770 e 1780, afirmava que apenas a disciplina pode impedir o ser humano de desviar-se de seu destino, isto é, a realização da humanidade que leva em si, caindo na animalidade (1996, p. 12), para anunciar que “o homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução” (idem, p. 14). O ser humano não nasce pronto; embora traga em si uma “natureza humana”, ela precisa ser cuidada e depois cultivada, pela disciplina e pela instrução, formando, efetivamente, naquele ser, um ser humano. É por isso que Kant é enfático, ao afirmar: “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (idem, p. 15). Sem educação, sem formação, não há, pois, ser humano.

Rousseau não é menos enfático. Ainda nos primeiros parágrafos do Livro I do *Emílio*, faz uma analogia com a agricultura, afirmando que “formam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação” (1995, p. 8). Não se nasce pronto; o ser humano pequeno precisa ser cuidado, nutrido, educado para que venha a ser adulto e plenamente humano. E tudo aquilo que não possuímos ao nascer, ou não possuímos em quantidade suficiente, nos é provido pelo processo educativo:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 8).

A formação, portanto, é central na constituição do humano. Não se nasce plenamente humano, mas é necessário dar forma a essa humanidade em cada um, processo esse que fica a cargo da educação. Seguindo a mesma lógica, pode-se dizer que ninguém nasce plenamente sujeito de si, autônomo, mas que adquire essa autonomia pelo processo educativo.

Em uma tradição mais especificamente alemã, o tema da formação ganhou um tratamento ainda mais abrangente, não restringindo a educação ao seu aspecto mais escolar, mas constituindo-se como *Bildung*, muitas vezes expressas nos romances de formação, dos quais Goethe e seu *Wilhelm Meister* é talvez uma das expressões máximas.

Não é propósito deste texto, porém, traçar a história destes processos de formação na relação com o conceito moderno de sujeito, tampouco explorar alguns de seus aspectos, ou mesmo seus meandros. Ao contrário, a intenção, aqui, é de problematizar essa questão, perguntando se ainda fará sentido, em nossos dias, afirmar a formação humana como centralidade. Serão buscados, em alguns filósofos contemporâneos, elementos para se pensar a educação em outra chave conceitual.

Nesta direção, duas observações. A primeira é que os conceitos de sujeito e de formação foram pensados na modernidade na chave de uma filosofia da representação. Segundo Deleuze, a filosofia da representação tem colonizado o pensamento ocidental desde Platão.³ Seu princípio básico, ainda que ela tenha se apresentado das mais diversas formas, é o de que o pensamento é *representação do mundo* e, portanto, a questão da verdade está relacionada com a articulação da representação com aquilo que ela representa. Representando o mundo, o pensamento é repetição, não criação. A chave da verdade está na boa representação, que repete o representado em todos os seus detalhes. Pensados nessa chave de leitura do mundo, sujeito e formação são permeados pela verdade: a “verdade” do sujeito, a “verdadeira” formação. Não foi outra coisa que perseguiu a modernidade filosófica. Numa outra direção, criar, no pensamento, não repetir, significaria justamente perder o compromisso com a verdade do pensamento como representação.⁴

³ Veja-se a análise aprofundada que Deleuze faz do problema em *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006).

⁴ Perder o compromisso com a verdade como representação adequação não significa, porém, perder todo o compromisso com a verdade. A noção de verdade também muda de perspectiva, deixa de ser compreendida como adequação para cumprir um efeito. Por exemplo, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que não cabe a um conceito ser “verdadeiro” (na medida em que ele não é representação), mas sim importante e interessante, isso é, que ele faça mobilizar outros atos de pensamento, que ele sirva como ferramenta de pensamento, possibilitando outras criações. De acordo com Zourabichvili (1996, p. 112), “A verdade,

A segunda observação é que sujeito e formação, na chave da representação, foram pensados como realidades intrinsecamente humanas. Não se fala de sujeito ou de formação em relação a um animal ou a uma coisa. Apenas em relação a seres humanos. Kafka, porém, fez uma paródia por demais interessante aos romances de formação alemães.⁵ No conto *Um relatório para uma academia*, o narrador é um macaco que se tornou humano e explica para os acadêmicos como se deu esse processo.⁶ Buscando uma saída para sua condição de cativo, o macaco percebe que apenas a conseguirá se agir como os humanos. Então, passa a imitá-los: cospe no chão e nos outros, fuma cachimbo, bebe aguardente e, finalmente, aprende a falar. Depois, é o processo de aprendizado, que fez com que a natureza do macaco dele escapasse e, com muito esforço, pudesse chegar “à formação média de um europeu” (KAFKA, 1999, p. 71). A ironia de Kafka é explícita. O processo de formação, que faz o macaco tornar-se humano, é um processo de *deformação*, que faz com que a “natureza de macaco” dele escape. Mas ele confessa: embora viva como um europeu rico e culto, na hora do sexo permite-se “passar bem [com uma pequena chimpanzé semi-amestrada] à maneira dos macacos” e completa: “durante o dia eu não quero vê-la; pois ela tem no olhar a loucura do perturbado animal amestrado; isso só eu reconheço e não consigo suportá-lo” (idem, p. 72).

O conto de Kafka ironiza a ideia de formação, ao colocar como personagem-narrador um não-humano. Embora seja um não-humano que tornou-se humano (não é disso que falavam Kant e Rousseau, tornar-se humano pela educação?), ele confessa que, em seu íntimo, nos momentos de desejo sexual, permanece macaco e é com uma macaca que ele se diverte. A formação aparece então como uma deformação necessária para atingir um fim específico. No caso do macaco-personagem, encontrar uma

segundo Deleuze, é o afecto (sensação/sentido), enquanto colocação em perspectiva de possibilidades de existência heterogêneas. Ela é o surgimento da distância na existência, da divergência no mundo. A verdade é *diferença ética*, avaliação de modos de existência imanentes em seu sistema disjuntivo”.

⁵ Vale lembrar que Kafka era um judeu tcheco, mas que escreveu em alemão. Portanto, sua relação com a cultura, a língua e a literatura alemãs eram estreitas, o que dá força a sua paródia do *Bildungsroman*.

⁶ O conto foi publicado no livro *Um médico rural* (Kafka, 1999), que reúne quatorze contos, sendo este o último.

saída. Não a liberdade, ele frisa, essa aspiração dos humanos, mas que talvez só os animais conheçam, pois “é muito frequente que os homens se ludibriem entre si com a liberdade. E assim como a liberdade figura entre os sentimentos mais sublimes, também o ludíbrio correspondente figura entre os mais elevados” (KAFKA, 1999, p. 64). Kafka parece, aqui, antecipar a crítica deleuziana à filosofia da representação: a liberdade como conceito, como representação, não passa de um engano, ainda que dos mais sublimes. Para além da ilusão metafísica da liberdade, trata-se de inventar saídas. A saída do macaco de sua prisão foi a própria saída de sua condição de animalidade, para adentrar na condição de humano. Uma emancipação. O atingir da “maioridade” kantiana, ainda que, no seu íntimo, ele guardasse a minoridade de macaco.

Se trago Kafka e seu conto irônico, não é apenas para exemplificar a contramão da ideia moderna de formação, mas também para mostrar seu âmago. Os conceitos de sujeito e de formação, no âmbito da filosofia da representação moderna, são pensados, repito, como exclusivamente humanos. Em um livro provocador, o filósofo contemporâneo Jean-Marie Schaeffer defende o que ele denomina “o fim da exceção humana”.⁷ Descrevendo da forma mais breve possível, ele afirma que a filosofia tem lidado com uma tese que defende que o homem é uma exceção na natureza, na medida em que apenas ele é dotado, por exemplo, de liberdade e de razão. Essas duas características são definidas de forma autorreferenciada, destacando o homem dos animais.

Quanto à racionalidade, Schaeffer (2007, p. 24) afirma que:

O homem é a origem e o fundamento de toda forma de razão; ora, a razão é o princípio auto-constitutivo de sua própria validade; da mesma forma, ela é o fundamento transcendental de toda validação objetiva e de toda normatividade objetivista; o homem é então irredutível a toda determinação “externalista”, uma vez que enquanto ser de razão ele constitui a origem de toda validação, e notadamente de toda validação “objetiva”, que não é senão a forma de razão que ele dá ao mundo ambiente.

⁷ Agradeço ao amigo Alexandre Filordi de Carvalho a indicação deste livro de Schaeffer.

Assim, racionalidade e liberdade, esta compreendida como a capacidade de autodeterminação, vão ser os fundamentos da noção humana de sujeito:

A essência propriamente humana do homem reside no fato de que ele é constitutivamente Sujeito - o lugar a partir do qual a objetividade como tal se encontra constituída. Ora, quem diz Sujeito diz consciência e consciência-de-si. Se a objetividade está numa dependência radical em relação ao Sujeito, é então porque é ele que a institui, ao se auto-constituir simultaneamente como consciência-de-si e consciência do mundo. (SCHAEFFER, 2007, p. 24).

Racionalidade e liberdade são duas formas de uma mesma perspectiva fundacionista, que tem suas origens em uma tese teológica, aquela do homem como criação de um deus, o único ser criado à sua imagem e semelhança. Essa tese faz com que o homem seja então ele mesmo a origem e o fundamento de sua “excepcionalidade”. Não entrarei nos detalhes da profunda análise que Schaeffer faz da tese da excepcionalidade humana; trago-a para reforçar que as ideias modernas de sujeito e de formação são parte constitutiva deste tipo de hipótese. Destacarei, apenas, sua afirmação de que ela é resultado da conjunção de quatro perspectivas: a afirmação de uma *ruptura ôntica* no vivido, que defende que o homem é diferente dos demais seres vivos; a afirmação de um *dualismo ontológico* do humano, que aponta que ele se constitui em um plano “material” e em um plano “espiritual”; uma *concepção gnosiocêntrica* do ser humano, que afirma que o que há de propriamente humano no ser humano é o conhecimento; e a afirmação de um *ideal cognitivo anti-naturalista*, que separa a consciência da natureza.

A questão, porém, é que Schaeffer (2007, p. 381) aponta justamente para a insustentabilidade da tese da exceção humana, afirmando que “os progressos atuais da neurociência e da psicologia arriscam, em curto prazo, a tornar obsoleto o fundacionismo da ontologia do sujeito”.

Ora, frente à paródia kafkiana da formação e frente à afirmação do fim da exceção humana por Schaeffer, farão ainda sentido as ideias fundacionistas e representacionais de sujeito e de formação que balizaram o projeto moderno de educação? Como podemos pensar a problemática educativa contemporaneamente?

Da necessidade de um novo conceito

Em um pequeno texto de 1988, intitulado *Resposta a uma questão sobre o sujeito*, Gilles Deleuze afirma que qualquer conceito, em filosofia, cumpre sempre uma ou mais funções, sejam elas intrínsecas - o que ele denomina variáveis interiores -, os elementos próprios de cada sujeito, ou extrínsecas - as variáveis exteriores, isto é, os estados de coisas, as condições históricas, a problemática à qual o conceito responde. Isto posto, ele coloca que não faz muito sentido *criticar* um conceito; se um conceito já não responde à problemática que o suscitou, se outras questões emergiram que pedem enfrentamento, é mais produtivo se buscar, criar outro(s) conceito(s) para enfrentar os problemas que vivemos.

Sobre o conceito de sujeito, Deleuze afirma que ele cumpriu na modernidade filosófica duas funções básicas: uma de universalização e outra de individuação. De Descartes a Husserl, no ato de conhecimento ou no ato político, o sujeito permite que um indivíduo constitua-se como pessoa, que porta uma universalidade ao mesmo tempo em que é, ela mesma, um indivíduo. O sujeito é universal, na medida em que carrega a universalidade do humano; mas, ao mesmo tempo, ele individualiza, ele faz com que cada um seja cada um. O sujeito é, assim, atravessado pela identidade. São ligados ao conceito moderno de sujeito noções como de indivíduo, de pessoa, dentre outras, que portam o mesmo tipo de relação entre universal e particular, entre universalização de princípios e individuação de características.

De acordo com Deleuze, a questão é saber se este conceito moderno de sujeito ainda responde a nosso campo problemático; e ele afirma que não.

Em nossos dias, “funções de singularização invadiram o campo do conhecimento, em favor de novas variáveis de espaço-tempo” (DELEUZE, 2003a, p. 237). A função da singularidade substitui a função da universalidade em nosso campo problemático, impondo novos conceitos, como agenciamento ou dispositivo, por exemplo, que não possuem qualquer relação com o conceito de sujeito e seu campo problemático. Para Deleuze (2003a, p. 237), “o múltiplo torna-se substantivo, multiplicidade, e a filosofia é a teoria das multiplicidades, que não se reportam a qualquer sujeito prévio”. Neste contexto, novas individuações emergem: as

singularidades pré-individuais e as individualizações não-pessoais, que Deleuze propôs chamar de *hecceidades* e das quais tratou em outros textos, muitas vezes referindo-se a Gilbert Simondon e a Gabriel Tarde.

Não se trata, pois, de fazer a crítica ao conceito moderno de sujeito; ele cumpriu muito bem suas funções e é graças aos filósofos modernos que o pensaram que hoje nós podemos ser confrontados por outros problemas. Mas, por outro lado, também não se pode agarrar-se a este conceito, uma vez que no nosso campo problemático ele já não cabe, já não responde às suas funções.

Ora, se o tema moderno da formação foi pensado no contexto de uma filosofia do sujeito, fará ainda sentido falar em formação? Com Deleuze, teríamos que responder que não. Agregando à filosofia da multiplicidade e da singularidade de Deleuze a sátira kafkiana e a crítica de Schaeffer à tese da excepcionalidade humana, podemos dizer que se torna urgente pensar a questão educativa em outras dimensões de espaço-tempo, para além da ideia de formação.

O tema pode ser bem explorado a partir das contribuições de três filósofos contemporâneos: Nietzsche e seu emblemático rompimento com o projeto moderno, pensando o além-do-homem, uma possível “além-formação” ou mesmo apontando a impossibilidade da formação; Deleuze e a ideia do aprender como acontecimento, bem como a noção de um devir menor, na contramão do apelo kantiano pela maioria; e Foucault, com a ideia de uma experiência de si, da construção de si e da vida como obra de arte, na direção de uma estética da existência. Neste artigo, por questões de extensão, serão tratados os dois primeiros; Foucault fica para uma outra oportunidade.

A transição nietzschiana: além-formação e formação impossível

Começemos com Nietzsche. Em seus textos de juventude concernentes à problemática educativa o filósofo, preocupado com a degradação da cultura alemã, faz a defesa de um processo educativo que permita o cultivo de si, a formação clássica e aprofundada que não impeça que as genialidades se manifestem, mas, ao contrário, que as estimule. Nesse processo de cultivo de si, uma questão é central: a superação. Educar-se, cultivar-se, é superar-se, é ir além de si mesmo, sempre. Para o

filósofo, trata-se de escolher um modelo, um filósofo-educador - como se sabe, sua escolha foi por Schopenhauer - que apresente as características mais nobres; um modelo, porém, não para ser seguido, imitado, mas um modelo a ser superado. Superação, pois ir além de si mesmo é a palavra-chave no processo de cultivar-se, educando-se contra seu tempo.⁸

A partir de *Assim Falou Zaratustra* suas considerações sobre o tema mudam bastante. O prólogo dessa obra intrigante já está farto de questões para o tema aqui focado. O tom do texto faz referência à tradição do *Bildungsroman*; mas, como no caso do conto de Kafka, parece ser uma sátira. O personagem Zaratustra, com a idade de 30 anos, retira-se do convívio humano para viver nas montanhas, onde permanece por dez anos. Passado esse período, ele precisa voltar a conviver com os humanos, para com eles compartilhar aquilo que aprendeu. Mas aquilo que aprendeu, na contramão da tradição moderna, foi a insignificância e a imundície humanas, não sua pretensa grandeza. Zaratustra vem para anunciar que o humano não é mais que uma passagem. Recorto algumas passagens emblemáticas:

Eu vos ensino o sobre-humano. O homem é algo para ser superado. Vós, que haveis feito para o superar?

Todos os seres, até agora, criaram algo que está para além de si próprios; e vós quereis ser a vazante dessa grande maré e até retornar ao animal, de preferência a superar o homem?

O que é o macaco para o homem? Uma risada ou uma dolorosa vergonha. E é isso mesmo que o homem deve ser para o super-homem: uma risada ou uma dolorosa vergonha.

[...]

Em verdade, o homem é um rio imundo. Há mesmo que ser um mar, para se poder incorporar um caudal imundo sem se ficar turvo.

Olhai, eu vos ensino o sobre-humano: ele é esse mar, nele pode afundar-se o vosso grande desprezo.

[...]

⁸ Quando falo em textos da juventude de Nietzsche relacionados à educação, estou me referindo especificamente à terceira das Considerações Extemporâneas, *Schopenhauer como Educador*, e ao texto póstumo *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*. Em tradução brasileira, estão disponíveis em NIETZSCHE, 2003.

O homem é uma corda amarrada entre o animal e o super-homem - uma corda por cima de um abismo. Um perigoso passar para a outra banda, um perigoso ir a caminho, um perigoso olhar para trás, um perigoso estremecer e ficar parado.

O que é grande no homem é que ele é uma ponte e não um fim; aquilo de que se pode gostar no homem é uma *travessia* e um *afundamento*. (NIETZSCHE, 1998b, p. 12-15).

Aqui, a superação é levada às últimas consequências. Já não se trata de superar a si mesmo, mas de superar o humano. Ir além dessa condição de passagem que é o ser humano para encontrar o sobre-humano, o além-do-homem. Haverá um processo educativo possível para *formar* o além-do-homem? Fará ainda sentido o tema da formação, se tomarmos em conta as provocações de Nietzsche?

Algumas leituras são possíveis. Comentarei aqui três direções um pouco assemelhadas, mas também um pouco distintas.

Em primeiro lugar, a leitura feita por Jorge Larrosa (2002, p. 51), que afirma que Nietzsche “faz explodir a ideia de *Bildung*”. Ele parte da ideia de “tornar-se o que se é”, que Nietzsche assume do lema de Píndaro e coloca como subtítulo de sua autobiografia intelectual,⁹ para mostrar que essa questão atravessa a obra de Nietzsche, assumindo ao menos três sentidos distintos em diferentes momentos da obra, até chegar a essa “explosão”.

O primeiro momento é justamente aquele de *Schopenhauer Educador*, que Larrosa identifica como um momento negativo. A figura central aqui é a do viajante, que não ensina e não pede para ser seguido, mas mostra um horizonte e convida à caminhada (LARROSA, 2002, p. 60 e ss.). Essa abertura a algo que ainda não pode ser realizado, isto é, a afirmação trágica da vida, que Nietzsche aponta como sendo a “resposta de Empédocles”, é uma preparação de um caminho a ser seguido e um convite para iniciar a caminhada. É um momento negativo porque a figura do viajante surge exatamente para desestabilizar aquilo que está comodamente instituído. E, com isso, impõe uma luta contra o presente, uma luta contra si mesmo e contra o próprio tempo.

⁹ *Ecce Homo – como alguém se torna o que se é* (NIETZSCHE, 1995).

A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é. (LARROSA, 2002, p. 61).

O segundo momento, identificado por Larrosa como o da travessia e da experiência, ele o localiza em *A Gaia Ciência*. São destacadas duas passagens desta obra emblemática, o parágrafo 270, no qual Nietzsche retoma o lema de Píndaro, mas especialmente o longo parágrafo 335, no qual o lema é apresentado, em seu final, sob uma ótica distinta daquela em que figurava na *Extemporânea* publicada oito anos antes. Destaquemos um trecho final deste parágrafo:

Nós, porém, *queremos tornar-nos aqueles que nós somos*: os novos, os únicos, os incomparáveis, os que dão leis a si próprios, os que se criam a si próprios! E, para isso, temos que nos tornar os melhores alunos e descobridores de tudo o que é legítimo e necessário no mundo, temos que ser *físicos*, para naquele sentido sermos *criadores* [...]. (NIETZSCHE, 1998a, p. 237).

Para se tornar o que se é, é necessário ser criador. Já não se trata de realizar, pela formação, algo que está em si mesmo, mas de criar este si mesmo, de criar-se a si mesmo. Nessa criação de si mesmo - que seria retomada por Foucault - reside a afirmação da singularidade. Ressalta Larrosa que isso que se é já não se trata de um objeto, de uma realidade (seja subjetiva ou objetiva); não diz respeito a um autodescobrimento, a um conhecer-se a si mesmo, como no dito socrático da antiguidade clássica, e assim não está relacionado à lógica da identidade. Está mais para o lado de uma lógica da diferença, uma vez que se trata de uma *invenção* de si mesmo. O sujeito não é um dado, mas uma construção, uma invenção que se faz no processo, daí Larrosa afirmar que o signo, aqui, é o da experiência como travessia. O tornar-se o que se é como vir-a-ser, mas um vir-a-ser como devir.

Por fim, o terceiro momento identificado pelo autor é aquele presente em *Assim Falou Zaratustra*. Segundo Larrosa, esta obra é também - dentre outras coisas - um relato de formação, a explicitação do devir Zaratustra, através de uma série de experiências e transformações. Um caminho longo e tortuoso, cheio de idas e vindas, de encontros e desencontros. E o lema de Píndaro aparecerá no final da terceira parte e no início da quarta parte da obra, já não como um convite, como o do viajante da *Terceira Extemporânea*, ou um anúncio, como aquele da necessidade da criação, em *A Gaia Ciência*, mas como “a mensagem de um mestre que não diz nada e não se dirige a ninguém” (LARROSA, 2002, p. 73). Por isso, as imagens aqui são as do silêncio e do riso. Silêncio, posto que Zaratustra já não prega, já não anuncia; e riso, porque ele nada mais faz do que lançar ao mundo sua felicidade.

Zaratustra não oferece uma fê nova, mas uma exigência nova; não uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas uma tensão [...] Não faz mais do que enriquecer a cada um de si mesmo, desvelar o que cada um é e o que tem de melhor, elevar cada um à sua própria altura, procurar em suma que cada um chegue a ser o que é. Se Zaratustra, como educador, atrai os peixes, não é para atar os homens a si mesmo, para convidá-los a seguir-lhe, para convertê-los em discípulos, e tampouco para atá-los a si mesmos, a qualquer identidade pessoal “mesmificante”, mas para elevá-los ao máximo deles mesmos, ao que há em cada um deles, que é maior que eles e, portanto, outra coisa que não eles. (LARROSA, 2002, p. 73-74).

Nesse movimento traçado por Larrosa, vemos as transformações no pensamento de Nietzsche que fazem tornar a ideia de formação anacrônica. Ou, como ele diz, a transformam em um ideia *caída*. Se o ícone da modernidade é o processo de formação no exercício da razão para se alcançar a maioridade do espírito, Nietzsche torce essa ideia até derrubá-la, até fazer com que ela perca o sentido. Primeiro, a formação (como tornar-se o que se é) é apontada como um *devir*, que tem um ponto de partida, mas não um ponto de chegada (a imagem do viajante); depois, a formação é tomada como transformação, como *invenção* de si (a imagem do físico, do criador); por fim, a formação é enunciada como o vir-a-ser

de Zaratustra que, tendo chegado a inventar-se a si mesmo, já não quer e nem pode ser o mestre de ninguém. De certo modo, a lição de Zaratustra é aquela que já estava enunciada em *Schopenhauer como Educador*: a da singularidade. Lemos ali que “todo homem sabe muito bem que não se vive no mundo senão uma vez, na condição de único” (NIETZSCHE, 2003, p. 138), e, um pouco adiante, que “há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar” (idem, p. 141). Cada um possui seu caminho, não como um percurso traçado de antemão, mas como um trajeto a ser construído, a ser inventado em sua singularidade. Um devir que é superação do ponto de partida, um devir que é processo, experiência, sem ponto de chegada.

Uma segunda leitura da transição nietzschiana encontramos no trabalho de Maria dos Remédios de Brito.¹⁰ Estudando a filosofia da educação na obra do filósofo alemão, com centralidade em *Assim Falou Zaratustra*, a autora procurou fazer articulações com a filosofia contemporânea, em especial com Adorno, em um momento, e com Deleuze, em outro, para fazer a crítica da *Bildung*, por um lado, e para propor uma *Überbildung* (uma além-formação), por outro.

Em sua análise do *Zaratustra*, Brito destaca a crítica à cultura empreendida por Nietzsche, relacionando-a com a crítica empreendida por Adorno no século vinte, que o levou a falar em uma *Halbbildung*, isso é, uma semiformação. Mas, à diferença de Adorno, Nietzsche não parece querer defender uma “formação autêntica”, como fim em si mesma ou como almejando uma condição a ser alcançada, mas sim enfatizar as ideias de passagem, de transição, de superação de si. É o que a autora destaca quando comenta a noção de além-do-homem:

O sentido humano da imagem do além-do-homem é de um tipo que está em formação constante, que não tem um fim em si mesmo, que não está acabado. O valor do homem está exatamente em ter essa capacidade de superação e de travessia. (BRITO, 2009, p. 72).

¹⁰ Recorro aqui especificamente a dois de seus textos mais recentes: *A danificação da Bildung (formação) a partir de Nietzsche e Adorno*, publicado em 2009, e *O pensamento marginal da além-formação como traçado da diferença*, produzido durante seu estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em 2012.

Em sua perspectiva, a obra de Nietzsche aponta sim para uma ideia de formação, mas uma formação que não é linear, que não implica em sair da minoridade em direção a uma suposta maioridade, que seja a conservação de uma condição dada de antemão, mas, ao contrário, a formação seria a preparação de um indivíduo para conviver com o devir e, portanto, com o imprevisto.

A defesa formativa que inspira essa imagem é de uma educação para a superação, que exprime uma corporeidade rigorosa em imaginação, que esteja além dos limites, que não seja condicionada e se deixe levar pela facilidade, pela felicidade imediata, mas um tipo que saiba exercitar o esquecimento como força plástica curativa, regeneradora. (BRITO, 2009, p. 73).

A partir de seu encontro com o pensamento de Deleuze, com a leitura deleuziana de Nietzsche, Brito coloca ainda mais acento na abertura e na inconclusão que implica a noção de superação de si em Nietzsche. Faz então um jogo com o conceito de *Übermensch* (além-do-homem) para propor uma *Überbildung* (além-formação), uma vez que o acento está na inconclusão, na travessia, não na chegada a uma determinada condição, uma vez que “o tornar-se o que se é não pretende uma essência para ser encontrada, ao contrário, emana saber buscar a singularidade em sua multiplicidade” (BRITO, 2012, p. 227).

Dialogando com Deleuze, a formação é colocada no âmbito de uma filosofia da representação, enquanto que uma filosofia da diferença, tal como pensada pelo filósofo francês a partir de Nietzsche, pediria uma outra perspectiva, posto que não há uma “forma” a ser preenchida. É aí que entra a proposta conceitual de uma além-formação:

Pretende-se pensar a além-formação como força subversiva que dança sob as certezas, as seguranças dos hábitos, que esteja para além da “mesmidade” do pensar e provoque no pensar uma perspectiva de liberdade da vontade, liberdade do desejo, da potência criadora, para finalmente se despedir da moralidade cerceadora, da lei, do interdito, do costume estabelecido, para, finalmente, criar. São esses traçados que serão postos como agenciadores da além-formação. (BRITO, 2012, p. 226).

Afirmar uma além-formação equivaleria a explodir a formação, tal como afirmado por Larrosa? Em certo sentido parece que sim, na medida em que numa além-formação não se trata, simplesmente, de superar, de colocar-se para além da ideia de formação, na medida em que ela reivindica a filiação a uma outra visão de mundo, a da diferença e da multiplicidade, enquanto que a formação estaria no registro da representação e da identidade. Em ambos os casos, o centro da questão é a abertura, a travessia, o processo, sem ponto de chegada, por um lado, e a afirmação da singularidade irreduzível, de outro lado.

Por fim, uma terceira leitura desta questão em Nietzsche. Recorro agora à tese de doutorado de Vagner da Silva, apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp em abril de 2011. Neste trabalho, intitulado *A Educação Pulsional em Nietzsche*, o autor circunscreve a questão da educação no filósofo alemão como uma forma de organizar as pulsões que constituem o “si mesmo”. Nesta linha, articula aquilo que seria uma educação possível, voltada para a organização das pulsões na constituição de um si, o que seria a afirmação de uma grande política e de uma cultura superior, que acaba por apontar o próprio limite desta mesma educação.

Aquele que se torna o que é descobre, por fim, o limite da educação e da autoeducação; não é dado ao ser humano realmente tornar-se diverso, a despeito de seus esforços, ele nunca poderá ser outra coisa que não um conjunto pulsional, e qualquer esforço por modificar isso provavelmente o eliminará. A educação não é forte o suficiente para tornar uma pessoa outra coisa, nem a educação para a cultura dos tipos superiores ou inferiores, nem mesmo a deseducação civilizatória que tenta castrar a diversidade pulsional. Não é dado ao humano tornar-se algo que não é humano, que está para além do humano (*Übermensch*). Desse modo, o além-do-homem nietzschiano não é um tipo humano, não está na tipologia e não pode ser alcançado, remanescendo como um projeto, uma parábola educativa, mas não como algo alcançável. (SILVA, 2011, p. 182).

Aí está o grande paradoxo: se a educação é movimento, se é uma constituição de si mesmo pela organização das múltiplas forças pulsionais, ela acaba por encontrar seu próprio limite; se o sentido do homem está no

além-do-homem, não é dado a ele tornar-se algo que já não é humano. O humano resta como anúncio, como trajetória, mas sem nunca chegar lá. Eternamente na corda sobre o abismo, sem poder seguir, sem poder voltar, sem poder estremecer e cair.

Ao analisar o além-do-homem como inalcançável, como horizonte que nos chama, mas ao qual nunca chegamos, fato enunciado no *Zaratustra* como a última tentação, quando o personagem precisaria afirmar o *amor fati*, entregando o homem superior ao seu próprio destino para que ele mesmo, *Zaratustra*, pudesse tornar-se o além-do-homem, e não o consegue, Silva afirma que Nietzsche aponta-nos o limite de toda educação:

A última tentação de *Zaratustra* não descreve apenas o limite da autoeducação de *Zaratustra*, mas o limite da educação para Nietzsche. Por mais que a educação se realize distinguindo a condição de nascimento da condição de morte, por mais que a transição entre os tipos permita a ascensão, e que a educação seja feita como ascensão tipológica, aos moldes da educação para a cultura, a compaixão e o cuidado/preocupação que se tem pelo educando e seu destino não permitem que o homem superior devesse em além-do-homem. (SILVA, 2011, p. 240).

A educação, a formação, apresenta-se, assim, como um percurso frustrado. É uma travessia, mas que não chega a lugar algum, na medida em que não se deixa, efetivamente, o lugar de partida. É uma travessia que não atravessa, que sai, sem nunca chegar. Não importa o que se faça. É a lei do eterno retorno que lança todo seu peso. E o que impede que a travessia se consuma é justamente a compaixão pelo outro, condição inescapável do processo educativo.

Se nas duas leituras anteriores, de uma além-formação e da explosão da formação em Nietzsche, a abertura e a inconclusão da travessia são apresentadas de forma positiva, aqui temos uma certa negatividade. Apenas uma certa negatividade, uma vez que, apesar de não conseguirmos lograr êxito no percurso, não podemos deixar de fazê-lo. Atraídos pelo além-do-homem e insatisfeitos com a condição humana, somos levados a nos lançar à travessia; e precisamos experimentá-la para, assim como

Zaratustra, compreender que a completa travessia não é possível. Mas que tampouco é possível voltar atrás ou deixar de fazê-la.

De um modo ou de outro, seja qual for a leitura de Nietzsche, encontramos aí não um convite, mas talvez mais exatamente um empurrão para deixar para trás a noção moderna de formação. Uma ideia que, como afirmou Larrosa, tornou-se velha demais. Nietzsche é o emblema da transição, da passagem. Diz daquilo que precisamos nos libertar, mas não anuncia a que devemos nos agarrar; apenas nos convida a criar o novo. Sem qualquer dúvida, está longe de ser pouca coisa.

Deleuze-Guattari e um devir-menor na educação

Tentemos encontrar na filosofia de Gilles Deleuze, seja nas obras que escreveu sozinho, seja em sua parceria de pensamento com Félix Guattari, alguns elementos para pensar o processo educativo fora do registro do pensamento como representação, mas, seguindo o apelo nietzschiano, tomando-o como criação. Ora, sabe-se que Deleuze não se dedicou a pensar uma Filosofia da Educação; porém, há ao menos um elemento de sua obra que atravessa a problemática educativa: a questão do aprender. Faremos então uma incursão por essa questão, assim como buscaremos elementos outros de sua filosofia que sejam pertinentes para pensar a problemática da educação na contemporaneidade, fora do registro representacional moderno, centrado no sujeito e na formação.

O aprender. Em Deleuze, encontramos essa questão enunciada sempre assim, com o verbo no infinitivo que, segundo ele, é o tempo do acontecimento.¹¹ O aprender não é nunca tomado como substantivo (o aprendizado, a aprendizagem), pois importa, como em Nietzsche, tomá-lo como travessia, como passagem: “aprender é tão-somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 2006, p. 238), lemos em *Diferença e Repetição*. Aprender, então, como acontecimento e passagem, acontecimento de passagem.

¹¹ O tempo do acontecimento é *Aion*, tempo não divisível, eterno presente do acontecer, por isso o verbo no infinitivo. É completamente distinto de *Cronos*, tempo da divisibilidade, do fluxo, da continuidade. Ao leitor interessado, sugiro uma visita a *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 1998).

O tema do aprender é sempre marginal, tangencial na obra de Deleuze. Sua primeira exploração está em *Proust e os Signos*, obra de 1962, e seria retomado em *Diferença e Repetição*, em 1968. No primeiro caso, o assunto é a questão dos signos e como eles são explorados na obra de Proust; o aprender é tomado então em sua relação com os signos. No segundo caso, o assunto é a crítica à representação e a constituição de uma filosofia da diferença; e o aprender é tomado no capítulo *A Imagem do Pensamento*, em que Deleuze tematiza a possibilidade de um pensamento criativo, sem pressupostos.

“Aprender diz respeito essencialmente aos signos”, afirma Deleuze (2003b, p. 4). Aprender é um processo de decifração de signos com os quais nos encontramos e, portanto, afirma que o aprendiz é uma espécie de “egiptólogo”, de decifrador de hieróglifos. Mas, não se trata de encontrar uma espécie de “sentido oculto” por trás dos signos, mas sim de produzir sentido com eles. Prestamos atenção nos signos que nos afetam, que nos atraem por alguma razão, razão essa que nunca sabemos qual é. O encontro com os signos é da ordem do sensível, do afectivo. Em *Lógica do Sentido*, ao tratar do sentido como sendo um acontecimento, um resultado de encontro de corpos, o esquema é análogo ao do aprender na relação com os signos.¹² O aprender é um encontro de corpos: corpo do aprendiz com os corpos dos signos. Aquilo que é produzido nesse encontro, um incorporal, um acontecimento.

Aprender é, pois, tornar-se sensível aos signos de algo que nos atrai a atenção. Aprender a nadar é tornar-se sensível aos signos da água; aprende-se marcenaria quando alguém se torna sensível aos signos da madeira; aprende-se matemática ao tornar-se sensível aos signos dos números. Vê-se, pois, que Deleuze coloca-se na contramão da noção platônica do aprendizado como reconhecimento. Ao contrário, o aprender é criação, a partir de um encontro com signos. O mistério do aprender reside no fato de que não se pode saber de antemão como alguém aprende, na medida em que “o signo implica uma heterogeneidade como relação”

¹² Em *Lógica do Sentido*, Deleuze vale-se da física dos estoicos para definir acontecimento e afirmar que o sentido não está de antemão em uma frase, mas ele é um acontecimento, resultado de um encontro de corpos que se produz como um incorporal.

(DELEUZE, 2003b, p. 21). Um mesmo signo mobiliza sensações e afectos completamente distintos em diferentes seres; não se pode prever o que cada um faz com eles.

Deste modo, pode-se dizer que o aprender deleuziano está próximo da “imitação criadora” nietzschiana, na medida em que Deleuze (2003b, p. 21) afirma que “nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende”. Ou seja, não é pela simples imitação, pela simples repetição dos atos de um outro que se aprende; mas tampouco se aprende sozinho: aprendemos quando nos encontramos com signos, portanto precisamos de alguém que emita signos. Pode-se dizer, assim, que ensinar é emitir signos, é convidar a esse tipo de encontro. Ensinar é convidar para fazer algo junto e aprender é fazer junto com alguém, entrando nessa vibração com os signos.

O tema do aprender foi retomado por Deleuze em *Diferença e Repetição*, tratado no mesmo registro, mas com um pouco mais de amplitude. Aqui, Deleuze toma os signos como sendo os elementos que produzem um “problema”, e para ele o problema é justamente aquilo que faz com que o pensamento aconteça.¹³ Aprender, assim, constitui-se como um ato de pensamento e é declarado como mais importante do que possuir um saber.

Dá na mesma explorar a Ideia e elevar cada uma das faculdades a seu exercício transcendente. São estes os dois aspectos de um *aprender*, de uma aprendizagem. Com efeito, de um lado, o aprendiz é aquele que constitui e enfrenta problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. (DELEUZE, 2006, p. 236).

¹³ Não é a preocupação central deste texto, mas é importante dizer que, para Deleuze, o problema não é da ordem do racional, mas de natureza sensível. Assim como o signo, o problema é resultado de um encontro. Encontramos com algo que se mostra problemático para nós, o experimentamos no nível da sensibilidade e é isso que nos faz pensar. O pensar não é inato ou natural, mas, ao contrário, é forçado pela violência do encontro com um problema. Quando um problema já está racionalmente organizado, ele já deixou de ser problema. Por outro lado, um problema apresentado racionalmente não é mais que um falso problema. Ver Deleuze, 2006 e Zourabichvili, 1996.

A crítica que Deleuze (2006, p. 239) faz à teoria platônica da aprendizagem como reconhecimento é certa: ela submete a heterogeneidade aos princípios da identidade e da semelhança, construindo como que um culto ao saber. O valor está no saber, que precisa sempre ser alcançado, buscado, uma vez que as Ideias são exteriores ao humano. Quando alguém se coloca em busca do saber, em processo de formação, é como se estivesse sempre em dívida; por mais que se saiba, há sempre mais a saber, há sempre mais a ser buscado, mais a ser aprendido. Ao colocar o acento não mais no saber que se possui ou que se quer atingir, possuir e sim no acontecimento aprender, Deleuze insiste na abertura, no processo, mais do que no ponto de chegada.

Na esteira da linha de pensamento inaugurada por Nietzsche, Deleuze afirma que o aprender é mais importante do que saber, que é estático, na medida em que é dinâmico, processo, experiência, passagem, travessia. Quando alguém sabe, isso significa a tranquilidade de uma posse; mas, quando alguém aprende, temos o turbilhão do acontecimento, em que tudo é possível. Aí, nessa abertura, é que a criação pode acontecer. E, por ser abertura, passagem, acontecimento, o aprender não pode ser compreendido de antemão, não se pode ser metrificado, não pode ser metodologizado. Retomando a ideia de *Proust e os Signos* de que não se pode saber de antemão como alguém aprende, Deleuze (2006, p. 237) afirma que “não há método para encontrar tesouros nem para aprender”. O aprender é, pois, sempre singular, experiência da diferença, não reprodução do mesmo.

Após esse rápido percurso em torno de uma teoria do aprender em Deleuze, ponhamos atenção em outro conceito, esse trabalhado principalmente em sua parceria com Félix Guattari: o conceito de *devenir*. Diogo Sardinha (2011) desenvolveu uma interessante análise no texto *Devenir majeur, devenir mineur: l'émancipation, de Kant à Deleuze*. Sua tese é que há em Deleuze, no conceito de devir-menor, como que uma inversão do apelo kantiano expresso no lema *Sapere Aude!*, de alcançar a maioridade da razão, por um processo de formação.¹⁴ Aqui, restringiremos

¹⁴ Sardinha toma Kant e Deleuze como duas pontas de uma história da emancipação e propõe-se a retomar o fio que une essas duas pontas, buscando traçar as transformações nessa ideia de emancipação. Para isso, transita por Baudelaire, Sartre, Bataille e Foucault, para mostrar que é uma certa herança do dandismo de Baudelaire que aponta para a menoridade que seria enfatizada por Deleuze, especialmente em seu sentido político e ético.

nossa análise ao conceito deleuzo-guattariano em sua filiação ao nietzscheísmo, com ênfase na abertura, no não fundamento, ou mesmo num afundamento,¹⁵ como afirma Deleuze em *Diferença e Repetição*. A perspectiva é que o conceito de devir diz mais respeito ao campo problemático educativo contemporâneo que o conceito de formação.

Segundo Stéfán Leclercq e Arnaud Villani, redatores do verbete *Devenir* em *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze* (SASSO; VILLANI, 2003, p. 101), o conceito pode ser compreendido como:

Tomado em um sentido verbal e não substancial, é um processo que implica uma metamorfose como encontro instantâneo das séries de pontos virtuais que caracterizam todo objeto ou ser.

Ainda segundo esses autores, o conceito deleuziano está inspirado em Heráclito, na tragédia grega, em Mallarmé e em Nietzsche, e rompe com a tradição da filosofia platônica. Demarcam que Deleuze fala pela primeira vez em devir em sua obra *Nietzsche e a Filosofia*, de 1962. Porém, nessa obra, Deleuze está comentando o conceito de devir em Nietzsche; segundo Zourabichvili (2004, p. 29), autor de um outro *Vocabulaire de Deleuze*, “devir é o conteúdo próprio do desejo”, uma vez que “desejar é passar por devires”. Isso é apresentado em *O Anti-Édipo*, obra publicada por Deleuze e Guattari em 1972, mas o conceito mesmo de devir será apresentado em sua obra seguinte, publicada em 1975, *Kafka, por uma literatura menor*. Nesse livro, o devir aparece como devir-animal, como um dos aspectos da obra de Kafka. Acompanhemos, então, sua primeira enunciação:

Ao inumano das “potências diabólicas” corresponde o subumano de um devir-coleóptero, devir-cão, devir-macaco, “passar primeiro a cabeça, dando cambalhotas”, de preferência a abaixar a cabeça e permanecer burocrata, inspetor ou juiz e réu. Aí, ainda, não há crianças que não construam ou não experimentem essas linhas de fuga, esses devires-animais. E o animal como devir nada tem a ver com um substituto do pai, nem com um arquétipo [...] Os devires-animais são exatamente o contrário: são desterritorializações absolutas, pelo

¹⁵ Deleuze joga com o duplo sentido de “afundamento”: como não-fundamento, negação do fundamento, e como ato de afundar.

menos em princípio, que se afundam no mundo desértico investido por Kafka [...] Os animais de Kafka jamais remetem a uma mitologia, nem a arquétipos, mas correspondem apenas a gradientes ultrapassados, a zonas de intensidades liberadas onde os conteúdos se libertam de suas formas, não menos que as expressões, do significante que as formalizava. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 20-21).¹⁶

Nessa primeira apresentação do conceito de devir, como devir-animal, vemos já toda sua força. Devir é movimento, é transformação, é processo, é abertura. Na linguagem deleuzo-guattariana, é *desterritorialização*. E o devir não remete a uma outra territorialização, a uma outra substância. Em *A Metamorfose* Gregor Samsa vive um devir-coleóptero; ele não se torna barata, não se transforma em barata, como afirmam as leituras mais apressadas. Samsa devém-animal, mantendo algo do que era, mas já não sendo aquilo que era, da mesma maneira que não se transforma absolutamente em animal. Isso seria uma passagem de uma condição a outra; o que vemos em Kafka é uma passagem aberta, a uma não-condição. Para Deleuze e Guattari, uma desterritorialização. O mesmo vemos no macaco que devém-humano, do conto já citado aqui: ele não se *transforma* em humano, na medida em que, ao menos na hora do sexo, permanece macaco. Ocupa um não-lugar, se desterritorializa, abandona uma identidade. Talvez seja essa a principal característica do devir: o abandono da identidade.

Deleuze, na perspectiva da desterritorialização, afirma que “os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 8). Afirmar um devir-mulher, por exemplo, nada tem a ver com transformar-se em mulher; afirmar um devir-animal não significa transformar-se em animal, uma vez que é abertura, não imitação.

¹⁶ Tomei a liberdade de alterar palavras na tradução brasileira da obra de Deleuze e Guattari, publicada em 1977 (apenas dois anos após a publicação na França), em um momento em que a obra destes autores era ainda pouco difundida entre nós. Em alguns momentos, o tradutor optou por traduzir *devenir-animal* por “tornar-se animal”. Como o próprio texto de Deleuze e Guattari sublinha que devir não é tornar-se, na medida em que tornar-se parece implicar uma substância, um movimento que se encerra na medida em que algo ou alguém se torna outra coisa, e que o conceito de devir é completa abertura, pura desterritorialização, em outros momentos o tradutor brasileiro optou por manter a forma francesa *devenir*, destacando-a com itálico. Na citação acima, substitui-se sempre tornar-se a forma francesa *devenir* por devir.

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. Tampouco dois termos que se trocam. A questão: “o que você devém?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém devém, o que ele devém muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núcias entre dois reinos [...]

Os devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo. (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 8-9).

O devir é então um processo que se estabelece entre pelo menos duas séries distintas. É conhecidíssimo o exemplo que Deleuze e Guattari (1980, p. 9-37) dão em *Mil Platôs*, da orquídea e da vespa que fazem rizoma: a vespa devém orquídea, na mesma medida em que a orquídea devém vespa, sem que uma se transforme na outra, sem que uma se torne a outra, mas numa relação de interação e mistura que nenhuma das duas é mais a mesma no processo, dissolvendo qualquer identidade. A vespa não *imita* a orquídea, a vespa devém orquídea, o que faz com que nem uma nem a outra sejam as mesmas. As duplas séries se interconectam, produzem agenciamentos, movimentam-se, transformam-se, desterritorializam-se. É o caso do macaco do conto de Kafka; se este diz que o macaco imita os humanos, é para fazer a paródia da formação. O macaco devém humano, sem tornar-se humano, na medida em que segue sendo macaco na hora do sexo. A série-macaco interfere na série-humano, na mesma medida que a série-humano interfere na série-macaco. O devir implica em alianças, em simbioses, em implicações de transformações mútuas nas distintas séries. O devir implica, ainda, no múltiplo: o devir-animal é a afirmação do bando, da matilha, ou, demoniacamente, da legião (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 292-293).

O devir é o próprio processo e “não produz outra coisa senão ele mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 291). O devir é o próprio real: eis aí o traço de Heráclito no pensamento de Deleuze. Não se trata de afirmar se alguém é, plenamente, ou se imita outro; não há uma identidade verdadeira ou forjada: tudo é devir, tudo é processo, tudo é construção, mas

sem um plano ou planejamento prévio. Trata-se de um movimento que se inicia e se prolonga, mas sem encontrar um ponto de chegada, uma vez que o ponto seria a estratificação, a negação de todo o movimento que o produziu. Para pensar a questão educativa, isso tem implicações evidentes, que trabalharemos adiante.

Ainda em *Mil Platôs*, encontramos a seguinte afirmação, que de algum modo sintetiza a noção deleuzo-guattariana de devir:

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; não é tampouco regredir-progredir; não é corresponder, instaurar relações correspondentes; não é também produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem a “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir”. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 292).

Para fechar essa síntese do conceito de devir, recorramos uma vez mais ao verbete de Leclercq e Villani (SASSO; VILLANI, 2003, p. 103-104), que destacam suas cinco características básicas. Em primeiro lugar, trata-se de afirmar que devir é um verbo, não um substantivo, ou seja, é processo e não substância. Em segundo lugar, o devir precisa ser tomado em bloco, uma vez que são sempre séries que devêm umas nas outras. Terceiro, o devir é a geografia, como afirmou Deleuze em *Dialogues*, uma vez que estão em jogo linhas, planos e dobras. Quarta característica, todo devir passa por um devir-molecular, expressão usada por Guattari, que indica que a direção do devir é sempre o menor, o não instituído. E a quinta característica, por fim, consiste na afirmação de Deleuze e Guattari (1977, p. 21) na obra sobre Kafka: “o devir é uma captura, uma posse, uma mais-valia, jamais uma reprodução ou uma imitação”.

Uma última anotação sobre a questão do devir, para ressaltar sua conotação política. Na obra sobre Kafka, Deleuze e Guattari afirmaram que ele produziu uma literatura menor, isso é, uma literatura marginal, que foge ao instituído, aos cânones definidos para o reconhecimento pela “grande literatura”, pela literatura maior. Não se trata de um juízo de valor: o maior não é melhor que o menor, ou vice-versa. São instâncias distintas, uma realizada segundo princípios pré-definidos e instituídos, outra sendo pura

invenção e criação, para além de qualquer princípio. O tema é retomado em *Mil Platôs*, onde vão trabalhar, na mesma perspectiva, a ideia de uma ciência maior ou régia e de uma ciência menor ou nômade e, ainda, de uma filosofia maior e de uma filosofia menor. O maior (seja a ciência, a filosofia, a literatura etc.) está sempre do lado do aparelho de Estado, que funciona por captura e sedimentação, produzindo cânones e modelos, enquanto que o menor está do lado da marginalidade, da máquina de guerra dos povos nômades que não possuem Estado, com produções sempre singulares. Neste jogo, o menor pode ser capturado pelo Estado, pode tornar-se maior, por aquisição. Mas o maior pode produzir uma linha de fuga, um devir devir-menor, saindo do eixo do instituído. Assim, há uma política maior, da permanência do instituído, mas há uma política da transformação, que é uma política menor, das linhas de fuga, dos devires-moleculares.¹⁷ No platô intitulado *1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível* Deleuze e Guattari destacam o aspecto político do devir-animal:

Há toda uma política dos devires-animais, como uma política da feitiçaria: esta política se elabora em agenciamentos que não são os da família, nem os da religião, nem aqueles do Estado. Eles exprimiriam antes grupos minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre nas bordas das instituições reconhecidas, ainda mais secretos por serem extrínsecos, anômicos, em suma. Se o devir-animal toma a forma da Tentação e de monstros suscitados na imaginação pelo demônio, é por ser acompanhado, em suas origens e sua empreitada, por uma ruptura com as instituições centrais, estabelecidas ou que procuram se estabelecer. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 302).

O devir nunca se faz na direção do instituído. Por exemplo, em uma sociedade machista e falocêntrica, não faz qualquer sentido afirmar um devir-homem; mas, faz todo o sentido afirmar um devir-mulher, um

¹⁷ Em *Mil Platôs*, essa questão está tratada principalmente no platô intitulado *1227 – Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra*, mas também em *1933 – Micropolítica e Segmentaridade*; em *7.000 a.C. – Aparelho de Captura*; e em *1440 – O liso e o estriado*. Sugiro ainda a leitura dos artigos de Félix Guattari reunidos em *A Revolução Molecular* (Guattari, 1985) e a exploração bastante recente feita por Philippe Mengue em *Utopies et evenirs deleuziens*, que propõe uma interessante leitura de uma “política do acontecimento” ou de uma “política do devir” a partir da obra de Deleuze (MENGUE, 2009).

devir-animal, um devir-homossexual, um devir-criança... A direção do devir é sempre a da minoria, não em sentido numérico, mas em sentido do não instituído, daquilo que escapa, que foge ao cânone. Daí que se fala em um devir-menor, mas não em um devir-maior. E, por isso, não faz qualquer sentido, para Deleuze, a ideia moderna de emancipação como saída de uma condição de tutela, para assumir a maioridade, a responsabilidade por si mesmo e por seus atos. Vivendo numa sociedade com as regras já todas definidas, somos educados segundo tais regras e, sendo assim, somos desde sempre “maiores”. Nessa sociedade pedagogizada, para usar a expressão de Rancière, mesmo as crianças são, desde sempre “maiores”. Pensar o sujeito é pensá-lo em sua condição de maioridade, já dada, ou a atingir, através do processo educativo. No registro deleuziano, o movimento é em outra direção: trata-se de devir-menor, de escapar aos jogos instituídos para inventar outros jogos, à margem, na dobra do dentro e do fora.

Pensando em educação, o que encontramos em Deleuze é uma completa novidade, totalmente à margem do projeto moderno de formação como emancipação. Encontramos um aprender como acontecimento, que pode ser estimulado, mas que não pode ser controlado ou transformado em modelo, em método. Um aprender que é aberto, que é encontro, que é criação. E encontramos um devir, também aberto, também criação, simbiose, encontro, múltiplo. Um devir que tende ao menor, à experimentação da singularidade, tal como destacada por Nietzsche, um processo que busca não a saída da condição da infância em busca de uma emancipação adulta, mas, em outra direção, a experimentação de um devir-criança,¹⁸ capaz de recuperar em nós a inocência da criança, fonte de todo encontro, de toda criação, de toda possibilidade do novo.

Em uma palavra, o processo educativo implica em devir-outro. Ao comentar o conceito foucaultiano de dispositivo, evidenciando a subjetivação como uma dobra do dentro e do fora, Deleuze evidenciou que Foucault esforçou-se para mostrar que as subjetivações modernas são distintas das subjetivações gregas e essas são diferentes das cristãs. E

¹⁸ É evidente que o conceito deleuziano de devir-criança é um eco das três metamorfoses do espírito que Nietzsche apresenta em *Assim Falou Zaratustra* (ver NIETZSCHE, 1998b, p. 28-30).

acrescenta:

Nós pertencemos a esses dispositivos e neles agimos. A novidade de um dispositivo em relação aos precedentes, nós denominamos sua atualidade, nossa atualidade. O atual não é o que nós somos, mais o que devimos, isto que estamos a ponto de devir, isto é, o Outro, nosso devir-outro. Em todo dispositivo, é necessário distinguir o que nós somos (o que já não somos) e o que estamos a ponto de devir: *a parte da história e a parte do atual*. A história é o arquivo, o desenho disso que somos e cessamos de ser, enquanto que o atual é o esboço disto que devimos. De modo que a história ou o arquivo é o que nos separa ainda de nós mesmos, enquanto que o atual é este Outro com o qual já coincidimos. (DELEUZE, 2003c, p. 322-323).

Podemos pensar, pois, que o processo educativo dá-se nesse entre-lugares, entre a história e o atual, agindo de modo a produzir devires-outros em cada um. Educar-se é sair de si mesmo, abandonar aquilo que já se é, na direção deste outro que se está para ser, sem, no entanto, chegar a sê-lo plenamente. Educar-se é abandonar identidades fixas, mas não para assumir novas identidades, e sim para deixar-se ficar em fluxo, em movimento, em devir.

À modo de conclusão: experimentando conceitos para um novo campo problemático...

Se, como anunciou Larrosa, a formação é uma destas “palavras caídas”; se o conceito de formação cumpriu suas funções no campo problemático da filosofia moderna, mas já não responde às necessidades do campo problemático de nossos dias, urge que a Filosofia da Educação pense os conceitos que possam possibilitar exercícios de pensamento frente a nossos problemas.

Nesse novo campo problemático, aberto às incertezas, são as funções de singularização que, de acordo com Deleuze (2003a, p. 327), impuseram novas variáveis de espaço-tempo a campo do conhecimento. O filósofo fala em singularidade em sentido matemático; não algo que se opõe ao universal, mas um elemento que se prolonga à vizinhança de

outros, que promove encontros e conjunções. Nesse contexto, de um campo transcendental sem sujeito, em que a filosofia se constitui como uma teoria das multiplicidades, passam a fazer sentido noções como, por exemplo, as de dispositivo e de agenciamento.

O exemplo que Deleuze dá destas transformações é emblemático:

O que conta não é mais o verdadeiro nem o falso, mas o singular e o regular, o que merece destaque e o ordinário. É a função de singularidade que substitui aquela de universalidade (em um novo campo que já não tem uso para o universal). Nós o vemos mesmo no Direito: a noção jurídica de “caso” ou de “jurisprudência” destituiu o universal em proveito das emissões de singularidades e das funções de prolongamento. Uma concepção de Direito fundada sobre a jurisprudência toma o lugar de todo “sujeito” de direitos. Inversamente, uma filosofia sem sujeito apresenta do Direito uma concepção fundada sobre a jurisprudência. (DELEUZE, 2003a, p. 327).

Se não há um sujeito de direitos, podemos também afirmar que não há um sujeito de conhecimento, um sujeito de aprendizagem, um sujeito de formação, em formação. É nesse quadro que faz sentido a afirmação de Larrosa, da formação como um anacronismo. Neste novo campo problemático em que o universal é substituído pelas multiplicidades, em que um sujeito como substância é substituído por singularidades, por hecceidades que são individuais sem sujeito, não pessoais, já não faz sentido afirmar o substantivo formação, que busca substantivar o humano. Para além do sonho utópico moderno, a formação já não tem lugar nos processos educativos, posto que já não faz sentido formar sujeitos.

Agora, só temos a realidade. O sentido, aqui, é aquele do verbo devir, a abertura do acontecimento, a aventura do aprender, na construção de vizinhanças e conexões que, no múltiplo, fazem multiplicidades. Se a formação atendeu aos requisitos de um sujeito moderno que já não somos, o processo educativo como devir é a abertura necessária para pensarmos essas singularidades que estamos vindo a ser, com as quais já coincidimos, ainda que não as tenhamos plenamente realizado.

Referências

- BRITO, M.R. A danificação da *Bildung* (Formação) a partir de Nietzsche e Adorno. In: MONTEIRO, M.N. et al. *Ensaio de Filosofia & Educação – cultura, formação e cidadania*. Belém: EDUFPA, 2009, p. 67-86.
- BRITO, M.R. *O pensamento marginal da além-formação como traçado da diferença*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.14, n.1, p.216-234, jan./jun. 2012.
- DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. Réponse à une question sur le sujet. In : *Deux Régimes de Fous – textes et entretiens 1975-1995*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003a, p. 326-328.
- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.
- DELEUZE, G. Qu'est-ce qu'un dispositif ?. In : *Deux Régimes de Fous – textes et entretiens 1975-1995*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003c, p. 316-325.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka, por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia ?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996.
- GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- KAFKA, F. *Um Médico Rural*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.
- KANT, I. Resposta à pergunta: “Que é Esclarecimento”? in: MARCONDES, D. *Textos Básicos de Ética – de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, p. 95-100.
- LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- MENGUE, Ph. *Utopies et devenirs deleuziens*. Paris: L'Harmattan, 2009.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo* -como alguém se torna o que é. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio D'Água, 1998a.
- NIETZSCHE, F. *Assim Falava Zaratustra*. Lisboa: Relógio D'Água, 1998b.
- NIETZSCHE, F. *Escritos sobre Educação*. Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio/ São Paulo: Loyola, 2003.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante* - cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SARDINHA, D. *Devenir majeur, devenir mineur: l'émancipation, de Kant à Deleuze*. In: Revue Les Temps Modernes. Paris, 2011 (no prelo).
- SASSO, R.; VILLANI, A. (dir.). *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze*. Paris: Vrin (Les Cahiers de Noesis n° 3), 2003.
- SCHAEFFER, J.-M. *La Fin de l'Exception Humaine*. Paris: Gallimard, 2007.
- SILVA, V. *A Educação Pulsional em Nietzsche*. Campinas: FE-Unicamp, 2011. Tese: Doutorado em Educação, 258f.
- ZOURABICHVILI, F. *Deleuze – une philosophie de l'événement*. 2ª ed. Paris: PUF, 1996.
- ZOURABICHVILI, F. *Le Vocabulaire de Deleuze*. Paris: Ellipses, 2004.

Data de registro : 27/07/2012

Data de aceite : 19/09/2012