



Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

Título del artículo / Título do artigo: Da formação à deformação: para além da fundamentação

Autor(es): Maria dos Remédios de Brito

Año de publicación / Ano de publicação: 2016

DOI: 10.63314/HGOF4658

Citación / Citação

de Brito, M. dos R. (2016). Da formação à deformação: para além da fundamentação. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3(5), 85-104. <https://doi.org/10.63314/HGOF4658>



ALFE
Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC



Da formação à deformação: para além da fundamentação

Maria dos Remédios de Brito

Universidade Federal do Pará
Instituto de Educação Matemática e Científica
mrb@ufpa.br

Possui graduação em Pedagogia e em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialização em Educação e Problemas Regionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestrado e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Diferença e Educação, Subjetividade e Educação, Transversalidade. Coordenou vários livros com a temática da Educação em conexões com a Filosofia e Filosofia da Educação pela editora da Universidade Federal do Pará (EDUFPA).

Resumen - Resumo - Abstract

A Literatura é vasta sobre o tema da formação. Tradicionalmente, encontra-se nos tratados pedagógicos uma efetiva imbricação da ideia com a educação, a imagem da formação e educação ilustra os conceitos de Paidéia, de Bildung. Sabe-se que suas bases podem ser encontradas na tradição clássica e carrega em seu bojo os pressupostos metafísicos que vêm limitando a livre superação do homem, mantendo-o, de certa forma, na ignorância a respeito do seu próprio avanço expe-

La literatura es extensa sobre el tema de la formación. Tradicionalmente, se encuentran en los tratados pedagógicos, de una eficaz idea con la educación, la imagen de la formación y la educación ilustra los conceptos de Paideia, de Bildung. Se sabe que sus bases se pueden encontrar en la tradición clásica y lleva en sí los presupuestos metafísicos que han estado limitando la superación libre del hombre, manteniéndolo en cierto modo, en la ignorancia de su propio avance experimental.

Literature is extensive on the theme of formation. Traditionally, in the pedagogical treatises is found an effective overlap of the idea with education. The image of formation and education illustrates the concepts of Paidéia, Bildung. It is known that their bases can be found in the classical tradition and carries with it the metaphysical assumptions that are limiting the free overcoming of man, keeping him in ignorance about their own experimental advance. Thus, suggests an analytic, to

rimonial. Dessa maneira, sugere-se uma analítica para além dessa perspectiva, tomando como provocação a ideia de educação pela deformação, que percorra as preocupações com a singularidade, negando as universalizações e as essencialidades. O texto mostrará três imagens inspiradoras da ideia deformação: Da Criança, Do como se tornar o que se é por sua correspondência na singularidade e Da aprendizagem. Essas três imagens não visam construir, corrigir, formatar para submeter o indivíduo ao exercício do poder. O texto é inspirado pela filosofia da diferença, margeando autores, como: Nietzsche, Foucault e Deleuze, cuja pretensão consiste em usá-los como mosaico atraente para o pensamento. Entende-se que pensar a educação por vias das forças e das potências criativas da singularidade é uma forma de deformar um modo moribundo que tanto se impõe como presença na educação atual e, ao mesmo tempo, abrir espaços vivos e fecundos de criação

Por lo tanto, se sugiere una perspectiva de análisis más allá de eso, teniendo como una provocación la idea de la educación por la deformación, que desplazarse preocupaciones acerca de la singularidad, negando las universalizaciones y esencialidades. El texto mostrará tres imágenes de deformación: Del niño, De cómo ser lo que uno es por correspondencia en la singularidad y el aprendizaje. Estas tres imágenes no están destinadas a construir, arreglar, el formato de someter a una persona para ejercer el poder. El texto se inspira en la filosofía de la diferencia, en la frontera autores como Nietzsche, Foucault y Deleuze, cuya pretensión es usarlos como mosaico atractivo para el pensamiento. Se entiende que pensar la educación a través de las fuerzas y los poderes creativos de la singularidad es una forma de deformar un tanto morir como es necesaria presencia en la educación actual y, al mismo tiempo, de estar abierta y espacios fértilles de la creación.

beyond that perspective, taking as a provocation the idea of education by the deformation, that goes through to concerns about the uniqueness, denying the universalization and the essentialities. The text will show three inspiring images of idea of deformation: From child, from how to become what it is by its correspondence in the uniqueness and from learning. These three images are not intended to build, fix, format to submit the individual to the exercise of power. The text is inspired by the philosophy of difference, citing authors such as: Nietzsche, Foucault and Deleuze, that has as intention the use them as attractive mosaic for the thought. It is understood that, thinking about education by means of forces and creative potential of the singularity, it is a way of deforming a manner which imposes measures as presence in the current education and at the same time open living and fecund spaces of creation.

Palavras-chave: Formação, Deformação, Singularidade, Educação

Palabras Clave: Formación, Deformación, Singularidad, Educación

Keywords: Formation, deformation, uniqueness, education

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 10/08/2015

Para citar este artículo:

de Brito, M. (2016). Da formação à deformação: para além da fundamentação. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofia de la Educación*. 3(5). 85-104

Da formação à deformação: para além da fundamentação

I. A formação por vias da representação

A literatura é vasta sobre o tema da formação. Tradicionalmente, encontra-se nos tratados pedagógicos uma efetiva imbricação de tal ideia com a educação. A imagem da formação e educação ilustram os conceitos de *Paidéia*, de *Bildung* (Rocha, 2006). Sabe-se que suas bases podem ser encontradas na tradição clássica e carrega em seu bojo os pressupostos metafísicos (Rocha, 2006), pois *o conceito de formação repousa sobre o pressuposto metafísico de um sujeito que deve ser educado em vista de um fim* (Rocha, 2006, p. 267). Tal juízo vem limitando a livre superação do homem, mantendo-o, de certa forma, na ignorância a respeito do seu próprio avanço experimental, já que seus pressupostos visam um *telos*, uma objetividade formativa. O que se problematiza é que essa perspectiva tem necessidade da correção do erro, da falha, do engano, do mau hábito. Pensa-se que tal expectativa ainda permanece na escola atual, contribuindo para um efeito moralizante na educação.

Contudo, o que se deseja colocar em questão, em prol da formação influenciada pelos pressupostos metafísicos, é que ela carrega em si uma implicação, um zelo, uma persistência a ser contemplada, realizada por um determinado indivíduo. Esse zelo pode ser posto por si mesmo, ainda que venha por meio de práticas ascéticas externas, ou via educação dada pelo mestre, aquele que diz o que se deve praticar. O que prevalece é sempre uma educação como finalidade, de acordo com Rocha (2006), uma necessidade de constituir o outro, formar, moldar, portanto, finalizar um tipo e impor determinadas práticas subjetivas, como afirma Carvalho (2014), cujo objetivo final é uma realização plena, acabada, sendo que tal *constituição ou transformação* comporta um conjunto de hierarquias, um jogo instrutivo e constitutivo que impõe uma rigorosa disciplina e adestramento do corpo, dando anteriormente à constituição do sujeito uma verdade, um modelo, que prepondera a sua necessidade (Carvalho, 2014). Nesse jogo formativo, o que está implicado é uma correção para formar uma finalização do indivíduo (Carvalho, 2014).

O indivíduo que não compõe uma singularidade, mas uma forma, uma esência, que é atravessado por relações de verdade, unidade, objetividade,

correção. Isso não quer dizer que não existam fissuras, tensões, conflitos, rupturas, presentes nesse campo de formação, pois ela não está fora dos processos históricos e nem culturais de sua época. (Carvalho, 2014), pois a (...) *formação que tinha por objeto a própria constituição do sujeito, sempre circunscrita a certos domínios de exercícios, regras, práticas e exames. Formação capaz de finalizar a um tipo de sujeito* (Carvalho, 2014, p. 40).

Isso leva a pensar: em que medida a formação, algo tão caro para a sociedade e para a escola, pode ser pensada sem necessariamente marcar uma preparação anterior ao indivíduo? Seria possível pensar uma espécie de educação que percorra as forças e as produções singulares, sem impor uma modelagem ou formas de governo ao outro? Seria possível uma educação que não estivesse em permanente atuação da conduta, que não estivesse sob o julgo da gestão das vidas, dos bens, das riquezas, ou que não fosse ligada ao rebanho, tal como sugere Nietzsche?

II. Da postura pastoral

É possível perceber que esse tipo de formação cada vez se multiplica, faz suas variações, por exemplo, para a religião judaico-cristã há outro modo de governo sobre o indivíduo, pois sob a figura do padre, do pastor, aplica-se uma força sobre o rebanho. O padre/pastor é o condutor das ovelhas, um salvador das almas doentes, mas, para salvar esses doentes, ele mesmo tem que padecer da doença, segundo Nietzsche (1998), mas também tem que saber exercer uma força sobre si mesmo, senhor de si e dos outros para poder demonstrar confiança e oferecer temor para aquele que precisa ser salvo, salvo de sua culpa, de sua dor, de sua impossibilidade.

Os bons (Pastor/Padre/Sacerdote), atributo ofertado por uma escolha divina para determinados homens, podem corrigir os aleijados, os imoralistas, os fora da lei, os fora da norma, os desregrados, os possuídos, os não normalizados. Há todo um tipo de formação que é desenhada para não permitir que a ovelha pense, para deixá-la agregada, dependente, impotente, para não sair do território regularizado. Assim, aparentemente, a servidão não éposta por uma lei dos homens, por uma prática, mas por um poder sobrenatural, que se torna imanente por meios de princípios racionais, cuja vida deve ser esquadrinhada, regrada, normatizada de tal modo que a servidão acaba se instituindo como regra a ser seguida.

O pressuposto fundamental da formação do pastor/sacerdote religioso é exigir do outro o exercício da humildade, da compaixão e do amor ao próximo, as três máximas importantes, porque no fundo do pensamento cristão há a ideia de que todo mundo é ruim e que precisa exercitar o amor, a compaixão, a humildade, para se tornar melhor, como diz Nietzsche. Esse trato com a alma é uma forma de criar o *perfeito automatismo do instinto* (Nietzsche, 2007, p. 70). Por isso, o padre/o pastor/ o sacerdote vigia para que a ovelha não se desgarre. De certa forma a religião cristã, por exemplo, prepara um solo de constituição para a formação da civilização (Carvalho, 2014).

O homem tornou-se socializado, gregário, manso, pois, segundo Nietzsche, *A igreja cristã nada deixou intacto com seu corrompimento, ela fez de todo valor um desvalor, de toda verdade um mentira, de toda retidão uma baixeza de alma (...)* – *ela vivia de aflições, ela criava aflições, a fim de eternizar-se* (Nietzsche, 2007, p.79).

O sacerdote prepara o homem para aceitação, a conformação e acaba por institucionalizar um modo de vida, de conduta e, portanto, não se permite a fomentar processos formativos sem referências, visto que ele prepara e ensina uma antinatureza (Nietzsche, 2007, p. 81) para o homem. Entende-se que esse tipo de governo não cessa de aparecer, de proliferar, de fazer fluxos e variações.

O padre/pastor instaura um modo obrigatório de conduta, um regime dos corpos, assim como os antigos, porém, a formação dada pelo sacerdote religioso coloca o indivíduo em total dependência de sua direção e do governo de sua consciência.

Na leitura de Foucault (1978), tal formação cristã, pastoral, encontra seu poder na prática da confissão, que remete para um controle do corpo e da carne (Carvalho, 2014). Essa prática, de algum modo, foi levada, ao seu modo, para as práticas escolares, ou mesmo para as práticas médicas, psicanalistas, familiares, assim, forma-se uma sociedade controlada e vigiada pela confissão. Confessa-se a dor, a miséria, o desejo, o sonho, a angústia, o medo, a sexualidade, do mesmo modo, que se confessa em público, em grupo, na escola, na família, no hospital, na igreja, confessa-se em qualquer lugar. (Carvalho, 2014).

A genealogia da formação consiste em constituir uma imagem do homem que sempre necessita de um governo, que tenha a presença de alguém que o conduza para algum lugar, mas não para qualquer um, deve

ser um ambiente que esteja radiado pelos bons costumes e pela boa moral.

A escola moderna é um recinto que tende a aceitar todo esse funcionamento, o professor é aquele que coberto de uma sabedoria pode conduzir o seu aluno, aquele sem luz, sem saber, para elevação. O professor como pastor tornar-se um agente que governa a vida e as consciências das crianças, pois elas são vistas como indivíduos inacabados, sem desejos, sem paixões.

III. Da leitura nietzscheana: educação moderna

Nietzsche tornar-se presente novamente a partir dos seus textos escritos na década de 1870, pois ele faz uma forte crítica a cultura moderna e como a educação da Alemanha vinha atrelada aquela cultura estatal. Em um dos seus textos, não publicado em vida, intitulado “*Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*”, de 1872, o autor pondera duas tendências da cultura na época moderna: uma tendência que difundia e uma outra que simplificava a cultura. A primeira mostra uma ampliação total da cultura, que era fundamentada por via de um processo democrático, assim como a escola e a proliferação de professores. A ampliação possibilitava uma formação aligeirada, garantindo rudimentares conhecimentos, tendo em seu bojo uma urgência pragmática, pois era preciso finalizar um tipo de homem para o mercado, preparando técnicos e burocratas para a sociedade emergente. Seu resultado era uma formação efêmera, rudimentar, sem profundidade crítica. Então, era possível notar que não havia pensamento e formação, mas uma passagem pobre pelo saber que desembocava na mera opinião.

A cultura moderna e as escolas modernas estavam preocupadas em formar técnicos e burocratas, mas, por outro lado, despotencializavam a vida do aluno pelo ditame da universalidade. Tal perspectiva cultural, ao modo de Nietzsche, tem três colaboradores egoístas em seu regime de instrução: os comerciantes, os homens bem intencionados e o Estado. Os três egoístas conservam em si seus interesses particulares por meio da divulgação das narrativas maiores, como o desenvolvimento social, a moral dos bons costumes, um cidadão crítico e participante. O que visam em seus discursos de bondade e compromisso com o todo é a correção e a limpeza do indivíduo e da sociedade, porém, é possível observar que são apenas discursos revestidos de bondade e pureza, pois o pacto de formação veste indigência e miserabilidade, eis o paradoxo da educação moderna!

A educação moderna expõe o remanejamento daqueles regimes de forças acima mencionados. O indivíduo sempre sendo modelado para uma finalidade que esteja para além de sua singularidade. Essa reprodução ou transposição de modelos e formas mostra uma saturação da ideia de formação, já que a mesma ainda é percorrida por uma imagem universal de sujeito.

Com tais notas, coloca-se uma imagem genealogia da formação e sua crescente necessidade de constituição do sujeito regrado, que preserva a verdade, a boa conduta, os bons hábitos, a lei, a norma, a moral, a disciplina, portanto, um sujeito limpo, sem falha, sem lama.

Para além desse aspecto, existe a aposta na possibilidade de pensar outros modos para a educação que *deforme* os modelos, as categorias universais, as forças minguantes e negativas, para depois exercitar uma educação pelo efeito da *singularidade*, que opera, por meio de um regime dinâmico, margens para além das fronteiras disciplinares enrijecidas.

IV. Da deformação

Uma nova imagem de pensamento requer tal perspectiva, que esteja aliada à afirmação da vida e da existência, que libere a potência do pensamento. Com isso, quer se dizer sim, mas sim à vida! Sim à outra imagem que seja vibradora, fluente e viva, para uma educação sem fundo. Essa ideia percorre blocos de resistências como enfrentamento da unidade, do arquétipo ideal, do *Eu* legislador sedento pelas verdades eternas, ou do *Eu* substância.

Essa nova imagem-pensamento exerce a experimentação¹, tirando a razão do trono, questionando os hábitos, os juízos, as virtudes morais, a boa consciência e procura a superfície para brincar com a criação. Então, o que seria essa outra imagem *deformação*? Essa outra ideia que se chama aqui *deformação* toma ligações a partir de três imagens que serão expostas nas linhas que se seguem.

¹ A ideia de experimentação aqui diz respeito à disposição, ao interesse, ao humor, ao súbito, ao imediato, onde se cai, decai, se atravessa, se é perpassado, ou seja, afetado. Ela carrega a ideia que compõe ligações com o 'atravessar', o 'perpassar', o trespassado, o perpassado, o deslocado. É todo um movimento de força, variações, multiplicidades e de intensidades.

Antes, em uma nota toma-se a *deformação* como pensamento inspirado nas análises de Gilles Deleuze sobre a pintura de Francis Bacon. Em sua obra *Lógica da Sensação*, o pensador afirma que Bacon faz sua pintura por séries de forças. Trata-se de forças, de movimentos que deslocam e *deformam* a figura, deste modo, ele desabita as imagens cotidianas do corpo. Bacon, para Deleuze, pinta as sensações, as forças do corpo que se movimentam e as *deformações* que o corpo impõe para si. O efeito da pintura de Bacon, de modo geral, coloca a imprecisão da forma. Assim, a deformação toma alento nas forças transitadas na arte e na pintura de Bacon, pois como afirma Cavalcanti *tendo em vista uma singularidade da obra de Bacon, a saber, o privilégio das forças em detrimento das formas, a deformação é considerada a insubordinação das forças à forma* (Cavalcanti, 2005, p. 16, grifo meu).

Deslocando a leitura de Deleuze sobre a ideia de *deformação* para a educação, pode-se dizer que o propósito é tornar sensíveis as forças que atravessam um *corpo que não aguenta* mais a subordinação, o cansaço negativo asfixiante da educação fria, sem vida e moribunda.

Uma educação por esses modos não está subordinada à representação, à adequação da verdade, antes disso, os instrumentos para pontuar os traços vitais para educação percorrem movimentos de forças, de resistências, que podem *deformar* a forma estabelecida por currículos escolares, saberes prontos, conhecimentos interpretados que desejam modulação universal. Com isso, seria possível compor cores novas e vibrantes ao novo corpo que deseja nascer, um corpo *alegre*, desejante, movimentado por seus devires reais, percorrido por sensações nervosas e por desejos revolucionários.

Entende-se que a *deformação*, na perspectiva descrita acima, pode criar zonas de indiscernibilidade no corpo e, portanto, tornando um impossível encontro com um ponto comum, pois quando o corpo mergulha nas forças criativas e inventivas ele pode fazer com que as formas sejam *deformadas*, arranhadas, esgarçadas, quebradas, escapadas. Um corpo que se deixa ser afetado pela vida, antes de seus aspectos funcionalistas, uma carne que deixa passar ondas nervosas, vibração, antes da frieza mórbida da razão instrumental, ou de um pensamento essencialista. Um corpo que se deixa passar pela *deformação* do organismo para sentir a intensidade da matéria viva, pois ele permite para si *deformar* áreas de figuração, de significação, de dominação, de representação, presentes ainda no espaço educacional, para deixar vazar as forças em prol das formas.

Nesse contexto, a *deformação* ganha um *status* de política, um corpo que não aguenta mais a forma de um sistema educativo tutor, que cria para si uma força plástica e transfigurativa, pois como afirma Cavalcante a *deformação convoca as formas, e, ao mesmo tempo, perverte-as quando cria o caos diagramático que as dissolve* (Cavalcanti, 2005, p. 23). Esse corpo que transfigura a forma carrega em si as vestimentas da criança, da máxima Pindarica do *como se tornar o que se é*, em sua correspondência na criação fundamental de *sua singularidade, assim como da aprendizagem inventiva*.

V. Da deformação e sua distribuição não fundacionalista: três imagens pensamento

1-Imagem Criança: A primeira imagem da *deformação* remete a criança inspirada em Heráclito, que brinca e joga em um eterno vir-a-ser. Assim, não está ligada ao conceito convencional de inocência, como alguém que não tem conhecimento, culpa, ignorância, ou à falta de experiência (Stambaugh, 1985).

Entretanto, para a filosofia de Nietzsche, que se toma como engenho inspirador para este texto, a inocência está ligada ao sentido da criação, ao desejo que o criador tem de não permanecer o mesmo, pois a própria vida quer a superação, assim ele a entende.

No texto intitulado *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para vida*; Nietzsche já remete para essa questão, do mesmo modo que em sua obra madura *Assim Falou Zarathustra*, ele fala das três transmutações do espírito (camelo, leão e criança), e afirma que a inocência está ligada à criança, como sendo o estágio fundamental para que a criação seja manifestada.

Isso é interessante porque o homem que sabe dizer o grande sim à vida, que sabe aceitar a grande afirmação, não pode ser um tipo ressentido, culpado, mas um tipo afirmativo e criador, que manifesta sua força vital por meio da grande inocência do criar.

Ainda no mesmo texto de sua juventude, *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para vida*, no aforismo § 1, Nietzsche retrata a característica de um homem que não pode ficar amarrado ao passado, ressentindo-se por aquilo que não pode ser mais modificado, não sem conseguir aceitar o que “*foi assim*”. Nesse texto, Nietzsche compara o homem com o animal, pois o homem tem inveja do animal, porque este ignora o que foi ontem e o que é

hoje; ele repousa, rumina e volteia, liga-se a seu prazer, a sua dor, ao impulso do próprio instante, sem nenhuma melancolia e saciedade.

Segundo Nietzsche, é duro para o homem ver isso, porque ao mesmo tempo em que se orgulha de sua humanidade, quando se compara ao animal, sente inveja dele, porque não sabe viver dessa forma. O homem também se orgulha de não saber esquecer, vive permanentemente ligado ao passado, inveja o animal que esquece, que vê o instante morrer. O animal vive uma vida não histórica, absorvendo-se completamente no momento presente, enquanto o homem quer defender-se do peso do passado que o persegue como um fardo, daí sua inveja.

Posteriormente, há uma fala sobre a criança, que, por não ter qualquer passado para ser recusado, se envolve no gozo prazeroso do jogo lúdico, brinca entre as barreiras do passado e do presente. Assim, convida o homem a exercer sua faculdade do esquecimento, pois jamais saberá o que é felicidade se não souber se colocar no limiar do instante, esquecendo os acontecimentos passados.

Nietzsche convoca a grande necessidade de enfrentar a vertigem, o medo, para se permitir à bela criação. É fundamental, diz ele nesse mesmo texto, que se esqueça do passado sob pena do homem não se tornar o coveiro do presente. Mas somente aqueles que sabem exercer a força plástica, curativa, a força para saber cicatrizar feridas e dores, podem integrar-se ao instante.

Joan Stambaugh (1985) diz que criança e inocência são conceitos inseparáveis no pensamento de Nietzsche, *pois tornar-se é tornar-se criança* no sentido mais forte do jogo artístico criador, sem meta ou propósito final, mas sabendo usar a vida artisticamente, sabendo dizer sim à vida, inclusive, em seus aspectos mais trágicos.

Assim, a inocência não assume uma visão teológica para Nietzsche, mas está envolvida com a ideia de criação, superação, pois a criança é inocentemente criadora. A criança é totalidade, não é dividida ou ambivalente; esta imagem é importante no texto de Nietzsche, porque, sabendo usar o esquecer, ela apresenta uma imagem do sim criador e não ao grande peso do passado, vivendo o momento sem pensar no depois. Nela não há preocupações com o futuro, sua relação perde-se no presente. Isso é para Nietzsche a marca da atividade criativa. Contudo, se para a criança tal exercício é natural, para o artista deve ser um grande trabalho de disciplina e prática ligado as suas próprias regras singulares. É para se recuperar tal qualidade da criança que

se deve recuperar a inocência e a criatividade, ou mesmo a necessidade apontada por Zaratustra de educar a vontade em relação ao passado.

Os estágios descritos em *Assim Falou Zaratustra* das três transmutações (camelo, leão e criança) representam a autonomia do indivíduo diante dos pesos conferidos pelo pensamento idealista, ou pensamento negativo da representação. A figura da criança ilustra a capacidade da afirmação criadora e ativa. A criança não se liga à conservação, nem apenas à destruição, mas à afirmação pura, gerando, enquanto brinca, novas interpretações, novas aberturas vitais. Uma perspectiva educativa a partir do experimento criador da criança não quer ser reprodução, imposição, regramento, determinação, certeza, correção, mas afirmação que respeita acima de tudo o processo de invenção e avanço do indivíduo sobre si mesmo. Não cabe à criança projetar, realizar, dar forma, mas criar, deformar sentidos regularizados. Então, a criança mostra a possibilidade de um tipo de imagem que viabiliza o vir-a-ser, a mudança, o deslocamento, mostrando que o processo de educação não tem garantias fechadas e determinadas, mas é apenas uma promessa, uma experimentação que o homem deve querer sempre realizar, exercitando um eterno retorno do diferente e não do mesmo, para pensar como Deleuze (2006) na sua interpretação de Nietzsche.

A criança alimenta um estágio de educação que caminha por uma liberdade sem certezas, por uma experimentação que se interliga pela dimensão do trágico da vida e das forças criativas. Com isso, o processo educativo inspirado pela imagem da criança torna-se mais rico e muito mais complexo para que o homem caminhe para além do que ele pode pensar como um *telos*. Então, os três estágios (camelo, leão e criança); descritos na obra *Assim Falou Zaratustra*, destacam a imagem da criança como espírito criador. Uma educação criadora e não reproduutora do mesmo. Criando, o indivíduo afirma outros campos de compreensão de mundo e da vida. Destruindo, *deformando*, permite-se lançar-se novamente para outra criação. Nesse jogo artístico criador e afirmador o indivíduo se permite a dar outros sentidos a sua existência, deslocando cada vez mais a si mesmo, elevando-se.

Não há dúvida que Deleuze se encantou por essa ideia, talvez por isso, retome a ideia de criança em sua obra a *Lógica do sentido*, quando, inspirado por Lewis Carroll, em sua obra *Alice no país das maravilhas*, fala do devir. A ideia de criança está ligada a esse exercício da superfície e profundidade, dos devires, dos deslocamentos, dos acontecimentos e das transgressões do fixado e do dado. A criança é a inocência criadora do eterno devir, tal

como em Heráclito e Nietzsche. A Alice, de Lewis Carroll, faz nada menos do que uma desmontagem da lógica da representação e ensaia, por meio do seu corpo plástico, uma *deformação* nas formas e nos sentidos, tal como Nietzsche deforma os pressupostos decadentes da tradição.

2-Imagem: Como se tornar o que se é e sua correspondência na singularidade: essa outra imagem-*deformação* está sendo entendida como aquilo que será visto como uma espécie de viagem, de percurso rumo a *si mesmo*; contudo esse *si mesmo* não é uma interioridade, uma essência, mas aquilo que Nietzsche chama, por meio do uso da máxima pindarica, de *torna-se o que se é*. Mas isso não visa a uma substancialidade, não é a necessidade de uma causa primeira, nem uma essência ou uma natureza que deve ser desvelada; também não tem uma pretensão de chegar em algum lugar, dirigir-se a algo, pois a busca não é pela interioridade de uma consciência, de uma alma, de um conceito. A máxima Pindárica, ao modo de Nietzsche, é sempre um atravessar. Com isso, Nietzsche implode a ideia de formação por via da representação, ou de uma formação para uma progressividade como queriam os modernos, e pensa a formação por meio da singularidade, questão que perpassa a obra de Nietzsche desde seus textos juvenis. Isso também pode ser confirmado em Deleuze por seu apreço pela ideia de singularidade², como

² Para esclarecer o termo, diz Zourabichvili, F (2004, p, 44) “A elaboração do conceito de singularidade procede de uma radicalização da interrogação crítica ou transcendental: o indivíduo não é o primeiro na ordem do sentido, devendo ser engendrado no pensamento (problemática da individuação); o sentido é o espaço da distribuição nômade, não existe partilha originária das significações (problemática da produção do sentido). Com efeito, embora à primeira vista pareça a última realidade tanto para a linguagem como para a representação em geral, o indivíduo supõe a convergência de certo número de singularidades, determinando uma condição de fechamento sob a qual se define uma identidade: o fato de que certos predicados sejam escolhidos implica que outros sejam excluídos. Nas condições da representação, as singularidades são, portanto, desde logo predicados, atribuíveis a sujeitos. Ora, o sentido é por si mesmo indiferente à predicação (“verdejar” é um acontecimento como tal, antes de se tornar a propriedade possível de uma coisa, “ser verde”); por conseguinte, comunica-se de direito com qualquer outro acontecimento, independentemente da regra de convergência que o apropria a um eventual sujeito. O plano onde se produz o sentido é assim povoado de singularidades “nômades”, ao mesmo tempo inatribuíveis e não hierarquizadas, constituindo puros acontecimentos (LS, 65-7, 130, 136). Essas singularidades têm entre si relações de divergência ou de disjunção, certamente não de convergência, uma vez que esta já implica o princípio de exclusão que governa a individualidade: elas só se comunicam por sua diferença ou sua distância, e o livre jogo do sentido e de sua produção reside precisamente no percurso dessas múltiplas distâncias, ou “síntese disjuntiva” (LS, 201-4). Os indivíduos que somos derivando desse campo nomádico de individuação que conhece apenas acoplamentos e disparidades, campo transcendental completamente impersonal e inconsciente, não reatam com esse jogo do sentido sem fazer a experiência da mobilidade de suas fronteiras (DIZ, 327, 331). A esse nível, cada coisa não é mais ela mesma senão uma singularidade que “se abre ao infinito dos predicados pelos quais ela passa, ao mesmo tempo em que perde seu centro, isto é, sua identidade como conceito e como eu” (LS, 204, 344-5).

a negação de um Eu centro, de um *Eu* substância.

E essa imagem *deformação* está ligada à imanência, ao problema, ao acontecimento, a um pensamento criador, pois o que está em questão é exatamente a articulação com a vida, pois a problemática do pensamento está ligada ao exterior, não a uma interiorização, uma naturalização do pensar.

Não há aqui nenhuma perspectiva com a ideia fundamentação. Mas com uma educação que percorre e flerta efetivamente com o abismo, com o sem fundo, que não é o indiferenciado, ou um universal sem diferença, ou um nada negro do indiferente.

Nessa perspectiva, não há nenhuma preocupação em relacionar a individualização à forma, a um Eu, a uma identidade, como deseja a representação. Essa imagem pressupõe o uso de uma nova imagem-pensamento que mergulha nas águas da diferença, das singularidades pré-individuais, que não pretende se confundir com a profundidade do indiferenciado e nem com qualquer perspectiva dogmática e muito menos com essências eternas ou universalizações indiferenciadas. Aqui o corpo grita à diferença, ao movimento, a múltiplas paríções inventivas. Corpo-vida, corpo afirmativo de outros saberes, envolvido em um processo dinâmico com o desejo que não é falta, como pensado pela tradição platônica, mas um corpo atravessado pelo desejo como produção, criação, corpo afetado pelas potências sensíveis do fora.

Essa imagem põe em jogo uma estética da existência vinculada ao sobreovo daquilo que Deleuze chama na *Lógica do Sentido* de intensidades. Contra a ideia de identidade, ou universalização, essa imagem busca um corpo com singularidade que percorre o mundo móvel do diferenciado e se faz em sua disparidade com seus acontecimentos, com suas batalhas, com toda a sua potência e força de criação de si. Sendo assim, não há um núcleo, mas intensidades em fluxos que percorrem as margens, as superfícies, que se promovem e são envolvidas pela criação.

Essa imagem pretende gozar de um princípio imanente de uma espécie de auto-unificação que transita em distribuições nômades e se separa efetivamente das distribuições sedentárias e fixas. O que está posto em prioridade é esse corpo singularidade que não receia forjar sua potência, sua intensidade, pois ele não comporta em si *nem ego (Moi) individual, nem Eu (jê) pessoal, mas que os produzem atualizando-se, efetuando-se, as figuras desta atualização não se parecendo em nada ao potencial efetuado.*(Deleuze, G, 2007, p. 106).

Então essa *imagem-deformação* não pretende a padronização de formas e de aprendizagens, ao contrário, essa imagem atualiza o acontecimento na singularidade. O real e a vida têm suas correspondências em séries heterogêneas que transitam, transfiguram e transversalizam suas virtualidades e atualizações em um sistema que não é nem estável e nem instável, mas metaestável, que se distribui em séries sempre diferentes, portanto, são sempre móveis, forjam sua *aprendência* em deslocamentos. O que mostra outra compreensão de ensinagem, pois toda a educação se faz na superfície do acontecimento, porque é exatamente na superfície que o sentido é atravessado. Diz Deleuze,

Superfície é o lugar do sentido (...). Mas este mundo do sentido não implica ainda nem unidade de direção nem comunidade de órgão, os quais exigem um aparelho receptor de operar um deslocamento sucessivo dos planos de superfície segundo uma outra dimensão. Mas ainda, este mundo do sentido com seus acontecimentos-singularidades apresentam uma neutralidade que lhe é essencial. Não somente porque ele sobrevoa as dimensões segundo as quais se ordena de maneira a adquirir significação, manifestação e designação; mas porque ele sobrevoa as atualizações de sua energia, como energia potencial, isto é, a efetuação de seus acontecimentos, que pode ser tanto interior quanto exterior, coletivo e individual, segundo a superfície de contato ou o limite superficial neutro que transcende as distâncias e assegura a continuidade sobre as suas faces (Deleuze, 2007, p. 107).

No mundo dos sentidos, no mundo no qual as singularidades são criadas, elas são estimuladas pelo problemático, não pelas essências eternas. Elas se distribuem sem direção precisa, vão assim se construindo, fazendo-se na batalha do puro acontecimento. Dessa maneira, parece impossível afirmar que possa existir nessa ótica uma educação linearizada, baseada na busca de forma pessoal de um Eu, de uma unidade identitária, também não pode ser igualmente possível forjar-lhe uma forma de uma consciência intencional, ou ainda centros de individuações, ou mesmo universalizações.

A imagem do *como se tornar o que se* é passa pela singularidade de um corpo que requer acima de tudo um estilo existencial que se constitui por uma disparação da individuação. Portanto, ela exercita sem parada as suas linhas de fuga, de relações diferenciadas, porque tende à recusa da especificação de uma organização, de uma vontade de verdade fixa, por entender que se configura pelo direito da diferenciação. Então, pode-se inferir que esses des-

locamentos operam e se inspiram como uma ideia de viagem, do que está para além do representacional e de um trânsito, de um percorrer, de uma linha de fuga a se fazer sempre, pois não é algo que se queira pronto, uma pragmática do dado, mas algo que deveria ser lido como uma expedição, um experimento de si, exercício estético de si, antes de uma formação pragmática, utilitarista e objetivista.

Essa imagem corresponde uma singularidade de alguém que se constitui, que se cultiva, que se espiritualiza em suas mais altas capacidades, que se desenvolve, que se experimenta em uma certa perspectiva de tempo, pondo-se, sobretudo, diante do jogo da vida, das forças, dos cruzamentos, das misturas de corpos, para tecer multiplicidades intensas, que, segundo Deleuze, são intensidades feitas de “relações diferenciais e de pontos notáveis, de singularidades pré-individuais” (Deleuze, G, 2007, p. 360).

Com isso, tal perspectiva não visa os códigos, ou a justeza do juízo, mas antes deseja embaralhá-los, confundi-los, denunciá-los, para que a multiplicidade viva, pois no corpo dessa imagem educação perpassa aquilo que Deleuze chama de intensidades ou mesmo *hecceidades*. A diferenças não cessa em aparecer, com isso remete à ideia de

Que alguém se torne o que é pressupõe que não se suspeite sequer remotamente o que é. Desse ponto de vista possuem sentimento e valor próprios até os desacertos da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as ‘modéstias’, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além da tarefa. (Nietzsche, 1995, p 48).

Isso requer que toda ação educativa vise, sobretudo, o exercício para se expor ao mundo em uma aventura ousada e afirmativa, sem querer fixar-se ou expor-se nas noções de algo menor para o maior, do inferior para o superior, porque na relação processual de educação não há escala, tudo que se apresenta pode ser contribuição para seus desdobramentos.

Nietzsche põe em xeque a ideia de identidade e procura sugerir o que é educativo no homem, sendo exatamente essa possibilidade que ele tem para ser múltiplo, singular, para dobrar-se sobre si mesmo, que o torna, apesar de tudo, belo, dando a entender que a educação por vias *do como se tornar o que se* é pressupõe estar imbuída de um sentido aberto, de criação, para submeter e reconfigurar outros valores para si mesma constantemente, não um *telos*, uma forma modelar, para exercício aberto de criação.

É bom lembrar que essa imagem não é uma terapêutica, é um exercício de trabalho existencial de si que não tem como preocupação a perfeição, a cura, a modelagem da boa forma e dos bons costumes, mas antes faz cartografias, geografias especulativas dos meios e ritmos do pensar. Não há pretensões universalizantes, moralizantes e nem sedentárias, no sentido de desejar fixar alguma regra, alguma norma, algum costume ou lei, inclusive para si mesmo. Essa perspectiva resgata um certo egoísmo do nômade que deseja os deslocamentos e até mesmo um certo distanciamento dos grandes coletivos, mas não os recusa, porém demarca algo efetivamente relevante que é o afastamento do controle e da regra.

Os nômades recusam a codificação, a permanência; são vagabundos, andarilhos, malditos, errantes, há um gosto pelo movimento, pela incerteza, pela não fixidade, há sim, efetivamente, um gosto pela singularização em nome de sua experimentação.

Fora do pensamento régio negativo em um exercício nômade de vida e de pensamento, aquilo que se pode chamar de Eu não é detestável e nem venerável como afirma Onfray (2009), é apenas considerável. *Nem ódio nem celebração de si, mas uma justa estima que permite trabalhar sobre nosso ser como sobre um objeto estranho, sobre uma pedra informe à espera do cinzel e da hora do escultor.* (Onfray, 2009, p. 76). Essa imagem borra e *deforma*, em certa medida, os bons costumes, pois longe de qualquer pressuposto moralizante ou das pretensões de punições, de correções ou de controles, o corpo quer fazer vias afirmativas, pois o homem não pode ser visto como um animal mortificado, como se devesse fazer uma expiação de sua existência, como se buscasse compreender todos os seus problemas para tentar repudiá-lo e negá-lo (Onfray, 2009). Antes, a educação para singularização é um desafio para a experimentação e não à reinterpretação do já sempre dado.

3-Imagem: Da aprendizagem: em tempos modernos o que veio como problema central foi a construção de um método, um método para a filosofia, para a ciência e para educação. Como diz Gallo,

Descartes abriu o século XVII em busca de um método para a filosofia, busca que só seria encerrada –sem sucesso definitivo, ou não seria uma utopia-na virada do século XIX para o século XX, com a criação do método fenomenológico de Husserl. A busca pelo método definitivo, perfeito, universal, não ficaria restrita à filosofia ou à ciência; também a pedagogia perseguiu esse ideal, tendo em Comenius o inaugrador

dessa busca (...) Comenius evidencia o projeto pedagógico moderno: a construção de uma didática – um método-capaz de ensinar qualquer coisa (tudo) a qualquer um (a todos). Do século XVII aos nossos dias, temos vistos uma sucessão de métodos de ensino, cada um preocupado em atingir a eficiência máxima.(Gallo, 2012, p. 86).

Essa eficiência passa necessariamente pela generalização do ensino, pela igualdade da inteligência e do pensamento, pois parte do pressuposto de que existe a desigualdade e, portanto, será necessário construir vias de acesso a uma instrução comum, como forma de diminuição, ou acabamento da mesma. Há todo um sistema de instituição que pode gerar uma efetiva igualdade negando a diferença. Por outro lado, ele gera aquilo que Racière chama de uma sociedade pedagogizada (Gallo, 2012). Contudo, para desaparecer as desigualdades intelectuais, será fundamental ter um professor, alguém que tenha sabedoria para levar o ensino para o discípulo que não sabe ainda guiar a si mesmo, o que reforça toda uma ideia de formação dogmática.

Contra essa perspectiva educativa, na obra *Proust e os Signos*, Deleuze afirma categoricamente que o aprender tem ligações fundamentais com os signos, aprender tem ligações com um tempo incerto, não linear, não com métodos seguros, mas caminhos à deriva, percursos incertos. O que vai inteiramente contra o método moderno que imprime um caminho, uma retidão, uma forma, um modelo a ser seguido. Aprender, antes de ser direitivo, tem ligações sensíveis, com aquilo que individualmente toca o corpo de cada sujeito singular, que desperta desejo, curiosidade, atenção. É um encontro fora das redes programadas que enreda uma imagem *desconcertante* sobre o aprender-saber. O aprender entra em uma zona misteriosa que diz respeito à singularidade de cada um quando toca pelos seus próprios encontros/signos. Diz Deleuze (...) *nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relações de semelhança com o que se aprende.* (Deleuze, 2003, p. 21). Não se aprende efetivamente aquilo que o professor transmite, mas é possível aprender com sua relação, pois, para além de uma mera transmissão de conteúdo, o que importa é como o aluno faz desse encontro um movimento para sua vida. O aprender é da ordem da heterogeneidade e não da homogeneidade.

Deleuze retoma essa questão em sua obra fundamental *Diferença e Repetição*. Nela é possível observar a crítica sobre o pensamento platônico relacionada à questão do aprender movido pela representação e cognição. Segundo Gallo, *foi com essa noção que permitiu que se construisse a ideia*

de que é possível a definição de um método para aprender, com todas as suas derivações e suas nuances na história do Ocidente até nossos dias. (Gallo, 2012, p. 88).

Deleuze estranha a ideia de método e afirma que não há método para encontrar tesouros, assim como não há método para aprender. Para o autor, o método é uma questão de controle que faz com que se pense, por exemplo, que sendo bem limitado, organizado, pode ser capaz de definir o bom aprendizado, igualmente, como alguém pode aprender. O método impõe uma norma, uma regra para o saber e para o aprender. Por isso, de acordo com Deleuze o aprendizado sempre escapa ao método, pois ele vaza, faz linhas variadas, percorre trilhas singulares, escapa às normas padronizadas e faz rizomas com outras vias, exercitando o pensamento, a vida pela experiência dos encontros. Então, a ideia de *deformação* persegue essas linhas vivas, nômades, desconcertantes, pois vai ao encontro, o acontecimento, de tudo aquilo que está fora do dado, do padronizado, controlado, circunscrito.

O aprender percorre linhas intensivas de experimentação com o pensar e com a matéria viva da vida, pois são com os encontros, com signos, que o corpo pode distribuir e sentir pontos notáveis. A aprendizagem percorre uma imanente diferenciação, pois o que importa é como esse corpo faz a captura de alianças e promove desacordos, desfazendo funções.

O lugar da aprendizagem é um espaço que está à procura dos encontros alegres e produtivos, pois antes importa saber sobre suas composições, instância, problemática, para emergir motivações desejantes. Importa para Deleuze como pensar uma aprendizagem que comporta uma imanência, uma singularização plena de trajetos, de tempos quebrados, entre lugares.

Aprendizagem pelas linhas da imanência é um puro acontecimento que é liberador de um algo qualquer...Por isso, nessa imagem o pensamento vai para além da representação do corpo, da negação da linguagem, da significação, do transcendente, do sujeito da identidade, da aprendizagem como método, do desejo como falta, para liberar a diferença diante do puro acontecimento educação.

VI. Deslizamentos

O texto tratou da problemática da formação/educação, percorreu alguns fios sobre a ideia modulada pelo pensamento da representação. Para além desse pensamento negativo, sem vida, que visa uma identidade, uma finalidade modela. Este trabalho viaja por entre linhas experimentais, exercitando o pensamento pelas vias da diferença e destaca três imagens sobre a ideia de *deformação*, como sendo um exercício de um corpo que não suporta mais o cansaço, a fadiga, o controle das normas, dos métodos, das boas condutas, e exercita uma espécie de resistência para arrastar a educação pelas intensidades, singularidades, criações, afetos, na tentativa de *deformar*, inverter os sentidos de tudo aquilo que foi nomeado de forma grande, para abrir a educação, o corpo singularidade à maquinaria dos desejos inventivos. Deslocar lugares, as normalidades para conectar outros modos e vibrações plurais, que estejam envolvidas pela presença da diferença. Educação movente que exige combinações deslizantes nesse labirinto que acolhe corpos múltiplos entre alunos-professores, e...Uma educação como *deformação* se vê como *personagem menor*.

Referencias

- Deleuze, G. (2006a). *Diferença e Repetição*. Tradução. Luiz B.L. Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G. (2006b). Conclusões sobre a vontade de potência e o eterno retorno. In: *A Ilha deserta: e outros textos*. Edição preparada por David Lapoujade; organização da edição brasileira e revisão técnica Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras.
- Deleuze, G. (2007a). *Lógica do Sentido*. Tradução. Luiz Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva.
- Deleuze, G. (2007b). *Francis Bacon: Lógica da sensação*. Tradução. Roberto Machado et all. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.
- Deleuze, G., Parnet C. (2004). *Diálogos*. Tradução José Gabriel Cunha. Lisboa: Relogio D'água.

Fogel, G. (2003). *Conhecer e criar. Um ensaio a partir de F. Nietzsche*. São Paulo: Discurso editorial, Unijuí.

Carvalho, A. (2014). *Foucault: A função professor*. Ijuí. Editora Unijuí.

Gallo, S. (2006). Crítica da Cultura, educação e superação de si entre Nietzsche e Stirner. In:*Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*: Assim Falou Nietzsche V. Angela Maria Souza Martins... (et. al); Clarles Feitosa; Miguel Angel de Barrenecha (et. al). (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio, Brasilia, DF; Capes.

Nietzsche, F. (1995). *Ecce Homo: Como alguém se torna o que é*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

Nietzsche, F. (2000). *Sobre La utilidad y los perjuicios de La historia para La vida*. Tradução e estúdio de Dionisio Garzón. Madrid. Biblioteca EDAF.

Nietzsche, F. (2003a). Sobre a utilidade e desvantagem da história para a vida. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola.

Nietzsche, F. (2003b). Schopenhauer como Educador. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola.

Nietzsche, F. (2011). *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*, Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Nietzsche, F. (2009). *Para além do bem e do mal*. Tradução e notas de Paulo César de Onfrey, Michel. A teoria da Viagem. Poética da Geografia. Tradução. Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&PM.

Rocha, V. P. Sílvia. (1985). Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*. Assim Falou Nietzsche V. Feitosa, C, Barrenechea, M. A, Pinheiro, P. (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A Editora: Faperj: Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006. p. 268. Stambaugh, Joan. Thoughts on the innocence of becoming. *Nietzsche-Studien*, ban 14.