

BRUNO GONÇALVES BORGES

ADEUS, FORMAÇÃO:
O ANTI-EMÍLIO ANUNCIADOR DO CONCEITO DE PROGRAMA DE VIDA

Tese apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon

Uberlândia, MG.
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732a Borges, Bruno Gonçalves, 1987-
2018 Adeus, formação [recurso eletrônico] : o anti-Emílio anunciador do
conceito de programa de vida / Bruno Gonçalves Borges. - 2018.

Orientador: Danelon Márcio.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.322>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Educação - Filosofia. 3. Deleuze, Gilles, 1925-1995.
4. Historiografia - Educação. I. Márcio, Danelon, (Orient.) II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

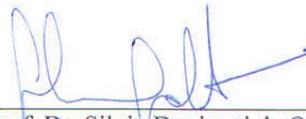
CDU: 37

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

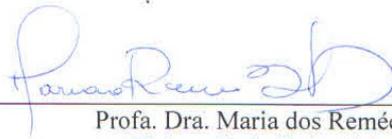
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Márcio Danelon
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



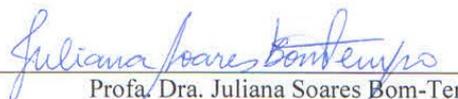
Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Universidade de Campinas – UNICAMP



Profa. Dra. Maria dos Remédios de Brito
Universidade Federal do Pará- UFPA



Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Juliana Soares Bom-Tempo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICO aos estudantes que partilham a alegria do filosofar comigo.

AGRADEÇO A

Prof. Márcio Danelon

Prof. Sílvio Gallo

Prof. Humberto Guido

Prof^ª. Juliana Bom-tempo

Prof^ª Maria dos Remédios

Prof. Décio Gatti

Reginaldo Borges

Maria Abadia

Etelvina de Jesus

Cleberson Pinelli

UFG

“A C O R A G E M
Está em aceitar fugir
Em vez de viver
Quieta e hipocritamente
Em falsos refúgios”

[Gilles Deleuze e Félix Guattari, 2011a]

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Formações do campo social pedagógico.....	28
Figura 02 -	Xilogravura de Jost Amman. Sapateiro em <i>Aller Stände auff Erden</i>	38
Figura 03 -	Constituição do agenciamento pedagógico da sociedade pedagogizada.....	59
Figura 04 -	Constituição do agenciamento pedagógico da sociedade pedagogizada.....	60
Figura 05 -	Wilhelm M. Wundt (1832-1920), que aparece sentado, no primeiro Laboratório de Psicologia Experimental. Filósofo, Médico e Psicólogo alemão é considerado um dos fundadores da Psicologia Experimental.....	73
Figura 06 -	Meninos trabalhando em oficina na Colônia <i>Gorki</i> (1920-1927), gerenciada por Anton S. Makarenko (1888-1939)	74
Figura 07 -	Fachada da <i>Summerhill School</i> , localizada em Leiston, Inglaterra. Fundada em 1921 por Alexander S. Neill.....	74
Figura 08 -	Mapa indicando a produção da experiência educativa na sociedade pedagogizada com a localização de Édipo e Emílio.....	95
Figura 09 -	Mapa indicando a produção da experiência educativa na sociedade pedagogizada e o destaque para os marcadores do processo.....	108
Figura 10 -	(Máquina de ensinar) <i>En L'An 2000 – França no século XXI</i> de Jean-Marc Côté.....	142
Figura 11 -	Mapa dos polos de produção de subjetividade.....	143
Figura 12 -	Variação dos conceitos de Simondon aplicados à produção da experiência educativa.....	154
Figura 13 -	Origem de ilha a partir da curva acentuada de rio de Schwenk.....	163
Figura 14 -	Ilustração do comportamento de um programa de vida no momento de sua elaboração.....	254
Figura 15 -	A produção do sujeito segundo a máquina celibatária do eterno retorno em Nietzsche.....	256
Figura 16 -	Diagrama de Venn indicando a Zona Experiencial localizada na intersecção dos dois planos com o sujeito	259
Figura 17 -	Zona experiencial Édipo-Emílio ou Emílio-Édipo, indicando a interação das duas séries de sua constituição.....	260
Figura 18 -	O programa de vida segundo as duas séries de índices maquínicos que o afetam no campo social.....	306

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – O Pequeno e o Grande Emílio	
<i>Pedagogia e produção de subjetividades</i>	24
1.1 Primeiro modo de produção: sociedade pré-pedagogizada	32
1.2 Segundo modo de produção: sociedade pedagogizada	61
1.3 Édipo e Emílio no processo teatro/romance/complexo/programa	95
1.4 O Jardim de Infância, o Jardim do Éden e os Campos de Concentração	123
CAPÍTULO 2 – Paranoia Pedagógica	
<i>Tecnologias de individuação e gestão de multiplicidades</i>	143
2.1 O domínio biopedagógico e a formação residual	145
2.2 Docimologia e a economia formativa	166
2.3 A multiplicidade como questão política e como problema de Gestão na educação	178
CAPÍTULO 3 – A saída...	
<i>O programa como “motor da experimentação”</i>	193
3.1 As linhas e as máquinas	214
3.2 Um passeio esquizo pela pedagogia	219
3.3 Sobre como traçar um plano	228
CAPÍTULO 4 – Enfim, os programas de vida	
<i>Experienciação do aprender como bloco de experimentação-vida</i>	234
4.1 O que é um programa de vida? As experiências de Kleist e Kafka	236
4.2 Programas de vida e os protocolos de experiência	252
4.3 Por uma nova zona experiencial, pela liberação da experiência	258
4.4 A emergência dos programas de vida e a pedagogia	277
4.5 Da pedagogia estatutária e da pedagogia contratual	285
4.6 Da inviabilidade de uma pedagogia do desejo	297
4.7 Como elaborar um programa de vida e pô-lo em prática	304
BALANÇO FINAL – Por que levar adiante o conceito de programa de vida?	315
REFERÊNCIAS	318

TÍTULO: ADEUS, FORMAÇÃO: O anti-Emílio anunciador do conceito de programa de vida

RESUMO

Pode-se dizer, enfim, que o conceito de formação cumpriu sua função. Formar foi um termo, sobretudo, na Modernidade Ocidental, posto ao lado de cultivar, evoluir, progredir, desenvolver, emancipar, entre outros, que de modo especial, assumiu a condição de requisito para o cumprimento dos mais variados objetivos difundidos no campo social. Contudo, chega a hora de proclamar o seu fim. Não que sua memória deva ser esquecida, mas livrar a realidade dos fantasmas significantes que a todo custo tentam impor respostas já insuficientes deve ser uma tarefa a ser enfrentada neste momento. Diante disso, esta investigação objetivou fazer uma incursão à produção da experiência educativa em contraponto a uma história evolutiva da formação, tendo como objetivo identificar a emergência de um novo conceito – o programa de vida. De modo geral, os programas são um conjunto de elementos experienciais fortes, próprios da multiplicidade molecular, que podem intensificar ou desestratificar investimentos repressivos, regimes interpretativos e padrões subjetivos. São criações que visam a constituição de um Corpo sem Órgãos, que inspira o motor da liberação para a experimentação. No entanto, os programas tendem, invariavelmente, ao fracasso, no sentido de que não podem ser reproduzidos, pois, há um programa para cada experiência. Pode-se dizer que esse novo conceito é uma crítica aos processos educativos cada vez mais abertos no que se refere ao procedimento, no entanto, cada vez mais fechados no que tange ao objetivo. Eis que é urgente a ruptura com a representação da formação e com a idealização da educação, de modo geral. Parece oportuno que essa crítica e essa nova prática devam ser anunciadas, justamente, por uma força que põe em dúvida esses valores de dentro para fora. Surge, portanto, um anti-Emílio, não um personagem literário, mas conceitual, uma força que atravessa a produção educativa, anunciadora de um novo conceito, o programa de vida.

PALAVRAS CHAVE: programa de vida; Deleuze; experiência; formação; filosofia da educação

TITLE: GOODBYE, TRADITIONAL CONCEPT OF EDUCATION: The anti-*Emile* announcer of the life program concept

ABSTRACT

It is possible to say, finally, that the concept of education accomplished its mission. To educate was a term, mainly in the Western Modernity, placed alongside of cultivation, evolve, progress, develop, emancipate, among others, which in a special way assumed the condition of a requisite to the accomplishment of the most varied objectives diffused in the social field. However, time to proclaim its end arrived. That your memory not should be forget but, to get reality rid of significant ghosts that at all, cost tries to impose answers that are already insufficient must be a task to be endured now. In the face of this, the present investigation aimed to make an incursion into the production of educational experience in counterpoint to an evolutionary history of education, whose objective is to identify the emergence of a new concept – life program. In a general way, programs are an ensemble of strong experiential elements, proper of the molecular multiplicity, that can intensify or disarrange repressive investments, interpretative regimes and subjective patterns. They are creations that have in view the constitution of a Body with no Organs, which inspires the liberation for experimentation. However, programs cannot be reproducing and invariably, tend to the failure, as there is a program for each experience. It can be said that this new concept is a criticism of the educative processes more and more open in relation to the procedure and, on the other hand, more and more closed in regard to the objective. Therefore, it is urgent the rupture with the formal education representation and the education idealization, in a general way. Announce of the criticism and a new practice it seems appropriate, precisely, by a force that casts doubt on these values, from the inside out. Therefore, an anti-*Emile* arises, not as a literature character, but as a conceptual, a strength, that crosses the educative production, proclaimer of a new concept, the life program.

KEY WORDS: life program; Deleuze; experience; education; philosophy of education

TITRE: AU REVOIR, **FORMATION:** L'anti-*Émile* annonciateur du concept de programme de vie

RESUME

On peut dire, enfin, que le concept de formation a rempli sa fonction. Former, a été un terme, surtout, dans la Modernité Occidentale, mis à côté de cultiver, d'évoluer, de progresser, développer, d'émanciper, entre autres, que le mode spécial, a assumé la condition d'exigence pour l'accomplissement des objectifs les plus variés répartis dans le domaine social. Cependant, arrive le moment de proclamer sa fin. Ce n'est pas que sa mémoire doit être oubliée, mais débarrasser la réalité des fantômes importants qui tentent à tout prix d'imposer des réponses déjà insuffisantes doit être une tâche à affronter à ce moment. Devant ça, la présente investigation a visé à faire une incursion la production d'expérience éducative par opposition à une histoire évolutive de la formation, ayant comme objectif d'identifier l'émergence d'un nouveau concept - le programme de vie. En général, les programmes sont un ensemble d'éléments expérientiels forts propres de la multiplicité moléculaire qui peuvent intensifier ou minimiser des investissements répressifs, des régimes d'interprétatifs et des modèles subjectifs. Ce sont des créations qui visent la constitution d'un Corps sans Organes, qui inspire la libération pour l'expérimentation. Cependant, les programmes ont invariablement tendance à échouer, en ce sens qu'ils ne peuvent être reproduits, puis, il y'a un programme pour chaque expérience. On peut dire que ce nouveau concept est une critique des processus éducatifs de plus en plus ouverts par rapport à la procédure, de plus en plus fermée par rapport à l'objectif. Il est urgent de rompre avec la représentation de l'éducation et l'idéalisation de l'éducation en général. Il semble opportun que cette critique et cette nouvelle pratique doivent être annoncées, précisément, par une force qui remet en question ces valeurs de l'intérieur. Cependant a surgi Un anti-*Émile*, pas un personnage littéraire, mais un personnage conceptuelle, une force qui traverse la production éducative, annonciatrice d'un nouveau concept, le programme de la vie.

MOTS CLES: programme de vie; Deleuze; expérience ; formation ; philosophie de l'éducation

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende abandonar o caro conceito de *formação*, ao mesmo tempo em que cria um plano de imanência pré-filosófico que opera a conceitos ainda consonantes à realidade social, bem como quer criar outros que, potencialmente, possam responder aos pontos já saturados do problema da educação. A formação, segundo o filósofo da educação espanhol Jorge Larrosa (2002), é um conceito em processo de obsolescência e é descrito por ele, como uma “dessas ideias caídas. Caídas e esquecidas”. Sua persistência parece ser marcada pela falta de substituto ou pelo entendimento de que ele não pode ser simplesmente banido, uma vez que se apoia na necessidade do poder da máquina perene de educação no interior dos grupos sociais, funcionando, em muitas das vezes, como um arcaísmo, ou seja, uma atividade perseverante, porém precária.

Não por acaso, a desatualização do conceito de formação parece sofrer do mesmo mal que, conforme Gallo (2012), incidiu sobre o conceito de sujeito. Segundo o filósofo,

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. 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 (GALLO, 2012, p. 43).

Ainda de acordo com Gallo (2012, p.50), cabe perguntar: “[...] 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”. É nesse cenário que se acolhe, nesta investigação, a perspectiva da chamada filosofia da diferença em que não mais a linearidade do conceito, mas a sua produção a partir de um processo marcado por rupturas, continuidades e recriações interessam para a compreensão conceitual. Assim, se o conceito não consegue mais operar na realidade em que foi posto a funcionar, isso não faz com que a realidade deixe de existir ou que não expresse mais um problema, mas que ele não tem mais nada a dizer sobre isso, exigindo a criação de novos conceitos¹.

¹ Sobre a criação de novos conceitos e o desuso de outros ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. São Paulo: Editora 34, 2013. (Coleção Trans).

Se a educação como transmissão da cultura e compartilhamento de vivências grupais continua a existir, garantindo não apenas a circulação das forças molares no *socius*, mas a própria submissão molecular, o conceito de formação parece não ser mais capaz de analisar outra dimensão que não a do investimento repressivo. Afinal de contas, a formação é imposta ao indivíduo, primeiro em benefício da sociedade e depois da família, produzindo residualmente no indivíduo o interesse, o dever em formar-se. O programa de vida, ou melhor, os programas de vida no plural, apresentam-se, nesse cenário, como uma saída à clássica ideia de formação.

Apesar de não ser um tema em que o filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995) tenha dedicado atenção, além daquela em que o envolvia diretamente na sua trajetória profissional como professor, diversos autores e algumas dissertações e teses procuram, em sua obra, argumentos para os problemas educativos em diferentes vertentes. Todavia, esses investimentos, em sua maioria, hesitam em abordar os limites de uma associação ou justificação do pensamento deleuzeano à análise da educação, operação pouco fácil, porque também são poucos os registros que assumem toda a força transgressora que essa filosofia exige ao pôr em movimento o problema de toda a formação, sem cair, por um lado, em um relativismo da educação como atividade humana e social ou, por outro lado, promover a particularização de ações educativas deslocadas de uma vida conectada com o mundo.

O fato de não se acatar a educação ou a formação como fontes para este estudo – e sim o programa de vida – justifica-se pela necessidade de se perceber esse objeto na sua forma parcial². Diz-se que tanto a educação quanto a formação se mostram como objetos totais quando são tomadas como representações de uma realidade completa – a educação pública, a educação secular, a educação profissional, ou a educação física, a educação especial, a educação ambiental. Do mesmo modo, a formação humana, a formação crítica, a formação fascista, a formação empreendedora etc.

Diante disso, abre-se caminho para uma incursão à produção da experiência educativa em contraponto a uma história evolutiva da formação que pode, em tese, levar ao surgimento de outro conceito, o programa de vida, que se apresenta, potencialmente, como saída ao sentimento de exaustão dos projetos de formação até então conhecidos.

² A teoria dos objetos parciais foi desenvolvida por Melanie Klein (1882-1960). A adoção desse princípio leva em conta a crítica feita por Deleuze e Guattari às conclusões de Klein. Para eles, “todo ‘objeto’ supõe a continuidade de um fluxo, e todo fluxo supõe a fragmentação de um objeto”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011 a, p. 16; 52-53.

Nos *Diálogos* entre Deleuze e Claire Parnet (1998), por exemplo, o filósofo francês, localiza, brevemente, a ocorrência do programa de vida no campo da literatura ao falar das escrituras de Bernd Heinrich W. von Kleist (1777-1811) e de Franz Kafka (1883-1924).

Kleist e Kafka passavam seu tempo fazendo programas de vida: os programas não são manifestos, e menos ainda fantasias, *mas meios de orientação para conduzir uma experimentação que ultrapassa nossas capacidades de prever* (do mesmo modo o que chamamos de música programada) (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

Ao ser relacionado à literatura, o programa de vida pode ser entendido como um conjunto de elementos experienciais, fortes o suficiente para provocarem uma ruptura na linha perene que perpassa o *socius*, através das fissuras que encontra no território que percorre e na multiplicidade molecular que atravessa, ainda que ela seja uma realidade circunscrita à narrativa literária ou à experiência do próprio autor. Em síntese, sobre essa matéria pode-se observar que “[...] só pode haver uma coisa, a experimentação-vida. Nunca se sabe de antemão, pois já não se tem nem futuro nem passado. ‘Eu sou assim’, acabou tudo isso” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

A experimentação-vida, por sua vez, carrega consigo a prudência como elemento indispensável. Enfrentar os investimentos repressivos, interpretativos e subjetivos para provocar fissuras ou rupturas, exige lidar com o resíduo de uma pequena porção desses investimentos a fim de que não se perca de vista a compreensão das forças molares. Reterritorializar-se em outras posições deve ser uma ação prudente *a posteriori*. No limite, a experimentação, segundo Deleuze e Guattari (2012a), é o meio capaz de romper com a dependência da correlação entre sujeitos e objetos, condição de construção do pensamento, permitindo, com isso, relacionar-se com “seus fluidos, suas fibras, seus contínuos e suas conjunções de afectos, o vento, uma segmentação fina, as micro-percepções [sic] [...]” (2012a, p. 28), que verdadeiramente existem entre “os dois” conjuntos. Como anunciam Deleuze e Guattari (2012a) e, complementarmente, Deleuze e Parnet (1998):

Já não há senão explorações onde se encontra sempre no oeste o que se pensava estar no leste, órgãos invertidos. Cada linha onde alguém se solta é uma linha de pudor, por oposição à sacanagem laboriosa, pontual, presa, de escritores franceses. Já não há o infinito relatório das interpretações sempre um pouco sujas, mas processos acabados de experimentação, protocolos de experiência (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

Assim, aos poucos, a modernidade limitou a experimentação-vida na medida em que “[...] a vida moderna não destituiu a segmentaridade, mas que ao contrário a endureceu singularmente” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 94), colocando a civilização, ou melhor, a sociedade capitalista, em uma linha segmentária dura em contraponto a uma segmentaridade flexível do *socius* primitivo, operando, incessantemente, o corpo social, por combinações binárias e relações biunívocas. Os protocolos de experiência³ são, desde então, cada vez mais escassos diante da força de um “plano de organização suficiente” (p. 94) que investe permanentemente na inviabilização da experimentação livre. Talvez, seja por isso que

Kleist causava horror aos alemães, eles não o reconheciam como alemão: em longos passeios sobre seu cavalo, Kleist faz parte desses autores que, apesar da ordem alemã, souberam traçar uma linha de fuga brilhante através das florestas e dos Estados. Como também Lenz ou Büchner, todos os Anti-Goethe (DELEUZE; PARNET, 1998, pp. 55-56).

Kleist se negava a reproduzir os protocolos de organização para produzir os seus próprios, colocando suas experiências a partir dos programas de vida, como afirmaram Deleuze e Parnet (1998). Os protocolos de organização constituem a experiência referenciada, abstraída da estrutura molar e disseminada sobre a multiplicidade molecular, ou seja, protocolos de experiência que foram admitidos como válidos no conjunto molar, sendo o exemplo mais evidente a edipianização. Eles transmitem não apenas as diferentes formas de controle como também a mensagem de confiabilidade de aplicação, pois os protocolos de organização são a manifestação do investimento repressivo sobre o *socius*, ou seja, comportam-se como um componente suportável da dominação que precisa ser disfarçado para circular entre os indivíduos⁴. Ainda na mesma direção de resistência de Kleist a esse tipo de experiência, encontra-se Kafka e também o peruano Carlos Castañeda (1925-1998).

Conforme o filósofo francês,

³ Esse tema faz parte do Capítulo 4, abordado no tópico 4.2 da obra: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a. (Coleção Trans).

⁴ Conforme Deleuze e Guattari: “[...] o investimento paranoico inconsciente incidia sobre o próprio *socius* enquanto corpo pleno sem órgãos, para além dos objetivos e interesses pré-conscientes que ele consigna e distribui. Acontece que um investimento como esse não suporta ser trazido à luz: é preciso sempre que ele se oculte sob objetivos ou interesses consignáveis e apresentados como gerais, conquanto eles só representem os da classe dominante ou da sua fração”. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p.487. Nessa direção, o protocolo de organização funciona como a expressão suportável da violência que é incessantemente introduzida e reproduzida no *socius*. Sua sutileza faz com que seja aceito ainda que sob algum tipo de dúvida. Também pode se equivaler a plano de organização, contudo, este é mais amplo e globala todas as formas de controle disponíveis no campo social.

Se há um mundo kafkiano, não é, com certeza, o do estranho e do absurdo, e sim um mundo onde a mais extrema formalização jurídica dos enunciados (questões e respostas, objeções, pleito, considerandos, entrega de conclusões, veredicto) coexiste com a mais intensa formalização maquínica, a maquinação dos estados de coisas e de corpos (máquina-barco, máquina-hotel, máquina-circo, máquina-castelo, máquina-processo). Uma única e mesma função-K, com seus agentes coletivos e suas paixões de corpos, Desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1998, p. 85).

O escritor peruano Carlos Castañeda (1925-1998), por sua vez, oferece o que Deleuze e Parnet (1998, p. 20) chamaram de uma “experiência programada da droga” em um processo dedicado a provocar o desmanche de todas as formas de dominação que tentam enquadrar a droga em protocolos de organização – a psiquiatria, a psicologia, a sociologia, a antropologia e, especialmente, a psicanálise e seu antídoto triangular. Mas o que faz o escritor peruano é dançar com as constantes interpretações, driblar o ímpeto do organismo, rir do despotismo da significância e emaranhar os traços de subjetivação, sem assumir o objetivo de resolvê-los, mas talvez, simplesmente percorrer à margem de todos eles. Nessa direção,

Se a experimentação de droga marcou todo mundo, até os não-drogados [sic], é por ter mudado as coordenadas perceptivas do espaço-tempo, fazendo-nos entrar num universo de micropercepções onde os devires moleculares vêm substituir os devires animais. Os livros de Castañeda mostram bem essa evolução, ou antes, essa involução [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 34)

De acordo com Deleuze e Guattari (2012a), essa involução⁵, ainda que seja uma síntese heteogênea, não carrega o ônus reacionário, pois não se trata de retrocesso, mas de desterritorializações, movimento de combate das diferentes formas de dominação e experimentação de novos territórios, o povo por vir, a nova terra, funcionando como ação criativa e contemporânea ou simplesmente do devir.

Quanto ao “programa”, há diversos registros do termo na obra deleuzeana, seja como alternativa à fantasia, seja como saída ao sistema ou a estrutura. Programa de Leibniz, programa de Bacon, programa de Espinoza, programa de Plutarco, programa do pequeno Hans, os já citados programas Kafka e Kleist, além é claro, dos programas marginais analisados por Deleuze e Guattari (2012a) – o masoquista, o drogado, o amor cortês, mas também o esquizo e todos os outros programas encontrados na multiplicidade molecular e que

⁵ O emprego desse termo é especificado por Deleuze em *le pli. Leibniz et le baroque*, especialmente quando trata do conceito matemático de involução do francês Girard Desargues (1591-1661). Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a, p. 29 e 45. (Coleção Trans)

são postos a funcionar em meio aos fluxos e em busca da produção de um corpo sem órgãos para outrem⁶.

Em destaque, no Anti-Édipo, o termo corresponde à parte final da obra, na qual Deleuze e Guattari (2011a, p.503) propõem um balanço, não apenas memorialístico, mas, sobretudo, ativo, capaz de repercutir a profunda análise que fazem da psicanálise sem intercessores, além daqueles que se fizeram presentes na constituição do livro. Anti-Édipo comporta-se não como um livro manifesto, mas uma obra-programa executável, em certa medida, em uma realidade sempre carente por entender o funcionamento e a posição que ocupam as máquinas desejantes no *socius*.

Contudo cabe, além de produzir um conceito de programa de vida, questionar se todo e qualquer programa pode ser qualificado como tal. A advertência conhecida quanto à questão está presente em alguns dos registros variados do termo no decorrer das obras de Deleuze. Há, dentre os inúmeros programas tratados pelo filósofo francês, ações de programação que, à primeira vista, irrompem com o plano de organização, que ousam em não se identificar com as estruturas disponíveis, que vão, portanto, em direção à constituição de um corpo sem órgãos, que ensaiam o encontro de suas linhas de fuga, mas que, no limite, são ricocheteados, trazidos para o centro e acomodados dentro dos variados sistemas de interpretação. Isso ocorre, por exemplo, com o programa masoquista na medida em que é executado de forma alheia à interpretação psiquiátrica que lhe impõe censura segundo o entendimento de que o prazer é obtido por meio da dor. Na verdade, afirmam Deleuze e Guattari (2012a) que o masoquista não visa à dor, o prazer na dor, nem mesmo ao retardamento do prazer por meio de uma série meticulosa de atenuantes do gozo, mas sim a constituição de um outro corpo para que intensidades possam povoá-lo.

Quanto ao programa, há ainda outro ponto de que será necessário lidar, que é o evento improgramável, pois será ele o anunciador da produção de linhas de fuga. Mesmo o programa, certamente, fracassará, pois é característica desse tipo de prática uma espécie de disjunção interna pré-programada, uma inabilidade de se perpetuar sem a atualização sempre necessária.

⁶ O Corpo sem Órgãos, que também é registrado pela sigla CsO, é um conceito central na esquizoanálise deleuze-guattariana presente nos dois volumes de Capitalismo e Esquizofrenia. Foi criado a partir da referência radiofônica intitulada *Pour en finir avec le jugement de Dieu* 28/11/1947, de Antonin Artaud (1896-1948), dramaturgo francês. Deleuze e Guattari tomam o CsO como matéria sem lugar, sem origem, pura intensidade, que ocupará em graus variados os diversos espaços. Ele não é contrário aos órgãos, mas à organização a que se submetem e que por diante passam a funcionar. O CsO é “[...] conexão de desejos, conjugação de fluxos, *continuum* de intensidades”. Ele tem como característica oscilar entre “as superfícies que o estratifica e o plano que o libera”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3, trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a, p.27. (Coleção Trans). Por fim, o CsO é simultaneamente um lugar, um plano e um coletivo, é a instância do desejo, pela qual ele é o próprio desejo e fonte desejante. (Ibidem, p. 32).

De outra forma, o programa se confundiria facilmente com os projetos de formação e até mesmo com ela.

Nessa direção, programa também pode ser oposição a projeto⁷. Nesse ponto, o problema da formação pode ser formulado segundo as bases da produção desejanete. Isso, nesta investigação, assume a configuração de produção da experiência educativa, pela qual deve passar o desejo de aprender e também o de compartilhar esse ato que é singular por princípio.

Assim, ao propor analisar o problema da educação fora da imagem da formação, assumindo para isso a emergência de um outro conceito, dois princípios analíticos devem ser destacados como balizadores de tal iniciativa: a *produção* e o *processo* como compósitos de um plano de imanência pré-filosófico. Tudo é uma produção e tudo se dá por meio de processos, pois, “[...] não há esferas nem circuitos relativamente independentes: a produção é imediatamente consumo e registro, o registro e o consumo determinam diretamente a produção...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 14). E ainda “um plano, um programa, ou antes, um diagrama, um problema, uma questão-máquina” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b p. 46) devem ser analisados na elaboração do conceito de programa de vida a partir desses dois elementos que perpassam essa filosofia.

Do mesmo modo, a análise deleuze-guattariana, em *O Anti-Édipo*, elege a fábrica como modo operativo em contraponto ao teatro⁸. Não poderia ser diferente, pois a própria inspiração do filósofo francês, a esquizofrenia, é uma decorrência da máquina capitalista, da indústria e do dinheiro como riqueza, da fabricação de bens e da mais-valia de fluxo. Valoriza, basicamente, uma tendência a identificar nos objetos, relações de produção e não condições de expressão ou meios de representação.

Nessas condições, a incursão ao programa de vida tenta se afastar da clássica representação da formação, ao mesmo tempo em que procura encontrar, na fábrica, o modelo de produção dessa experiência ao custo de repelir os modismos recorrentes à matéria educacional, como o psicologismo de rótulo e o marxismo de bolso.

⁷ A oposição entre programa e projeto aparece, ao menos duas vezes, em Deleuze. Cf. DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011c, p. 50-51. Coleção Trans.

⁸ A crítica ao teatro, contudo, dirige-se mais a assimilação da representação pela psicanálise do que à prática artística. A fábrica, inspiração da análise deleuze-guattariana, remete à produção e ao processo, mas também à exploração uma vez que esse modelo é também uma prisão, prisão da qual alguns desejam manter-se presos. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p. 494. Em *Mil Platôs*, os autores também utilizam do termo “usina” em alternativa à fábrica. Ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. v. 1 trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Cecília Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011b, p.10. (Coleção Trans).

A partir da afirmação de que “a produção como processo excede todas as categorias ideais” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 15), o objetivo posto nesta investigação não poderia ser outro se não o de afastar qualquer tipo de idealismo sobre a questão da formação, o que, certamente, é uma tarefa delicada, pois ela não deixa de ser uma projeção, um teatro de sombras. De fato, é recorrente, na questão pedagógica, um primeiro homem educado, um educado ideal⁹, que serviria de decalque a uma produção em série. Logo, cabe a esta investigação encontrar, no processo de produção da experimentação, os corte-fluxos de segmentação da experiência, as cadeias significantes da formação e os corte-resíduos que produzem o sujeito trabalhador-aluno.

Na obra *O Anti-Édipo*, volume inaugural de *Capitalismo e esquizofrenia*, o sentido de processo é explicado a partir de três empregos que exprimem relações de distinção: a ideia de processo está presente na superação da relação homem-natureza, ao passo que ela é determinada como meio de produção; na relação indústria-natureza, o processo se revela no seu registro como produção de distribuição; e, por fim, na relação sociedade-natureza surge no sentido residual da produção de consumo.

A defesa do *processo* tem a função de inibir a redução naturalista que pode incorrer qualquer análise. No caso dos filósofos franceses, a ideia de processo rompe com a possibilidade de ensejar a definição de um polo naturalista para a esquizofrenia, matéria que, para eles, aparece, inicialmente, apenas como “um modelo melhor do que o neurótico deitado no divã” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 13).

Na obra *O Anti-Édipo*, a esquizofrenia é, fundamentalmente, processual. Como processo de produção desejante, ela é delimitada pelas condições sociais atuais, ou seja, as condições capitalistas que, por suas características intrínsecas, colocam-na no limite da produção social. Eis a “doença” dos homens modernos, disseram Deleuze e Guattari (2011a, p. 176-177), ao que completam argumentando ser este também o fundamento do próprio fim da história – “Nele se reúnem os dois sentidos do processo: como movimento da produção social, que vai até o fim da sua desterritorialização, e como movimento da produção metafísica, que arrasta e reproduz o desejo numa nova Terra”.

Já foi dito que o processo comporta a relação produção – distribuição – consumo. A primeira consideração a ser feita é que a função do processo é se apresentar como uma

⁹ Aqui, não é considerada a educação ideal prescrita por Platão, apesar de ser o ele o filósofo proeminente da idealização pedagógica, pois, no seu tempo, a pedagogia, propriamente dita, ainda não encontrava terreno ou não se constituía uma máquina ou agenciamento capaz de intervir em um tipo de formação tão complexa como a grega. Certo é que o desenvolvimento da pedagogia exigiu, sobremaneira, a simplificação desse processo, para assim, poder conduzir a massificação de seus objetivos e ações.

produção que acolhe, ao mesmo tempo, tanto a produção do registro quanto a produção de consumo no âmbito da produção da produção, ou seja, não há elemento sucessório, mas concomitante, lado a lado.

A segunda consideração diz respeito ao entendimento de que existe uma natureza comum que identifica tanto o homem quanto ela própria, desmontando qualquer possibilidade de oposição entre os dois termos. Há, portanto, uma identificação entre homem e natureza em prol do sentido de produção, pois “são uma só e mesma realidade essencial de produtor e do produto” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 15).

A terceira e última consideração trata da advertência à costumeira ação de tomar o processo como conjunto de metas com um fim definido ou como projeção contínua em direção ao infinito. “O processo deve tender para a sua efetuação, não para alguma horrível intensificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 15).

Mas, parece ser a partir de *Kafka: para uma literatura menor*¹⁰ que os filósofos franceses se apropriam decididamente da ideia de processo, advinda da obra homônima de Franz Kafka (1883-1924). Deleuze e Guattari se empenharam na desmontagem da crítica acerca do escritor tcheco, que teve seus romances alvos das mais variadas interpretações¹¹. No livro *O processo*, obra que é analisada pelos filósofos, o foco é desmontar a aposta recorrente por parte dos críticos de que ela retrata a “transcendência da lei, a interioridade da culpabilidade e a subjetividade da enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 83).

Na iminência de apresentar um sentido geral do processo, a primeira consideração encontrada é aquela apresentada pelo amigo e biógrafo de Kafka, Max Brod, e reproduzida na análise deleuze-guattariana, de que *O Processo* tem como característica principal a abertura. “Segundo o que Kafka dizia, como o processo nunca devia conseguir chegar à instância suprema, o romance também se encontraria inacabado num certo sentido; podia prolongar-se indefinidamente” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 81).

A segunda característica do processo é sua função de “desmontagem minuciosa”. O escritor tcheco faz isso quando torna inoperantes os elementos evidenciados no processo – a lei, a culpa e a interioridade, engrenagens que estão por toda parte do corpo social, mas que não funcionam, efetivamente, no romance. “Kafka tenciona extrair das representações sociais

¹⁰ O subtítulo da obra indica “para...” e não “por...” *uma literatura menor* em função da edição portuguesa utilizada nesta investigação.

¹¹ A maioria das críticas feitas às obras de Franz Kafka girava em torno de uma defesa revolucionária de sua escritura, mas Deleuze e Guattari desmontam esse argumento na medida em que percebem no escritor tcheco algo bem mais interessante do que a quebra de paradigmas, como a potencialidade de desmontar as máquinas que ele mesmo criava em seus contos, como ele partia de um território edipiano, mas empreendia “a instauração não humana de uma máquina literária totalmente nova [...] e desedipianizar o amor demasiado humano”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p.518.

os agenciamentos de enunciação (territorializantes) e os agenciamentos maquínicos (desterritorializantes), e de desmontá-las” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 85). Nessa direção, a desmontagem tem como objetivo desmontar a representação social, ou melhor, fazer fugir essa representação. Logo,

Este método de desmontagem ativa não passa pela crítica que pertence ainda à representação. Consiste, antes, em prolongar, em acelerar exatamente um movimento que já atravessa o campo social. [...] Não é numa crítica social ainda codificada e territorial que se descobre o agenciamento, mas numa descodificação, numa desterritorialização e numa aceleração romanesca dessa descodificação e dessa desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2003 p. 88).

Essa potência transgressora da desmontagem das máquinas produz um movimento de “desterritorialização do mundo”, uma atitude política de enfrentamento dos devaneios idealistas. Conseqüentemente, essa característica leva a outra, a de que o processo deve comportar linhas de fuga, não fugas do mundo ou da realidade – isso nada tem a ver com alienação, mas no sentido de um “fazer fugir”, como força condutiva que leva, incontrolavelmente, à fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 85).

Portanto, há aqui o desenho de um processo que comporta, necessariamente, três elementos: a ideia de uma saída, a operação de uma desmontagem minuciosa e o traçado de linhas de fuga. Deleuze e Guattari (2003), na análise profunda que empreenderam acerca da obra kafkiana elegem condicionantes pontuais ao processo que devem ser considerados. Na obra *O processo* há uma função de *contiguidade* do desejo, em que a transcendência da lei é substituída por uma imanência do desejo. Uma vez que a lei, não se deixando representar, só pode ser matéria do desejo, afirmam os filósofos, e, por isso, a sensação de “que o que se passa é sempre no escritório ao lado” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 91), a justiça precisa manter-se indecifrável fora do conjunto de códigos que ela mesma produz.

Não há nada a julgar no desejo; o próprio juiz é inteiramente moldado pelo desejo. A justiça é apenas o processamento imanente do desejo. O processamento é um *continuum* feito de contiguidades. O contíguo não se opõe ao contínuo. Pelo contrário, é a construção local, indefinidamente prolongável e, igualmente, por consequência, a desmontagem - o gabinete do lado, a sala contígua, sempre (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 92).

O *contínuo* é a condição de processamento a que está submetido o processo e ele opera, na obra kafkiana, por meio do adiamento da sentença que acolheria uma absolvição aparente do personagem K no romance, em que “a justiça é esse contínuo do desejo com

limites movediços e continuamente deslocados” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 92). O contínuo é o que atribui característica de movimento, ao passo que opera por avizinhamo dos elementos constantes nos autos do *Processo*, fazendo com que o desejo seja constantemente maquinado. Esse atributo do processo acopla-se a outro determinante, o *ilimitado*.

[...] o adiamento é ilimitado e contínuo porque não para de juntar segmento após segmento, operando aos bocados para recuar continuamente o limite [...] ele faz corpo com a desmontagem da máquina, com a composição do agenciamento, uma peça sempre ao lado da outra. Ele é o próprio processo, o traçado do campo de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 94).

Diante disso, o processo kafkiano é contíguo, porque coloca a justiça no campo do desejo e não acata a transcendência da lei. Seu processamento se dá, junto ao avizinhamo, pelo aspecto contínuo que não objetiva simplesmente alcançar uma sentença que livre José K de uma acusação aparente, pois põe em suspeição toda a cena que se instala no tribunal. Isso, por fim, torna o processo ilimitado, mas não infinito. “É finito porque não há transcendência e porque opera por segmentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 94).

Não obstante, a produção da experiência educativa, tomada como processo no sentido deleuze-guattariano, tende a funcionar segundo os mesmos preceitos a começar por se apresentar como uma saída. Uma abertura ao mesmo tempo fuga do ditatorial agenciamento histórico, predominante no campo pedagógico e que, quer a todo custo, organizar os elementos desse campo segundo os seus critérios particulares. Como desmontagem minuciosa, esse processo deve ser capaz de encontrar os segmentos¹², sucessivamente, incluídos e excluídos, da série que é perceptível na síntese produzida pela pedagogia-máquina. Por fim, o processo deve ser capaz de comportar a produção de linhas de fuga, provocando desterritorializações do desejo (de aprender) e identificando resistências¹³ do fluxo molecular frente ao investimento repressivo social, possibilitando a emergência dos programas de vida, por exemplo, como saída para o tempo presente.

Não obstante, como produção, o programa de vida só pode emergir a partir das relações individuais e coletivas dentro de modos de produção da experiência educativa – pequenas unidades da produção das subjetividades, sejam elas de incorporação, chamados de

¹² Esses segmentos vão desde o pueriscentrismo e a sociedade pedagogizada até o marxismo e a psicologia experimental.

¹³ O conceito de educação menor é um desses movimentos de resistência a partir do contrainvestimento molecular, em busca de suas linhas de fuga. Cf. GALLO, Sílvio. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 26, n. especial, 212.

protocolos de organização, ou de resistência e ruptura, relacionadas à experimentação-vida de Deleuze, conhecidos como protocolos de experiência. Por fim, a expressão “programas de vida” alcançará a consistência de um conceito, ao passo em que as condições de emergência, a partir do passeio esquizo pela pedagogia provocar movimentos de desterritorialização do componente formação capazes de descobrir uma nova terra, pois, conforme Zourabichvili (2004, p.7), “cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano” e é isso que é determinante na sua efetivação. Assim, se há precipitações no fluxo molecular que procuram um sentido diferente para a educação, assinalando o esgotamento do modelo vigente, também haverá pontos de fuga, mesmo fissuras, abertas ao surgimento de novas ferramentas de análise, enfim, a emergência de novos conceitos.

CAPÍTULO 1 – O PEQUENO E O GRANDE EMÍLIO PEDAGOGIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

O *Emílio* dá à criança do Século das Luzes um estatuto que era buscado¹⁴ (SCHÉRER, 1983, p. 20).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é frequentemente apresentado como “Copérnico da pedagogia¹⁵”. Contudo, chama atenção como o filósofo genebrino e é alçado ao patamar de pai da pedagogia moderna com a publicação do livro *Emílio ou da Educação*. Se para alguns essa é uma obra filosófica, parte indissociável das duas outras que compõem um tratado sobre a natureza, o homem e a vida social – *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *Do contrato Social*, para outros, o livro assume o sentido de romance pedagógico¹⁶. Para o público ligado à educação, ele vai além e é apresentado como anunciador da psicologia do desenvolvimento, a qual é tributada uma revolução pedagógica moderna com a afirmação da infância e sua excepcionalidade na cena social. Contudo, *Emílio*, parece estabelecer muito mais um ponto de encontro do que um momento inaugural da preocupação em torno do governo da criança no campo da pedagogia, que ocorre a partir do agenciamento adulto que precisa protegê-la dele mesmo, desterritorializando as infâncias anteriores, ao mesmo tempo em que reterritorializa esse campo em uma infância moderna e capitalista.

Segundo Noguera-Ramírez (2011, p. 149), em *Pedagogia e governamentalidade*, o livro de Rousseau “é como um esboço de um novo ‘regime de verificação’ no campo do saber pedagógico; esboço que só será plenamente atualizado e desenvolvido um século depois, com a constituição das psicopedagogias” científicas. Isso, a partir do destaque dado ao entendimento de Foucault (2008a, p. 49), de que o “[...] regime de verificação não é uma certa lei da verdade, (mas sim) o conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um

¹⁴ Orig. El *Emilio* da al niño del Siglo de las Luces um estatuto que era buscado. Trad. Autor.

¹⁵ Cf. CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 342-355.

¹⁶ “Rousseau afirmou que muitos se enganam ao julgar um livro pelo título, assim, para ele, *A República* de Platão, não é uma obra sobre política, mas o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu. Parafrazeando-o, podemos dizer o *O Emílio*, por sua vez, também não deve ser julgado pelo título, é, sem dúvida, o mais belo tratado sobre política que já se escreveu”. Cf. ALMEIDA JR, José Benedito de. Rousseau e os mestres. In. BORGES, Bruno Gonçalves; SILVA, Sérgio Pereira da (Org.). *Filosofia da educação e formação de professores: contribuições da filosofia para pensar a educação*. Jundiaí, SP: Paco. Coleção Filosofia & Formação. v. 1, 2017, p. 283.

discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos”.

É nesse sentido que há pertinência em se considerar um emergente interesse sobre a infância maquinada pela ciência moderna de fundamento biológico, que a colocou pronta para ser capturada e posta a funcionar segundo a mecânica higienista e psicopedagógica, fazendo emergir um novo mercado. Em síntese, o livre interesse da criança é associado ao jovem *Emílio*, o aluno que não existe; Rousseau, o mestre que não pode existir, representa o professor que não ensina; e a natureza tornada *laissez-faire* da sala de aula moderna. De fato, o Emílio da pedagogia pouca coisa tem a ver com o *Emílio* de Rousseau.

É justamente nessa dobra a que Emílio foi submetido que se procura situar a exaustão do conceito de formação, que será apresentada em um movimento que considera a sua inserção na fundação da pedagogia e no desejo, anterior a esta, de governar os filhos até a distopia pedagógica e a sua substituição pela autoexplicação proveniente da gestão das multiplicidades. Contudo, em meio a esse processo, há de se registrar os intercursos que, aliás, servem de localizadores para o registro de desterritorializações e do surgimento de outros componentes no campo da educação.

Diante disso, o problema geral – que pretende responder este momento do texto – pode ser resumido ao processo que levou a pedagogia a se tornar uma peça indispensável de uma engenhosa estrutura de produção de subjetividades. Para tanto, esse problema ganha contornos a partir do esboço de um cenário dual, em que há um Pequeno Emílio, originário, contudo, desprendido da ânsia pela formulação de um padrão subjetivo, ainda que aspectos de um naturalismo liberal sejam pertinentes a ele; e em que há um Grande Emílio, produto de uma pequena e, talvez, pretensiosa resposta ao problema do governo de si e dos outros por meio da pedagogia científica e suas variações, encerrada na ideia de formação plena de um corpo social que reduz a multiplicidade aos níveis produtivos economicamente.

O Pequeno Emílio é, na verdade, aquele personagem descrito integralmente em *Emílio ou Da Educação*. Nos cinco livros que compõem a obra, o filósofo genebrino expõe, segundo os seus preceitos, a melhor forma de educar uma criança, especialmente um menino, o qual não apenas adquirirá conhecimentos úteis à sobrevivência na vida social, mas os terá de acordo com uma nova percepção das artes, das ciências, da religião, a partir da renovação dos conceitos de liberdade, felicidade e conhecimento e, segundo uma consciência indispensável da desigualdade como elemento fundador da degenerescência humana. Devido à importância dessa obra, não por acaso, recaíram, ao longo dos séculos, reiteradas interpretações, análises, críticas e dela tentou-se extrair modelos, métodos e teorias diversas.

O Pequeno Emílio continua, portanto, sendo uma expressão autêntica de um escritor que, no século XVIII, diante de um cenário ora pessimista ora eufórico em que se encontrava na época, acabou por provocar um importante deslocamento da percepção infantil, que alinhava-se com o seu objetivo de refundar a vida civil, segundo uma nova moral, dessa vez, de acordo com ele, em consonância com a natureza. De modo geral, percebe-se no *Emílio* o investimento binário necessário às mudanças que eram operadas por uma modernização política, econômica e social, as quais Rousseau se empenhara em analisar. A educação aparece como o elo obscuro entre a criança e o adulto que, ao mesmo tempo, separa e aproxima as gerações. Nessa direção, a relação adulto-criança/ensinante-aprendiz também deve ser revista, uma vez que com Rousseau,

A educação é mais direção e condução do que instrução ou ensino e, nesse sentido, o conceito fica mais próximo das ideias de Locke (e por aí, da *institutio* dos humanistas) que da *eruditio* da Didática, pois para formar o “homem” não é preciso um ensino das ciências (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 151).

Vale ressaltar que Rousseau, ao contrário do filósofo inglês John Locke (1632-1704), ainda que o tempo histórico que os separa deva pesar em tal comparação, parece fazer coadunar o seu pensamento pedagógico ao novo sistema que emerge, ao ponto de ter sua contribuição compreendida, como destaca Noguera-Ramírez (2011), apenas séculos mais tarde. Na análise foucaultiana que empreende o autor colombiano, a diferença entre os dois é percebida na medida em que o primeiro inaugura uma “governamentalidade liberal”, enquanto o segundo enfatiza a “governamentalidade disciplinar”. De fato, são faces de um complexo movimento, transbordante ao campo pedagógico, mas que implica uma série de outros argumentos. Ao problema em questão, interessa compreender que ambos tratam, cada um à sua maneira, da produção de subsídios a um avanço gradual sobre a individualidade. Com o filósofo genebrino, pode-se dizer que ocorre um aprofundamento do investimento subjetivo através do agenciamento pedagógico no momento em que questiona, como argumenta Noguera-Ramírez (2011), o tipo comum de educação proveniente tanto da casa do *gentleman* (Locke) quanto da escola-oficina de homens (Comenius), fazendo surgir a natureza como nova “forma de educação, condução, direção (governo) do ‘homem’” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 152), o que amplia, consideravelmente, a extensão do objeto pedagógico.

A ideia da educação natural é justamente abrir passo para a espontaneidade, permitir que a mecânica interna do indivíduo atue livremente, deixar de fazer, deixar de intervir para deixar operar a natureza. A nova razão educativa fundada por Rousseau precisou de liberdade [...]. Mas também precisou de uma natureza particular, uma nova natureza para o sujeito; nesse sentido, [já se adianta que] o *Emílio* não foi o esboço ou o descobrimento das leis “naturais” do desenvolvimento da criança, como acreditava Claparède (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 153).

O pequeno Emílio, destoa do humanismo que ainda cultivava uma visão de educação erudita e centrada no ensino, por isso, inaugura, de acordo com Noguera-Ramírez (2011, p. 153), “uma nova gramática do saber pedagógico”. De acordo com ele, os conceitos balizares da filosofia de Rousseau no *Emílio*, como liberdade e natureza implicaram o surgimento de outros, de contornos liberais, como, por exemplo, “interesse, crescimento, desenvolvimento, maturação e meio” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 153). Contudo, parece ser essa afirmação possível tendo em vista o plano geral das consequências do pensamento rousseauiano disseminado na educação, do que propriamente uma proposição por parte do filósofo genebrino de um novo regime pedagógico. Aliás, se é que há uma nova gramática instituída a partir de *Emílio*, ela se deve a uma leitura parcial ou seletiva do romance-tratado e, sobretudo, à grande abertura que ele deixou devido ao gênero romanesco que o permeou.

Parece ser o Pequeno Emílio, na verdade, a apreensão das forças inerentes à personagem e não propriamente um jovem concreto que, educado pelo mestre para uma vida social, transmite um modelo pedagógico fiável. Trata-se de pequenas manifestações reiteradas de resistência, transgressão, de potência pueril, de decepção, sobretudo, de contingência, do que pode ou não acontecer. O pequeno Emílio nunca cresceu. Ele permanece o jovem que encontrou a si em meio a uma travessia que teve um início e, sobretudo, um fim, o ingresso à vida civil, feito já homem educado.

Para identificar o pequeno Emílio, é preciso acatar outra perspectiva que não a de perceber o personagem enformado que dá nome à obra. Desde o título, parece ser possível outra aceção que não a de exclusivamente cultuar o protagonista. *Da educação*, segunda sentença do título, não é, necessariamente, simples consequência da primeira. Em todo caso, pergunta-se sobre a possibilidade de acatar outro sentido à conjunção *ou* que liga as duas orações, como por exemplo, a função designatória de incompatibilidade ou alternativa, para além da prevalente noção de modo e expressão que parece acompanhar a leitura geral da obra.

Tal tarefa não parece ser fácil, uma vez que paira certo consenso acerca da leitura usual do *Emílio*. De todo modo, se fosse possível apreender o delírio da formação que promove a obra, quando entendida como romance, poderia esse tipo de investimento fazer

perceber que a educabilidade necessária ao indivíduo não é resumida a um puro estado de observação da criança e que *Emílio* funciona mais como uma antevisão do que como um experimento. Ainda nessa direção, a educabilidade, ou a face prática da perfectabilidade rousseauiana, só pode ser efetivada pela geração adulta e, com isso, a sutileza do mestre é substituída pela presença constante de quem deve se ocupar não apenas do acompanhamento do aprendiz, mas garantir que o seu sucesso leve a um estado favorável de constituição de um novo pacto social. Trata-se, portanto, mais de uma força germinal, virtual, do que de um programa.

O Grande Emílio, o Emílio teorizado *post scriptum*, da psicopedagogia e da economia formativa, ao contrário do Pequeno Emílio, já nasce velho. É o Grande Emílio que se adianta e cria uma nova gramática, um novo regime significativo alimentado pelos velhos signos que já circundavam o campo da educação e que, enfim, puderam ser acomodados em uma semiologia da renovação pedagógica. O Grande Emílio vê na obra homônima não um tratado político ou parte de sistema filosófico, nem mesmo um romance, que aliás, parece ser tomado assim para aliviar a sua leitura, mas um texto pré-científico que pudesse sustentar a pedagogia e a psicologia do desenvolvimento.

De todo modo, é preciso compreender o Pequeno e o Grande Emílio no âmbito do funcionamento das máquinas sociais e técnicas da educação, da economia, da política e como elas são investidas pelas máquinas abstratas em uma multiplicidade molecular que é impelida a assumir padrões de subjetividade cada vez mais rígidos.

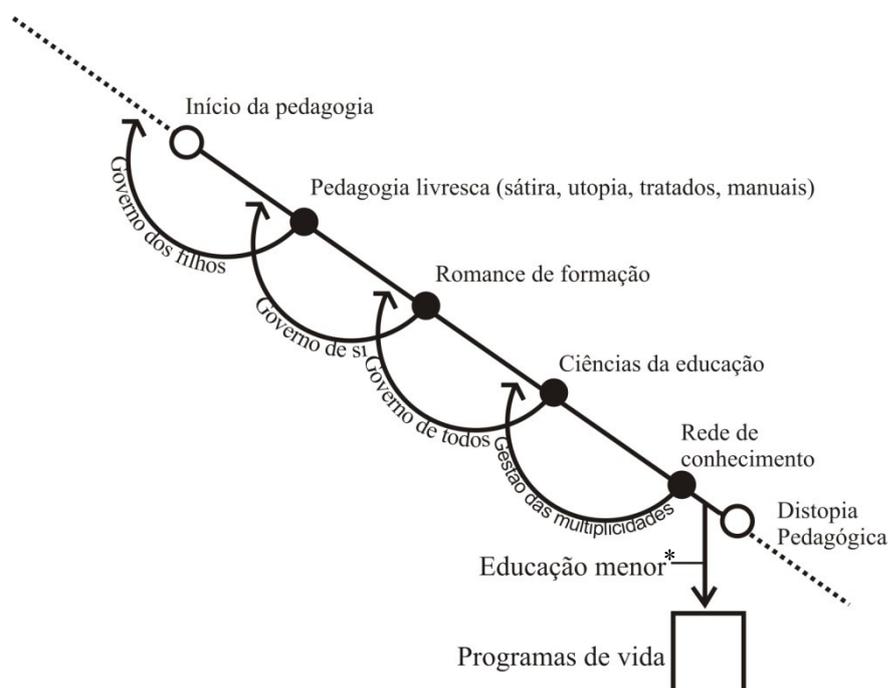


Figura 01 – Formações do campo social pedagógico.

Fonte: Autor (2018), com base no modelo de Deleuze e Guattari (2011a, p. 373).

(*) Cf. Gallo (2012, 2008, 2002)

Pode-se dizer, de acordo com a apreensão possível do pensamento de Deleuze e Guattari (2011a), que a educação, pelas suas características, não seria outra coisa senão uma máquina. Pelo menos será essa configuração que assume desde a sua reconfiguração ocorrida no século XVI (surgimento de um campo disciplinar da moralização da educação) até a sua modernização no século XIX (quando é cientificizada). Como máquina, funciona em conjunto cortando o fluxo anterior, ao mesmo tempo em que faz isso por antever o acoplamento sequencial de outra máquina, que a estende e produz seu fluxo, em uma espécie de *continuum* (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Exemplo: a educação segmenta a infância quando produz uma “outra” experiência educativa entre o indivíduo e o *socius* por meio de um processo sucessivo que vai do exemplo à lição, do afeto ao mérito, da punição à reprovação – e, abstratamente, a operação reversa, em que a lição vira exemplo, o mérito garante o afeto e a reprovação exige punição. Isso é possível porque dela é produzido outro fluxo que se projeta sobre o fluxo contínuo ideal – produzir o aluno para se produzir o trabalhador e, mais atualmente, produzir continuamente o trabalhador-aluno.

A ligação da pedagogia com as máquinas não é nova. No século XVII, a admiração do pedagogo Iohannis Amos Comenius (1592-1670) pelas máquinas da manufatura emergente fez com que ele fosse “impregnado pela certeza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens” (ALVES, 1998, p. 08), sendo convencido de que o modelo da manufatura era o mais adequado na produção de indivíduos. “Efetivamente, disse uma palavra de sábio aquele que afirmou que as escolas são oficinas de humanidade” (COMENIUS, 2001, cap. X). Diante disso, cabe perguntar: De que tipo é a máquina pedagógica? O que ela maquina? Em que *modus* operacional ela funciona?

A primeira tarefa a ser enfrentada é justamente a quebra da imagem refratária da pedagogia como agenciamento soberano da experiência educativa. É preciso questionar a validade de um possível imperativo pedagógico¹⁷ sobre a experiência de vida, propondo uma

¹⁷ Em relação à razão kantiana, o imperativo pedagógico parece se firmar em direção ao imperativo categórico, na medida em que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, o que deve, incondicionalmente, ter uma validade universal. Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. e notas João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012a, p.09. Mas, ao mesmo tempo, a educação apresenta outra face, mais instrumental do que o ato incondicional do imperativo categórico. “Estuda assiduamente, se desejas obter um futuro melhor!”, aproximando-se do imperativo hipotético. Cf. BINI, Edson. (2003) Glossário. In. KANT, Immanuel. (2003) *A metafísica dos costumes*. trad. Edson Bini. Bauru: EdiPro, 2003, p.32. Ainda que em Kant a educação seja de fato uma preocupação moral e que deve, portanto, responder a uma moralidade vinculante, ou

maquinação capaz de subverter o funcionamento ideal desse conhecimento em favor do acontecimento que engendra o saber sobre a experiência educativa. E também como ela se concretiza a partir da destituição da normalidade que outorgou à pedagogia o monopólio da formação das subjetividades dos indivíduos sujeitados à escolarização, primeiro por meio da institucionalização da educação e, segundo, pela extensão que alcançou a pedagogia em todos os domínios da vida.

Eis o primeiro resultado da passagem do esquizo pela pedagogia: embaralham-se os códigos, descodifica-os enquanto eles liberam os fluxos sem ordem. Desnuda-se, assim, uma sociedade altamente pedagogizada, tecnificante, evidenciando a função da pedagogia-máquina como uma das interfaces das sociedades moderna e contemporânea. Máquina pedagógica, mais uma máquina capitalista.

Se o governo dos filhos é, antes de tudo, um problema de filiação e aliança¹⁸ é possível depreender que a educação não seja mera questão de preparar os filhos para a civilidade. O burguês sabe que o dinheiro circula, mas deseja que ele assim faça de maneira cíclica. Que traga o lucro de tempos em tempos ao ponto original, ainda que ele mesmo não seja o beneficiário atual, mas virtual nessa relação. A poupança para os filhos, tão comum nos Estados Unidos, é mais representativa para os pais do que para os próprios filhos.

O que é essa poupança se não uma aplicação educacional? Uma sociedade pedagogizada (RANCIÈRE, 2002) liberal como a norte-americana coloca como diferencial a condição familiar de destinação de renda para aplicação em capital humano. Isso tem como objetivo produzir ou confluir heranças: capital humano individual, capital cultural gregário, capital financeiro familiar. Não há maior redundância do que uma pedagogia burguesa¹⁹.

seja, a um dever moral, afastando essa ação do âmbito das consequências geradas de uma conjuntura hipotética qualquer, é difícil não considerar a dubiedade da educação, sobretudo, nas sociedades capitalistas que a tomam mais como um bem de geração de riqueza do que uma atividade útil à sobrevivência gregária. Logo, o limite linguístico parece ser o mais apropriado para o sentido pretendido no emprego ao campo pedagógico. Cabe na definição do imperativo, a expressão de um conteúdo que vai da ordem ao pedido, da súplica ao conselho etc., sendo a sua principal característica o fato de não se dirigir à primeira pessoa. Do mesmo modo, a educação como imperativo é uma ação dirigida a outrem, até mesmo porque o Eu é fruto dessa produção terceirizada, uma produção que tem por objetivo atingir o indivíduo fazendo incidir sobre ele o padrão de subjetividade vigente. Mesmo a variante da autoeducação no sentido de autodidatismo não fugiria a essa consideração uma vez que substitui, mas não subverte o sentido imperativo da educação.

¹⁸ “A filiação é administrativa e hierárquica, mas a aliança é política e econômica, e exprime o poder enquanto este não se confunde com a administração. Filiação e aliança são como que as duas formas de um capital primitivo, o capital fixo ou estoque filiativo e o capital circulante ou blocos móveis de dívidas. A essas duas formas correspondem duas memórias, uma bio-filiativa e outra de alianças e palavras”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p.195-196.

¹⁹ O emprego do conceito de burguesia está circunstanciado ao entendimento proposto por Deleuze e Guattari, que se afasta, de certa forma, da concepção marxista, uma vez que não é empregado a partir do antagonismo de classes. Conforme os filósofos “a burguesia é a *única* classe enquanto tal, na medida em que ela conduz a luta contra os códigos e se confunde com a descodificação generalizada dos fluxos”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p.336. Ainda que

Essa sociedade pedagogizada que, aliás, é uma face do *socius* e não uma variante, só existe devido à ação da pedagogia-máquina, acoplada a outras máquinas sociais como a ciência (biológica, médica, econômica e psicológica), a religião, as economias, entre outras. Mas são as máquinas híbridas, de natureza técnica, que se instalaram efetivamente na produção da experiência educativa, como é o caso da psicopedagogia ou da biopedagogia. Desse modo, a pedagogia identifica as sobrecodificações, mas é a partir da descodificação generalizada que ela atua de fato, produzindo fantasmas e, em certa medida, chegando a criar complexos próprios, como o Emílio, a partir do personagem homônimo de Rousseau.

A pedagogia não teria, portanto, condições de agir sobre a codificação da atividade educativa, pois o segredo não pertence a ela, mas às máquinas sociais e técnicas e às expectativas que ela projeta sobre o grupo social. A codificação exige uma força primordial da qual esse campo não é capaz de apropriar. A sobrecodificação até pode ser um qualificativo da pedagogia se for considerada a ação de sobrevalorizar, a partir do interesse molar. Mas essa ação, se foi necessária no momento de organização da formação, segundo os projetos massificadores, atualmente eles não representam muita coisa além do arcaísmo pedagógico de uma formação tradicional. É, portanto, sobre a descodificação que a pedagogia é marcada e pode ser compreendida como atividade útil ao capitalismo na medida em que joga com os efeitos do sistema econômico minimizando as tensões com a organização do *socius*, reverberando nos grupos sujeitados a concorrência permanente e o sucesso econômico como condicionantes da educação.

Em 1837, surge o *Kindergarten*, o Jardim de Infância, pelas mãos do pedagogo alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), depois de já ter aberto algumas escolas pela Alemanha. O Jardim é um microcosmo da natureza, onde a liberdade é substituída pela segurança e o preceptor, que antes direcionava a criança, agora deve ser o cuidador que a acolhe. Nada de perigos ou desgostos, pois é preciso evitar a frustração no desenvolvimento infantil. Emílio, pedagogizado, pode, enfim, ser iniciado nos pequenos seres depositados nessa nova instituição. O Jardim de Infância, longe da natureza real, quer se aproximar do Jardim do Éden, a natureza metafísica. Mas, e as infâncias infames, os diversos campos de concentração a que são submetidas?

O pueriscentrismo está sob suspeita. Há um buraco negro da subjetivação que se alimenta do reluzente, porém falso, mundo da criança, assim como um muro branco que

necessário fosse diferenciar as classes, haveria uma única classe e aquilo que nela fosse excedente caberia ao deslocamento fora de classe. A oposição se faria “entre os servidores da máquina e os que a fazem ir pelos ares ou explodem as engrenagens” (p. 338), entre capitalistas e esquizos e não entre capitalistas e proletariado.

recebe a inscrição e reproduz a significância desse mundo e, assim, os dois juntos produzem um rosto, imagem indissociável de poder (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). A valorização do sentimento de infância é, também, uma depuração de diversos sentimentos e não uma descoberta nos parâmetros da física experimental. Afinal de contas, as crianças sempre estiveram por aí. A magia, a alegria, o amor, a ingenuidade da infância, todos esses códigos estão emparelhados àqueles que criam repulsa se comparados aos primeiros – a marginalidade, a perversão, o egoísmo e a humilhação infantis. Desse modo, o mundo da criança não leva em conta a sua consumação no *double bind*²⁰ a que está submetido: a infância que é tornada outra coisa, deslocada do mundo real; e absorção de tudo que há no mundo pela criança sem qualquer parametrização. O pueriscentrismo parece ser uma falácia!

1.1 PRIMEIRO MODO DE PRODUÇÃO: A SOCIEDADE PRÉ-PEDAGOGIZADA

A primeira produção do campo pedagógico está marcada pelo surgimento da pedagogia com o problema do governo dos filhos, tal como anunciado por Foucault (2008a), associado a sua antiprodução, que é o governo de si. Essa primeira produção pode ser apreendida por meio de uma cultura livresca²¹, que passa a incorporar os problemas educativos a partir do século XVI na Europa, ao passo que a antiprodução desse processo radicaliza-se no romance de formação, rompe com a positividade da gênese desse campo social e favorece o desenvolvimento de uma utopia²² pedagógica.

Mas, e se fosse possível eleger um modelo de produção que representasse esse primeiro movimento em direção a um saber e a uma prática pedagógica? A tradição pedagógica não hesitaria em eleger a religião (com os seus conflitos) e o Estado nascente com seu interesse de dominação sobre as vidas individuais como fontes por excelência do modelo de produção da experiência educativa.

²⁰ No sentido de duplo vínculo ou duplo impasse, como definido por Deleuze e Guattari (2011a), nas páginas 110, 114, 115, 151, 212 de *O Anti-Édipo*. Já na p. 405, esse termo aparece no sentido de relação inversa. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a. Por fim, em *Mil Platôs*, o *double bind* é relacionado à dupla pinça ou dupla articulação, tal qual uma lagosta.

²¹ Passa a ser recorrente a edição de obras que funcionam como tratados gerais de educação ou como manuais particulares para a educação dos filhos no domínio doméstico. Do primeiro tipo surge, por exemplo, *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529), de Erasmo, enquanto que do segundo, registra-se *A educação de um príncipe cristão* (1516), de More.

²² Utopia é um conceito que aparece algumas vezes em *O Anti-Édipo*. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, pp.48, 89-90. Não sugere, pelas análises empreendidas até aqui, que se trata de um conceito puramente positivo ou o seu contrário. Quando se fala das utopias socialistas, o pessimismo é evidente, mas há ressalvas, no sentido de atribuir uma positividade quando se repele o modelo ideal em nome de uma ação e paixão revolucionária. Contudo, sabe-se que a volatilidade do conceito em Deleuze e Guattari remete a um campo de argumentação que, necessariamente, deve ser considerado. No emprego em referência, o sentido é de caráter organizativo.

Certo é que a Igreja desempenhou papel central na educação por mais de mil anos e que controlava não apenas os parques estabelecimentos de ensino, mas a educação geral do povo por meio de um domínio generalizado da cultura e das instituições. O século XVI como nascimento da pedagogia não deve deixar de levar em consideração, portanto, “a laceração – entre Reforma e Contra-Reforma [sic] – como um século de fermentações teológicas e pastorais”, mas, com a devida compreensão de que esse período revelou uma ligação religiosa “[...] mais evangélica por um lado, mais rigidamente disciplinar, por outro” (CAMBI, 1999, p. 245)

De fato, a educação esteve em consonância com os preceitos religiosos, sejam eles oriundos de instituições oficiais ou de movimentos reformistas. Durante muito tempo, a educação tinha o objetivo da formação moral e, conseqüentemente, a única relação pensada para com a experiência educativa, o que, tendo em vista as condições da época, seria uma experiência de santidade. Mesmo “os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero” (MANACORDA, 2010, p. 238), ainda que tal prática estivesse sob os efeitos do que Foucault (2008b) chamou de poder pastoral.

O problema de se tomar a produção da experiência educativa decorrente da experiência religiosa, é que esta última não produz, necessariamente, nada, pelo menos no sentido de produção evocada nesta investigação. Ela se alimenta da produção alheia, da produção econômica que é retida a título de dízimo, penitências e louvores, a produção social que é inferida pelos seus dogmas na estratificação do *socius* e a produção desejante que é captura a serviço de um aparelho de fé²³ que perpetua a dívida infinita²⁴, interiorizada e espiritualizada. Nesse sentido, o cristianismo soube se ancorar nas máquinas paranoicas e delas extrair os seus princípios bem como se apropriar do funcionamento das máquinas celibatárias tomando seu modelo residual, repercutindo no surgimento de “toda uma leva de

²³ O aparelho de fé não produz a crença, mas o vínculo e a dependência, pois como disseram Deleuze e Guattari, a religião cristã “vive precisamente da falta de crença, não tem necessidade dela — pintura matizada de tudo aquilo em que já se acreditou”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p. 498.

²⁴ Segundo Deleuze e Guattari (2011a, p. 195) a aliança como estrutura lateral “é mantida, sobretudo, por relações econômicas entre devedor e credor”. Recorrendo a Leach (1968), os filósofos concordam que “é a existência destas dívidas abertas que manifesta a continuidade da relação de aliança, diferente, por exemplo, das relações de filiação que incorporam elementos de patrilinearidade. A dívida tornada infinita relacionada ao campo religioso é explicada na menção feita a Nietzsche. Conforme o filósofo alemão, este “foi o golpe de gênio do cristianismo... O próprio Deus se sacrificando pela culpa dos homens, o próprio Deus pagando a si mesmo, Deus como o único que pode redimir o homem daquilo que para o próprio homem se tornou irredimível – o credor se sacrificando por seu devedor, por *amor* (é de se dar crédito?), por amor a seu devedor!”. Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral – Uma Polêmica*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 75.

paranoicos e perversos que, também eles, fazem parte do horizonte da nossa história e povoam nosso calendário” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 294)

Apesar de ser fundamental na constituição da disciplina cristã, uma produção da experiência educativa, segundo a máquina religiosa, não ultrapassou a condição de reprodutora do funcionamento corte-fluxo que ela opera em larga escala, pois, o objetivo é sempre o de subjugar todo tipo de desejo a um interesse sempre “maior” que é alcançar a salvação, ou seja, ser formado para esse fim. Pelo menos é esse o entendimento possível desde que Santo Agostinho assume suas funções de bispo de Hipona e converte sua perspectiva filosófica em teológica e, conseqüentemente, subjetivando o perigo, antes externo, e depois, reduzido a uma batalha interna contra as paixões (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 63-65). Ao “contrário de uma moral da salvação, ensinar a alma a viver sua vida, [e] não salvá-la” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 76), seria o elemento produtivo possível para a produção da experiência religiosa²⁵ que, de fato, não é realizada por ser sempre postergada ao *post mortem*.

O outro modelo conclamado pela literatura educacional, como foi anunciado, é o Estado. Há, contudo, um entendimento equivocado e demasiado disseminado no campo pedagógico que a educação é uma produção da política que, por sua vez, é encarada como uma produção do Estado. Mais uma vez a advertência de que também o Estado não é produtor, mas agenciador de toda produção. Essa prevalência do Estado sobre a sociedade é percebida na leitura deleuze-guattariana de Marx quando da análise do problema da produção asiática:

[...] uma unidade superior do Estado instaura-se sobre a base de comunidades rurais primitivas que conservam a propriedade do solo, ao passo que o Estado é o seu verdadeiro proprietário em conformidade com o movimento objetivo aparente que lhe atribui o sobreproduto, que lhe reporta as forças produtivas nos grandes trabalhos, e faz com que ele próprio apareça como a causa das condições coletivas da apropriação. O corpo pleno como *socius* deixou de ser a terra e deveio o corpo do déspota, o próprio déspota ou o seu deus (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 257).

A formação territorial selvagem do *socius*, ou seja, a modificação do corpo terrestre em um corpo pleno pela “substituição de uma organização gentílica por uma organização geográfica” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 194) em que não apenas as pessoas são dividas,

²⁵ Deleuze e Parnet fazem referência ao princípio filosófico de Espinoza de que há “uma única substância para todos os atributos” e, que, a partir dele, desenvolve-se um agenciamento-Espinoza caracterizado pelo encontro e pelo devir. Cf. DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998, p.76.

mas a terra também é em função de uma organização que exclui qualquer relação primitiva para com a ela, seja de pertencimento, seja de sacralidade, é progressivamente ocupada pela formação territorial despótica e bárbara, em que se forma o Estado²⁶. Essa formação, segundo Deleuze e Guattari (2011a), para além de toda conotação geo-histórica de limitação e domínio territorial

[...] procede por eufemismo. A pseudoterritorialidade é o produto de uma efetiva desterritorialização que substitui signos da terra por signos abstratos, e que faz da própria terra uma propriedade do Estado, ou dos seus mais ricos servidores e funcionários (*e deste ponto de vista* não há grande mudança quando é o Estado que simplesmente garante a propriedade privada de uma classe dominante que dele se distingue). (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 260-261)

Ao que parece, o Estado não é isso que ele pensa que é. Ele é um produto das condições que foram determinantes na constituição de grupos sujeitados a uma soberania sempre parcial e carente de justificação. Nesses termos, nem mesmo o Estado Socialista é produtor de alguma coisa, mas apenas controlador de um tipo de produção, além daquele que usualmente costuma regular um governo. Como ressaltam Deleuze e Guattari (2011a), o papel inicial do Estado é organizar sobre o novo corpo pleno os signos por sobrecodificação, apropriando-se das formas e forças produtivas, bem como agenciando todos os agentes de produção. Com isso

[...] o Estado é a unidade superior transcendente que integra subconjuntos relativamente isolados que funcionam separadamente, aos quais ele consigna um desenvolvimento em tijolos e um trabalho de construção por fragmentos. Objetos parciais dispersos agarrados ao corpo sem órgãos. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 263)

Logo, a política também não pode ser um objeto ou uma produção do Estado. Aliás, não é qualquer política que interessa enfatizar. No século XVI, o desenvolvimento de uma arte de governar, mesmo que se encontrasse bloqueada pelas condições estruturais da época (FOUCAULT, 2008a), vislumbrou a emergência de uma fusão entre a política, ainda focada no problema da soberania, de um lado e, a economia, como princípio de aplicação de uma

²⁶ No livro *Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari apresentam as três formações territoriais em um processo sucessivo da constituição do *socius*, em que, a cada etapa, porções reterritorializadas são mantidas na nova formação. Ainda assim, o caráter evolutivo poderia ser identificado, a contragosto dos autores, como por exemplo, na figura da página 373. Em *Mil Platôs*, os filósofos partem de um encontro das três formações corroborando para uma história universal a partir da contingência. “Em vez de seguir, como em *O Anti-Édipo*, a sequência tradicional Selvagens-Bárbaros-Civilizados, encontramos-nos agora diante de todas as espécies de formações coexistentes”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p. 11.

governança doméstica à escala geral do governo, de outro. Com isso, paulatinamente, as decisões políticas passaram a ser substituídas pelos índices das estatísticas econômicas, ou então, resolvidas em função delas. “A política torna-se assim, o lugar da representação da decisão, mas não é mais o lugar da decisão” (GALIMBERTI, 2015, p. 07).

Foucault (2008b), por outra via, sintetiza o problema com a seguinte afirmação: “A população vai aparecer por excelência como a meta final do governo”, ao que completa com uma questão crucial: “porque, no fundo, qual pode ser a finalidade deste último?” (p. 139-140). O filósofo francês discorre longamente sobre as formas pelas quais o Estado poderá agir direta e indiretamente sobre a população que, resumidamente, podem ser entendidas como a utilização da própria população como instrumento para atingi-la. Disso, depreende-se que a política está presente no conjunto molecular disperso, que pode ser cooptada e agenciada pelo Estado ou resultar em uma linha de fuga, um devir-revolucionário, mobilizado em função dos grupos sujeitos.

Por seu turno, a educação não pode ser um desdobramento de uma política reduzida tal como é recorrente no campo pedagógico. Se a educação é uma política ou encontra-se em função dela é porque ela está igualmente suscetível à maquinação desejante e não por ser fruto de uma elaboração de gabinete. É que desde que a política se viu reduzida à economia, não a de natureza doméstica e de interesse familiar, mas a do dinheiro como valor em si e da geração de mais-valia de fluxo²⁷, a educação não consegue romper com a classificação de mercado futuro que lhe foi imposta, apta a produzir trabalhadores-alunos para um sistema saturado. Portanto, não são os ministros da educação, mas os da economia, ou ainda os banqueiros, os verdadeiros pedagogos da atualidade²⁸.

²⁷ “A definição da mais-valia deve ser remanejada em função da mais-valia maquina do capital constante, que se distingue da mais-valia humana do capital variável e do caráter não mensurável desse conjunto de mais-valia de fluxo. Ela não pode ser definida pela diferença entre o valor da força de trabalho e o valor criado pela força de trabalho, mas pela incomensurabilidade entre dois fluxos que são, todavia, imanentes um ao outro, pela disparidade entre dois aspectos da moeda que os exprimem, e pela ausência de limite exterior à sua relação, um medindo a verdadeira capacidade econômica, o outro medindo o poder de compra determinado como *rendimento*”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p. 315.

²⁸ Nas duas últimas décadas, no caso brasileiro há uma predominância tanto em número de postulados ao cargo de ministro da educação quanto ao tempo em que estes ocuparam a função, predominando o perfil empresarial econômico: Paulo Renato Souza, economista (1995-2003); Cristovam Buarque, engenheiro e economista (2003-2004); Tarso Genro, advogado (2004-2005); Fernando Haddad, bacharel em direito e economista (2005-2012); José Henrique Paim, economista (2014-2015); Cid Gomes, engenheiro (2015); Renato Janine Ribeiro, filósofo (2015); Aloizio Mercadante, economista (2015-2016); Mendonça Filho, administrador de empresas (2016-2018).

Maquiavel é um exemplo de como estiveram amalgamadas uma política e uma pedagogia²⁹. A política do *Príncipe* pretendia garantir a soberania ao passo que a pedagogia almejava uma (con)formação do cidadão ao poder instituído. Não obstante a uma teoria do desejo, “para o florentino, os homens e as coisas são instáveis, o desejo não deixa nada em repouso. [...] O homem é determinado, fundamentalmente, pelo dinamismo da necessidade natural do desejo” (AMES, 2008, p. 140). Ao contrário de Deleuze e Guattari, para quem o desejo é sempre coletivo, para Maquiavel, o desejo é individual e fonte de conflito entre os homens. A educação, por sua vez, é pensada

[...] como uma força destinada a controlar a desordem inerente ao movimento tanto do desejo quanto da natureza. Evidentemente, a educação não é capaz de conter o movimento. Afinal de contas, tanto o desejo quanto a natureza são propulsores de um movimento “necessário”, quer dizer, inerente às coisas. Apesar disso, pode “ordená-lo” impedindo os efeitos deletérios à vida política (AMES, 2008, p. 141).

Segundo Foucault (2008b), “é a pedagogia do *Príncipe* que vai assegurar, portanto a continuidade ascendente das diferentes formas de governo” (p. 126-127, grifo nosso), por meio, essencialmente, do controle que exercerá sobre a realidade a partir do seu conhecimento objetivo e útil³⁰. A ascendência está na progressiva formação do indivíduo que deve saber primeiro governar a si mesmo, posteriormente, saber administrar bem a família e a propriedade, para só depois, habilitar-se a governar o Estado.

Diante de tal cenário, o Estado e a política de Estado também se mostram modelos ineficientes na compreensão de um processo produtivo da experiência educativa. Restariam ainda algumas possibilidades, mas todas elas, se confrontadas com o princípio processual e de produção que se almeja alcançar, de antemão, não obteriam êxito, como é o caso do renascimento, do humanismo ou das mobilizações militares presentes no século XVI em diante.

Resta, por fim, encontrar elementos em meio a multiplicidade capazes de identificar um movimento produtivo do campo da educação e não apenas um movimento evolutivo ou

²⁹ É importante destacar, como faz Ames, que Nicolau Maquiavel (1469-1527) não produziu nenhuma teoria pedagógica e que aproximações ao tema estão dispersas em obras não tão conhecidas do filósofo, reunidas, conforme Ames (2008) em: MACHIAVELLI, Niccolò. *Opere di Niccolò Machiavelli*. Torino: UTET, 1996. v. 1 e 2. E, em MACHIAVELLI, Niccolò. I Capitoli. *Opere di Niccolò Machiavelli*. v. 4. Torino, UTET, 1996. Cf. AMES, José Luiz. Maquiavel e a educação: a formação do bom cidadão. *Trans/Form/Ação*. vol. 31, n. 2, 2008, pp. 137-152..

³⁰ “[...] a educação possibilita moldar o comportamento dos indivíduos de tal modo que o curso das coisas se redirecione para uma ordem coerente com o bem coletivo”. Cf. AMES, José Luiz. Maquiavel e a educação: a formação do bom cidadão. *Trans/Form/Ação*. vol. 31, n. 2, 2008, p. 141.

mesmo dialético. Não se trata de buscar a origem da produção da experiência educativa, mas de eleger caracteres em destaque que percorreram o fluxo que sustentou o desejo de educar, de governar e, ainda mais subterraneamente, o desejo de aprender em um momento que se creditou à pedagogia a representação potencial desse desejo.

O modelo em questão, bem mais modesto do que a marcopolítica poderia recorrer (o Estado, a Igreja, a família) é representado pela pequena oficina de artesãos³¹, chegando até a emergente manufatura, reconhecendo-se nas seguintes características: a organização familista; a produção independente; a nebulosa relação entre os meios de produção e a força produtiva. Em síntese, pode-se dizer que a pedagogia surge como peça da máquina econômica, que depois será acoplada à máquina social. É entre a oficina e o palácio do soberano, funcionando não no âmbito da grande política, ainda militar, mas no espaço da administração doméstica que reproduzirá para toda a sociedade a necessidade de um governo de todos a partir do governo dos filhos por meio da aplicação do princípio econômico, que o campo pedagógico realizará seu primeiro movimento tendo em vista a sua consolidação.



Figura 02 – Xilogravura de Jost Amman. Sapateiro em *Aller Stände auff Erden* - 1567. Fonte: Digitalis³².

³¹ Não se trata de procurar indícios de uma pedagogia do trabalho, pois não havia nas oficinas uma organização de tal fim. A aprendizagem era um elemento da produção, mas não era objeto fim da oficina. Cabe, portanto, apreender o modo de produção da oficina em favor de uma produção da experiência formativa nos mesmos moldes.

³² Disponível em: <http://www.digitalis.uni-koeln.de/Amman/amman_index.html> Acesso em; 17 out. 2016.

Foucault (2008b, 2014) mostra como a família é alçada à condição de modelo de governo. Na Grécia Clássica, a família, longe de sustentar uma mera condição reprodutiva de espécie, representava a própria gênese de administração da cidade, a formação da comunidade original. O casamento, mais do que uma união ou um contrato, era uma associação para o governo da casa e da propriedade que, alcançando o sucesso, serviria de *expertise* ao homem que almejava participar das decisões políticas da cidade. No século XVI, o Estado, aos poucos, percebe que é necessário apropriar-se desse modelo nas suas formas de governar ao mesmo tempo em que passou a pressionar, pouco a pouco, uma abertura do governo familiar à intervenção estatal.

De modo geral, as oficinas do século XVI funcionavam segundo a lógica familista. Por essa lógica, entende-se não apenas as condições de filiação, mas também de aliança, em que não apenas associa os descendentes diretos, mas também àqueles que dispõem de interesses comuns ou se submetem ao interesse do artesão, o qual parece ser o primeiro problema de produção não apenas de ordem econômica, mas desejante e também pedagógica. Deleuze e Guattari (2011a), na crítica à psicanálise, ressaltam que:

A família não engendra seus próprios cortes: as famílias são cortadas por cortes que não são familiares: a Comuna, o caso Dreyfus, a religião e o ateísmo, a guerra da Espanha, a escalada do fascismo, o stalinismo, a guerra do Vietnã, Maio de 68... Se há estruturas, elas não existem no espírito à sombra de um falo fantástico que distribuiria as suas lacunas, passagens e articulações. Elas existem no real imediato impossível (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.134).

Por isso, pode-se dizer que, no âmbito familista, a produção funciona por decalque e não por criação; a produção econômica passa pelo domínio do ofício do pai ou do chefe da oficina que lhe é total, mas parcial para os auxiliares e aprendizes homens e desigual para as mulheres e filhas; a produção desejante é agenciada pelo interesse familiar ou corporativista e a produção da experiência pedagógica transita entre as duas formações, a subjetiva-parental e objetiva-profissional.

Consideremos, por exemplo, “o duplo impasse” ou “dupla tomada” de Bateson [*Towards a Theory of Schizophrenia, Behavioral Science, 1956*]: qual é o pai que não emite simultaneamente estas duas injunções contraditórias: “sejamos amigos, meu filho, sou o seu melhor amigo” e “atenção, meu filho, não me trate como colega seu” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 478).

A organização familista da produção artesanal foi sustentada por uma possível independência em relação a um mercado de consumo e circulação estruturado que, de fato, era inexpressivo no século XVI, salvo nas cidades voltadas ao comércio marítimo. A ausência desse mercado, contudo, não impediu o desenvolvimento produtivo local, que favoreceu uma antevisão da eminente concretização do capitalismo, não apenas como sistema de produção, mas como definição do corpo capital-dinheiro como nova formação do *socius*.

A produção independente das oficinas, voltada ao suprimento de produtos elaborados, como ferramentas e roupas para as necessidades locais já não condizia com uma atividade de subsistência, mas com a incorporação arcaica dos princípios de mercado que serão posteriormente marcas do capitalismo. Disso, depreende-se que, no início, os artesãos tiveram não propriamente uma independência, pois não poderiam produzir à revelia de uma demanda, mas uma dependência limitada, circunstanciada às demandas concretas, baseadas, primeiro na troca, mas rapidamente substituída pelo valor de troca a partir da expansão desse modo de produção, percebendo assim uma forma inicial de acumulação e abstração da riqueza.

A produção na oficina, limitada a uma condição familista, era marcada por certa nebulosidade na relação entre os meios de produção e a força produtiva. Ainda que a hierarquia fizesse parte incontestável no âmbito da produção, sobretudo na figura do pai-artesão, a divisão do trabalho ainda não passava de um ensaio e aquilo que se chama comumente de meios de produção não se separava da casa da família do artesão. Serão pelas condições de aliança que primeiro são tratadas entre famílias nas trocas de artefatos e nos acordos nupciais e, depois fortalecidas nas associações sucessoras às corporações de ofícios, estas últimas existentes desde o século XII, que a oficina encontrará os limites de uma produção agregada. Nesse momento, ganha a cena o comerciante com o desejo em estabelecer uma produção abstrata de valor acumulativo, marcando a emergência da manufatura.

Nessas condições, a análise do problema da experiência educativa exige um reencontro com o processo produtivo geral e não apenas valer-se das mudanças culturais da época que, aliás, precisam ser entendidas igualmente a partir do jugo da produção. É comum uma associação do campo educativo, no século XVI, à herança do Renascimento cultural ou à Reforma Protestante, reportando a esses movimentos uma renovação educacional que seria inviável não fossem as condições sociais no seu quadro mais amplo.

Por um lado, o Renascimento voltado à revalorização da cultura clássica permanece como uma expressão da aristocracia e demonstra pouca capacidade de influir na formação do campo social, por meio de uma produção da experiência educativa, que tem como característica ser uma produção coletiva. Por outro lado, a Reforma Protestante alcança uma

abrangência populacional maior e “em parte assume e democratiza” (MANACORDA, 2010, p. 249) o humanismo. No entanto, traz limites internos quando instrumentaliza a população para a leitura, submetida ao interesse religioso. De todo modo, o segundo exemplo incorpora uma peça fundamental para a análise em curso, a invenção da tipografia por Gutenberg em 1455, que provocou uma nova relação com a escrita a partir da sua circulação por meio dessa tecnologia, acompanhada pela difusão dos textos em línguas locais.

A máquina pedagógica do século XVI começa a se configurar a partir da agregação de outras máquinas, algumas recém-criadas, outras foram sendo redescobertas e soldadas umas nas outras e, todas elas, unidas ao *socius*. Comenius, por exemplo, não cessa em fazer analogias com as máquinas

Imaginando, por exemplo, a escola como uma “tipografia vivente” (*Typographeum vivum* é o título de um dos últimos dos seus escritos), pela qual imprimir, como um livro, os conhecimentos na mente das crianças, é indicativa da sua atenção para as minúcias da didática e as visões milenaristas, como também para o moderno desenvolvimento da técnica (MANACORDA, 2010, pp. 271-272).

A oficina do artesão ofereceu os primeiros elementos – organização familista, produção circunstancialmente dependente, disposição à distribuição e alienação do trabalho e da produção desejante pelo capitalismo; o palácio também sobrepôs os seus elementos: a soberania, o conhecimento útil, a disciplina; por fim, foram acopladas as máquinas técnicas emergentes, como as peças tipográficas de Gutenberg, a incorporação de gêneros literários como a sátira e a utopia “como crítica e a projeção mais radical da realidade” (MANACORDA, 2010, p. 249), a instituição escolar como lugar da produção da formação e tantas outras peças do campo social.

As peças tipográficas e a prensa de Gutenberg propiciaram à pedagogia um aperfeiçoamento único do seu funcionamento³³. É que a partir da difusão desse mecanismo de reprodução de escrituras, associada à expansão da instrumentalização da leitura, essas peças ganham funções preponderantes no campo social de modo geral e, portanto, da educação. O próprio humanismo se valeu desse invento para difundir-se por meio da oferta de publicações diversas. Se mais textos poderiam ser produzidos e mais pessoas poderiam lê-los, a pedagogia

³³ “Em um mundo iletrado, não há necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto, pois existem poucos segredos e são poucas as instruções para dominar a cultura cotidiana. Em um mundo letrado, as crianças precisam transformar-se em adultos”. Cf. POSTMAN, Neil. O Desaparecimento da Infância. trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

necessitaria absorver como valores absolutos, o processo, a seriação e a circulação nos índices de sua máquina. É, portanto,

[...] a invenção da tipografia que marca a grande transformação. A tecnologia da imprensa dá ao homem, com o livro, - "a primeira máquina de ensinar", na expressão de McLuhan - a posse do saber, e armando-o com uma perspectiva visual e um ponto de vista uniforme e preciso, o liberta da tribo, a qual explode, vindo, nos dias de hoje, transformar-se nas grandes multidões solitárias dos imensos conglomerados individuais (TEIXEIRA apud MCLUHAN, 1972, n.p).³⁴

No livro *A evolução pedagógica*³⁵, obra decorrente dos cursos sobre a história do ensino na França, ministrado por Émile Durkheim, entre os anos de 1904-1905 e, posteriormente, nos anos de 1914-1918, o pensador francês sustenta que o campo pedagógico no Renascimento foi marcado por duas correntes: uma de caráter enciclopédico, atribuída a Rabelais (1494-1553), e outra, literária, dedicada a Erasmo (1466-1536). O humanismo do Renascimento é marcado por uma ideia de realização de si por si mesmo, sem a tradicional mediação religiosa. É fazer o homem “viver no amor das coisas e dos seres”, como sustentara Rabelais, mas é também o culto ao “homem letrado, do homem da cultura clássica dominando as línguas, a palavra e a escrita em qualquer circunstância” tal como prestigiava Erasmo (SIMARD, 2011, p. 99).

O Renascimento produziu um novo modelo de homem, mas suspeita-se que não tenha levado a cabo nada além de uma imagem ou um simbolismo a ser instalado no corpo pleno do capitalismo que se consolidava, apesar do destaque feito por Simard (2011), pois, “fascinados pela natureza, os homens do Renascimento são menos teóricos e contemplativos (como os gregos) e mais observadores, empiristas e inventores. Assim suas ciências são as do engenheiro e do mecânico” (SIMARD, 2011, p. 99). A engenharia e a mecânica exigiram uma nova ligação dos saberes, que só foi efetivada em um novo modo produtivo, paralelo à chave interpretativa renascentista, mas não dependente dela.

As grandes concentrações econômicas pedem as concentrações de meios técnicos e o desenvolvimento da tecnologia: assim ocorreu com o Arsenal de Veneza no século XV, com a Holanda no século XVII, com a Inglaterra no século XVIII. E de todas as vezes a ciência, por mais balbuciante que fosse, estará presente ao encontro [...] Desde sempre, todas as técnicas, todos os

³⁴ Essa citação foi colocada no Prefácio da obra. Cf. TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1972.

³⁵ No original: *L'évolution pédagogique en France*, 1938.

elementos da ciência, se permutam, viajam através do mundo, há uma difusão incessante. Mas o que se difunde mal são as associações, os agrupamentos de técnicas: o leme de cadaste, o casco construído em chapas parcialmente sobrepostas, mais a artilharia a bordo dos navios, mais a navegação de alto-mar – do mesmo modo o capitalismo, soma de artifícios, de hábitos, de performances (BRAUDEL, 1987, p. 10).

Nessa direção, registros como o do filósofo Marsílio Ficino (1433-1499) – para quem “o objetivo do homem é o domínio do universo pela sua indústria” (SIMARD, 2011, p. 100) e que servirão de inspiração a uma compreensão produtiva do humanismo, são pertinentes, mas não conclusivos quando confrontados com uma dinâmica social mais ampla. Há uma dimensão da qual o Renascimento poderá apenas exprimir, mas não engendrar: a produção. Exemplo disso é que

[...] entre os séculos XV e XVIII não parou de se ampliar a zona dessa vida rápida que é a economia de mercado. O sinal que o anuncia e o prova é, através do espaço, a variação em cadeia dos preços dos mercados. Esses preços movimentam-se no mundo inteiro, na Europa segundo inúmeras observações, no Japão e na China, na Índia e através dos países islâmicos (como no império turco), na América, onde os metais preciosos desempenham um papel precoce – isto é, na Nova Espanha, no Brasil, no Peru. E, bem ou mal, todos esses preços se correspondem, seguem-se com desajustes mais ou menos acentuados, defasagens quase insensíveis através da Europa inteira, onde as economias se engatam umas nas outras, mas que, em contrapartida, retardariam de uma vintena de anos, pelo menos, em relação à Europa, o avanço da Índia do final do século XVI e começo do XVII (BRAUDEL, 1987, p. 19).

Não é o caso, contudo, de privilegiar a produção econômica, pois se assim procedesse esta investigação, não faria outra coisa que a alternância entre produções – uma estilística e outra comercial –, mas, pelo contrário, cabe identificar o sentido de produção que movimenta tanto a expressão artística quanto os números do mercado. Em síntese, uma produção desejante, que por sua vez, perpassa toda a realidade. No campo da formação, portanto, cabe identificar as energias que alimentam a pedagogia-máquina, os sistemas de funcionamento, bem como as sínteses e as linhas que a compõem.

Não por acaso, a escolha de Rabelais como o interlocutor, que transitou entre as várias produções e que optou pelo humor como ferramenta de análise das interações entre elas, aparece nesta investigação como o homem que influenciou no pensamento pedagógico pelo efeito contrário, pela linha de fuga que ensaiou produzir na sua crítica ao formalismo da educação de sua época. O escritor francês, como se sabe, foi um humanista que esteve em conflito constante com o plano de organização em que se encontrava, não apenas com a Igreja e a

intelectualidade da época – em embates que ele dividiu outros humanistas –, mas também consigo mesmo, com sua educação e todo o investimento repressivo molar sobre a multiplicidade molecular que tanto o encantava. “Em muitos aspectos, a obra de Rabelais reflete a sua vida: inapreensível, múltipla, misteriosa e desconcertante” (SIMARD, 2011, p. 108). Sua obra de maior sucesso, *Gargantua e Pantagruel*, escrita entre 1532-1552, é marcada pela veia cômica, um estilo satírico que vai além do divertimento, uma escritura, que Bakhtin (2010), designou como uma cultura marginal, marcada, sobretudo, por uma “profunda originalidade da antiga cultura cômica popular” que não frequentava os textos eruditos, ou pelo menos, não eram admitidos senão com intuito moralizador.

Segundo Palmer (2014), o corpo grotesco presente na obra de Rabelais e analisado por Bakhtin é um tipo de corpo sem órgãos, conceito deleuze-guattariano.

Como Deleuze & Guattari, Bakhtin rejeita o significado estreito que a ideologia moderna, especialmente a do século XIX, atribuiu a materialidade e ao corpo, Em vez disso, o corpo grotesco é a materialidade das pessoas – de uma só vez, orgânico, mas não organizado; proliferando, mas não por toda parte; universal, mas não uniforme³⁶ (PALMER, 2014, p. 133, trad. nossa).

Em *Gargantua*, o gigante *bon vivant* de mesmo nome do livro, é marcado pelos mais variados exageros e por uma vida de extravagâncias, tal qual era recorrente na nobreza de estilo cortesão do século XVI. A história do gigante, pai de *Pantagruel*, é criada em torno de elementos da cultura popular entremeados por caracteres eruditos e sua aventura passa por aquilo que marginalmente não poderia estar em um livro, como a traição conjugal, a relevância do corpo e suas máquinas (de comer) e pelos fluxos (de urina e defecação), além da bebida e da gula como energias que animam o corpo grotesco. Com essa e outras obras, Rabelais

É um dos primeiros a mostrar que as práticas antigas eram contrárias ao espírito de um movimento novo que visava o desenvolvimento integral do homem, o desabrochar de sua potência de imaginação e de sua capacidade criadora [...] O que Rabelais procura nessa busca alegre e apaixonada é a erudição total, o saber absoluto, um saber enciclopédico que abarca todos os domínios da atividade humana (SIMARD, 2011, p. 109).

³⁶ Orig. Like Deleuze and Guattari, Bakhtin rejects the narrow and modified meaning which modern ideology, especially that of the nineteenth century, attributed to materiality and to the body, Rather, the grotesque body is the materiality of the people - at once organic, but not organized; proliferating, but not whole; universal but not uniform.

Talvez, um dos momentos mais interessantes da formação do gigante Gargantua seja aquele em que ele é confiado a um mestre de nome Ponocrates, que lhe administra um purgante – *helleborus de anti cyre*, “prevendo, desse modo, liberá-lo dos venenos acumulados anteriormente” (CAMBI, 1999, p. 266). Com o método do novo preceptor, o gigante passa a receber uma formação total que contempla o corpo e o intelecto, o tempo livre e o tempo dedicado à leitura, os encontros com os eruditos, mas também o contato com a natureza. Com isso, Rabelais vislumbra uma formação totalizante expressada em um pesado plano de estudos que ocupa todo o tempo de Gargantua, na expectativa de que fosse possível ao gigante apreender todo o conhecimento do mundo dos homens. Rabelais é aqui o portador de uma potencial produção de linha de fuga a partir do forte movimento de ruptura com a formação erudita que estimula e com os valores que se quer imprimir na definição de um modelo formativo supostamente universal, o que não o exclui do processo como um todo de produção da experiência educativa, mas o acomoda tendo em vista sua interdição ainda que não seja possível o seu apagamento total.

Em outra direção, Erasmo, um integrante do caldo humanístico e da valorização da cultura clássica, na transição dos séculos XV e XVI, encontra-se também em meio a um movimento de crítica a essa cultura. Nesse período “[...] se desenvolve uma polêmica, ora direta, ora indireta, entre os fautores do humanismo e os fautores de uma outra cultura, [pré] moderna, produtiva e voltada para a prática” (MANACORDA, 2010, p. 229).

Nem mesmo Montaigne com seu ceticismo de influência estoica e epicurista ultrapassou um forte movimento reterritorializante que tentou, a todo custo, emplacar uma nova imagem do desejo, menos escolástica, é verdade, mas também menos produtora, repressora, tanto quanto o humanismo de Erasmo ou More, da existência de uma maquinação desejante. Ao contrário, também o filósofo francês opera sua porção reterritorializadora na medida em que evoca terras de formações longínquas³⁷ a uma realidade desesperada “diante de um mundo de incertezas, mergulhado em guerras e conflitos religiosos e políticos, [na qual] o homem refugia-se dentro de si” (MARCONDES, 2007, p. 161). Já

No plano educativo, quando se compara Montaigne a Rabelais ou a Erasmo, ele apresenta muitas diferenças. Mais frugal do que o primeiro e menos literário do que o segundo, ele não visa nem um enciclopedismo de um nem

³⁷ Menção a *Sobre os canibais*, capítulo do livro primeiro de *Os Ensaíos* em que Montaigne compara o sentimento de perplexidade mútua entre a cultura civilizada europeia e os indígenas das terras descobertas pela Coroa Portuguesa (hoje, Brasil) a partir do contato entre esses povos. Cf. MONTAIGNE, Michel (1996, 2005) *Ensaíos*. 2 volumes. trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural.

o estetismo do outro. Montaigne designa para a educação finalidade bem mais modestas e muito mais práticas (SIMARD, 2011, p. 105).

Não obstante, apesar de toda variação possível na produção do pensamento durante o século XVI, de modo geral, toda ela remete-se a um mesmo “antimaquinismo humanista, que quer salvar o desejo imaginário ou simbólico, voltá-lo contra a máquina”, na tentativa de submetê-lo, mais uma vez, ao investimento repressivo molar³⁸. A *Utopia* (1516), de T. More, a *Cidade do Sol* (1602), de T. Campanella, e a *Nova Atlântida* (1624), de F. Bacon, são obras que oferecem uma “nova terra”, oriunda da composição de velhos estratos, bem definidos e conhecidos, pronta a capturar o desejo. Apesar disso, segundo Deleuze e Guattari (2011a, p.534), “o humanismo opera um desinvestimento das máquinas desejantes, que nem por isso param de funcionar nele”. É que mesmo esse desinvestimento é produção do desejo e só o é em função das máquinas que estão funcionando em uma determinada realidade.

Pode-se dizer que o antimaquinismo humanista é um elemento de oposição à produção desejante que foi sendo incrustado no *socius*, ora em substituição a modelos rerritorializantes ultrapassados, ora como uma peça original rerritorializadora, porém, defeituosa, a ser instalada na maquinaria social, compondo, portanto, o modelo produtivo em questão. Na medida em que emanava da própria multiplicidade molecular, agenciada pelos diferentes interesses em jogo, uma tentativa de regressão, seja ao domínio da Igreja, ao Cristianismo primitivo, a outros regimes políticos, aos Gregos etc. evidenciava-se que a contingência é, de fato, a principal característica da história universal³⁹ e não o progresso. Havia, com isso, algo a ser liberado e não propriamente criado.

A sátira é um tipo de liberação e regressão. Por um lado, ela libera a crítica da seriedade a que está frequentemente relacionada, por meio de uma técnica literária que objetiva ridicularizar algo dado como indisconfiável. Tal liberação ocorre em dupla direção: a primeira em que o alvo satírico é liberado por desdém de sua seriedade; e, a segunda em que a produção artística renova a si própria em uma linguagem transgressora. Por outro lado, ela representa um retorno, pois a imagem satírica é a justaposição de outras imagens capazes de

³⁸ Especificamente, Deleuze e Guattari referem-se ao risco de assentar o desejo sobre o aparelho edipiano, que é, na verdade, uma face e talvez mais evidente do *socius* civilizado capitalista. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a.

³⁹ Em *Mil Platôs*, volume 01, Deleuze e Guattari apresentam, no prefácio à edição italiana, uma síntese do que foi o empreendimento *Anti-Édipo*. Nela, argumentam que o projeto tinha dentre outras características a afirmação de uma história universal, a qual seria marcada pelas contingências e não por uma abordagem evolutiva ou progressista da humanidade. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. v. 1, trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Cecília Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011b, p.10. (Coleção Trans).

tornar ridícula aquela tomada como real. Deleuze (2011, p. 257) chama de [...] *satírico* o processo pelo qual a regressão ela própria regride.

Quando *Gargantua* é enviado a Paris, por exemplo, ainda jovem, é recebido sob a zombaria dos cidadãos daquela cidade, o que irrita o gigante e motiva-o a inundar a cidade com sua urina, matando milhares de pessoas por afogamento. Mesmo assim, os sobreviventes não se intimidam e continuam a rir daquela estranha criatura. O excremento é, até então, uma expressão impensável e censurável, mas, na ocasião, o ato encontra-se à altura do comportamento preconceituoso dos cidadãos para com o gigante.

Com o mesmo estilo, a narrativa de Rabelais expõe o sexo, como prática e não como conduta contida; a gula como valor em uma realidade marcada pela escassez de alimento; a embriaguez como busca de sentido em confronto com a lucidez pretensiosa da religião, entre outros temas ligados às pessoas e às instituições de sua época. Mas, Rabelais também define um retorno, um ponto ao qual finda qualquer ridículo, uma crítica aos vícios e os regimes de censura à diversidade natural do homem: “Faz o que quiseres, porque as pessoas livres, bem-nascidas, bem-educadas, vivendo em boa sociedade, têm naturalmente, um instinto, um estímulo que elas chamam de honra e que as afasta do vício” (RABELAIS, 2003, p. 203).

Deleuze (2011a, p.254), por meio de um conjunto de séries que compõem a sua teoria do sentido, que vai de Lewis Carroll aos estoicos, destaca que a combinação de dois tipos de palavras, as obscenas e as injuriosas, está presente na sátira. O primeiro tipo, conforme o filósofo, “remete a posição esquizóide [sic] excremental (ação-paixão alucinadas)”; o segundo tipo, por sua vez, corresponde ao estado de frustração, em que o indivíduo é impedido de atingir a satisfação de uma pulsão na medida em que se retira ao se contentar em expulsar o injuriado, revelando uma posição maníaco-depressiva.

Por mais íntima que seja sua ligação, a palavra obscena figura antes a ação direta de um corpo sobre um outro que sofre a paixão, enquanto que a injúria ao mesmo tempo persegue aquele que se retira, retira-lhe toda voz, e ela própria uma voz que se retira (DELEUZE, 2011a, p. 253-254).

A sátira, portanto, não é outra coisa senão uma expressão artística oriunda da fusão das duas posições, a esquizoide e a maníaco-depressiva. Além disso, ela se realiza a partir de uma relação ao mesmo tempo de altura e de profundidade, pois, não haveria, por exemplo,

[...] uma regressão sexual em superfície sem ser também uma regressão alimentar digestiva em profundidade, que não se detém senão na cloaca e não persegue a voz retida senão descobrindo seu solo excremental que ela

deixa, assim, atrás de si. Fazendo ela mesmo mil ruídos e retirando ele próprio sua voz, o poeta satírico, o grande Pré-socrático em um só e mesmo movimento do mundo, persegue Deus com injúrias e chafurda no excremento. A sátira é uma arte prodigiosa das regressões (DELEUZE, 2011b, p. 254)

Há, contudo, certa reação à sátira, uma força reterritorializadora marcada pela seriedade da crítica que investe sobre o delírio cômico a repressão molar em nome da verdade, tal como é descrito no romance de Umberto Eco de 1980, *O nome da Rosa*⁴⁰. Nessa obra, o riso é perseguido como um prazer proibido, ao passo que também seus perseguidores são alvos de uma força opressora, que tenta impedir o acesso ao livro-fonte dos risos. Deleuze (2011b, p.140) indica que esse movimento de retorno é atribuído a Platão com a eleição da ironia clássica, aquela tomada por Sócrates que define não apenas quem fala, mas, uma forma verdadeira de falar em condições efetivas de fala – realidade; necessidade; possibilidade. Ou seja, a ironia vence o humor na medida em que alcança o “estado perfeito quando chega a determinar não somente o todo da realidade, mas o conjunto do possível como individualidade suprema originária”. Portanto,

[...] há uma forma primordial de ironia platônica, reerguendo a altura, destacando-a da profundidade, reprimindo e combatendo a sátira e os satíricos, colocando precisamente toda sua "ironia" em perguntar se por acaso haveria uma Ideia da lama, do pelo, da sujeira ou do excremento... E, contudo, O que faz calar a ironia não é um retorno reforçado dos valores satíricos, assim como um tornar a subir da profundidade sem fundo. Aliás, nada volta a subir salvo a superfície; e preciso ainda que haja uma superfície (DELEUZE, 2011b, p. 254).

Contudo, no platonismo, há algo de diferente que torna a ironia apenas o *start* de uma sucessão irreversível no campo da linguagem a partir do surgimento de outra superfície. A subida das profundezas, portanto, encontra outro território, comprometido apenas com a “ascensão e lhe dá por tarefas ao mesmo tempo arrancar o indivíduo a sua existência imediata, ultrapassar a particularidade sensível em direção a Ideia e instaurar leis de linguagem conformes ao modelo” (DELEUZE, 2011b, p.140). Logo,

Este algo de diferente é o que vem da *outra* superfície, dessexualizada, da superfície metafísica, quando passamos, enfim, da palavra ao verbo, quando compomos um verbo único no puro infinitivo com todas as palavras reunidas. Este algo de diferente é a revelação do unívoco, o advento da

⁴⁰ *O nome da rosa (Il nome della rosa, 1980)* (Prêmio Médicis, livro estrangeiro na França); adaptação cinematográfica de Jean-Jacques Annaud, com Sean Connery e Christian Slater nos papéis principais.

Univocidade, isto é, o Acontecimento que comunica a univocidade do ser a linguagem (DELEUZE, 2011b, p. 255).

A presença da sátira no Renascimento não esteve imune a esse tipo de investimento. Tanto os escolásticos quanto o clero e a nobreza, alvos frequentes das expressões satíricas, trataram de confrontar o ridículo com a seriedade investida por suas máquinas, a fim de reverter o burlesco. Mas, a sátira em si é uma espécie de antimaquinismo, que tenta desmontar a máquina opressora por sabotagem ou inoperância. Em última análise, a sátira estaria para o antimaquinismo, assim como a utopia estaria para a antiprodução.

A antiprodução é o estado específico do corpo sem órgãos, afirmam Deleuze e Guattari (2011a), sendo a repulsão e a atração os polos principais desse processo em que ocorre o encontro entre “a produção das máquinas desejantes e a parada improdutivo do corpo sem órgãos” (p. 22) gerando um conflito aparente de oposição ou interação. É que o corpo sem órgãos não suporta a ação das máquinas desejantes funcionando, portanto, “como aquilo que vai neutralizar, ou que vai, ao contrário desencadear as duas atividades, as duas cabeças do desejo” (p. 431).

O lugar da antiprodução não é o simples impedimento da produção desejante ou da produção social, naquilo que é didático diferenciar – a educação, a economia, a política, a religião etc., mas uma interação da força antiprodutiva com os agentes da produção. É que a antiprodução faz parte da produção. Cabe a ela, por exemplo, inserir na produção social o sentimento de falta bem como a ideia de fantasia. A antiprodução nasce com a produção e a acompanha, sempre na tentativa de apropriar-se do sobreproduto, de justificar todo o processo e subjugar-lo ao seu funcionamento. É por isso que

A sociedade constrói o próprio delírio ao registrar o processo de produção; mas não é um delírio da consciência, ou melhor, a falsa consciência é consciência verdadeira de um falso movimento, percepção verdadeira de um movimento objetivo aparente, percepção verdadeira do movimento que se produz na superfície de registro (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, pp. 22-23).

Isso porque, toda produção deve ser considerada sob a ação da antiprodução, que age, igualmente, sobre o corpo social. Deleuze e Guattari (2011a) mostram, por exemplo, como a antiprodução é a única capaz de efundir o capitalismo, pois, por produzir o sentido de falta pode generalizá-lo aos grandes conjuntos de produção excedente, mas por outro lado, é também a antiprodução a responsável por garantir “a integração dos grupos e dos indivíduos ao sistema” (p. 313) quando duplica o capital a um grau de imbecilidade comunal capaz de

inviabilizar qualquer saída. É, portanto, esperado que no Humanismo, junto ao investimento crítico advindo dos diferentes pensadores da época, seja engendrado outro tipo de força sobre essa produção. Não por acaso, parece ser a utopia literária, uma dentre outras formas assumidas pelos agentes da antiprodução, a que chama atenção.

O humanismo renascentista vislumbrou a liberação do homem para viver sua humanidade a partir daquilo que ele próprio considerou válido diante das capacidades intelectuais e criativas que foram declaradas inerentes a ele, vai dizer um manual de civilidade filosófica à primeira mão. Não obstante, o papel atribuído à educação, em tal contexto, era o de desenvolver nesses homens uma espécie de capacidade intelectual ilimitada. O humanismo pedagógico correspondente visava, portanto, produzir o polímata, sendo a pansofia de Comenius, Wolfgang Rakte (1571-1635) e Johann Heinrich Alsted (1588-1638) expressão desse movimento, ainda que a figura do especialista já demonstrasse desenvoltura nas artes técnicas da manufatura, do comércio e da burocracia no período em questão.

Em síntese, pode-se dizer que a sátira passava à margem da produção humanista, achincalhando até mesmo o funcionamento das máquinas, enquanto a utopia agia de dentro do processo produtivo da experiência educativa. Assim, mesmo Rabelais, que tanto se empenhou em defender o humor como ferramenta mestra da desmontagem dos cenários que tomavam o lugar da realidade, encantar-se-ia com a utopia e sua fonte de fantasmas.

Uma vez que não é matéria desta investigação apresentar um conceito de utopia, velho ou novo, mas apenas se ocupar de alguns dos elementos que a sustentam e que, de algum modo, colaboram para o entendimento de que esse gênero/conceito foi fundamental nos processos de produção da experiência educativa a partir do século XVI, destacam-se algumas considerações a seguir.

Há quem veja a utopia estritamente, ou pelo menos, originalmente, associada à ideologia, uma vez que ela se apresenta como “um conjunto de idéias [sic] e crenças que formam um sentido coeso e norteador de comportamentos” (BASTAZIN, 2012, p. 02), os quais não são encontrados no momento atual, a não ser, esparsamente, mas que compõem o objetivo principal na atividade criadora do autor – de generalização. De fato, a utopia projeta esse conjunto, no entanto, pode-se creditar tal movimento não a uma constituição ideal, puramente metafísica, mas virtual, de característica transcendente. É que a utopia cria para si um plano de organização que ela propaga como possível, portanto, virtualmente real, que ainda não se (re) territorializou ou não pode efetuar-se por alguma contingência que a inviabiliza de tornar atual.

Logo, outra ideia recorrente é a de que a utopia esteja relacionada ao *não lugar*. Ainda que etimologicamente seja válida essa afirmação, a ideia de um não lugar não encontra suporte a não ser em uma perspectiva estritamente idealista ou fantástica. A utopia, ao que indica, carrega uma porção reterritorializante bem maior do que aquela que assume publicamente, ou seja, nela ainda encontram-se os elementos moleculares reconhecíveis no campo social, mas subordinados a uma organização molar mais intensa e opressora. Nesse sentido,

A República de Platão (1993) é, o que poderíamos dizer, um *excedente de produção* do mundo das idéias que, necessitando tomar corpo, realiza-se como construção fantasiosa de uma sociedade modelar. Perfeita e poderosa, A República representa, para o seu criador, o lugar onde é possível o avanço perfeito da humanidade, o exemplo de espaço social onde o homem teria a possibilidade de sentir-se realizado, ou mesmo, ser feliz (BASTAZIN, 2012, p. 03).

Não por acaso, há quem sustente que a utopia esteja ligada à efetivação de um estado de pura satisfação. Bem-estar, igualdade, justiça, riqueza, felicidade aparecem como valores que estariam garantidos na nova terra. Ao contrário do que parece, a utopia seria a virtualização de todo o investimento repressivo em nome de um novo plano de organização.

Acontece que um investimento como esse não suporta ser trazido à luz: é preciso sempre que ele se oculte sob objetivos ou interesses consignáveis e apresentados como gerais, conquanto eles só representem os da classe dominante ou da sua fração. Como é que uma formação de soberania, um conjunto gregário fixo e determinado suportariam ser investidos pela sua potência bruta, sua violência e sua absurdidade? Eles não sobreviveriam a isso (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 487).

Apesar de todo o esforço da utopia em se afirmar como expressão política, cultural, educacional, econômica etc., seu campo de análise ainda inscreve-se no campo das idealizações. Suas máquinas, ao contrário das máquinas desejantes, sociais ou técnicas, não funcionam sem o acionamento de um primeiro motor, que não é Deus nem a Natureza, mas o *primum utopian*, aquele que carrega consigo o mapa do território e o manual de instrução para as máquinas que criou.

Por sua vez, a utopia pedagógica, como produto da utopia literária, alimentou-se dos mesmos elementos que condicionaram a segunda ao estado de fonte fantástica, animando o espaço educativo nas mesmas condições de uma sociedade utópica: a supremacia da falta, que impulsiona o indivíduo ao novo território (por meio da formação); o prazer como objetivo

conclusivo do desejo, que o lança em uma busca perpétua (e a promessa de futuro por meio da educação); o não lugar que o coloca em desespero com a realidade em que vive (e aposta na formação como saída); e o sentimento de que é possível interditar o devir em nome de um conjunto de alucinações reconfortantes – a justiça plena, o alimento infindável, o trabalho prazeroso, o lazer produtivo, enfim, a felicidade (dos homens educados).

No caso da utopia pedagógica, há a vantagem, é claro, de se direcionar a um campo que é, por vocação, acompanhado por certo discurso utopista, que parece ser intrínseco a esse tipo de atividade que, “à luz de ideais reformadores, vem conjugar o modelo de homem perfeito e harmônico, típico da pedagogia humanística, com a projeção de uma ideal sociedade justa” (CAMBI, 1999, p. 273), ou seja, formar o homem da sociedade de amanhã.

Bem como lembra Hannah Arendt (1906-1975), em entrevista concedida a Luiz Fernando Texeira:

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. [...] Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos (Informação verbal)⁴¹.

Parece ser possível concluir que a utopia carrega, em sua porção reterritorializadora, relevante grau de conformismo e autoritarismo. Não obstante, a utopia pedagógica, seguindo as pistas apresentadas por Arendt (2011) não se dirige, originalmente, às crianças, mas a elas como adultas em potencial. A utopia conserva-se nova, apenas por um instante, no momento em que é criada pelo seu autor e logo passa a ser velha quando apresentada a outrem, pois ela é produto residual e não processo de produção. Assim,

[...] as formas de produção social implicam também uma parada improdutiva inengendrada, um elemento de antiprodução acoplado ao processo, um corpo pleno determinado como *socius*, que pode ser o corpo da terra, ou o corpo despótico ou, então, o capital (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 22).

⁴¹ INTERFACES (Brasil). *A crise na educação, ontem e hoje*: entrevista com Hanna Arendt sobre educação, política e tecnologia. 2018. Entrevista concedida a Luiz Fernando Teixeira. Disponível em: <http://143.107.95.102/prof/richardromancini/suportesmidiativos/wordpress2/?page_id=13>. Acesso em: 20 jun. 2018.>. Acesso em: 20 jun. 2018.

É por isso que a instância de antiprodução inerente ao processo de produção da experiência educativa será marcada, especificamente, não pela utopia que se encontrava acoplada às máquinas sociais do século XVI, funcionando como prolongamento da pedagogia livresca da época, compondo, portanto, a projeção ideal da sociedade, mas pelo romance de formação, *Bildungsroman*⁴², no final do século XVIII, como “parada improdutiva inengendrada” dos fluxos que atravessavam o *socius* desde o Renascimento (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 22).

O romance de formação é mais um retorno, mas não apenas isso. Ele provoca uma reterritorialização no campo da formação com a inserção de um elemento que parece não se preocupar em compor o plano pedagógico em voga no campo social: o retorno ao indivíduo e sua ligação direta como o universal. Além disso, a valorização da cultura local e o cultivo de si como processo formativo, próprios do Romantismo alemão, surgem desajustados ao cenário dominante do Iluminismo francês ou em relação a uma retrógrada pedagogia humanística ao estilo renascentista. O romance de formação contrariava ainda as expectativas técnico-liberais, na medida em que também se opunha a compactuar com uma formação estritamente profissional, ainda que o trabalho seja um elemento importante em parte das narrativas formativas.

Se na utopia com suas *ciudades ideais*, “a formação do homem-cidadão é de fato um momento central no equilíbrio social e se realiza, sobretudo, através de uma educação coletiva administrada pelo Estado e disciplinadamente aceita por todos os seus membros” (CAMBI, 1999, p. 273), no romance de formação há uma centralização no personagem principal, pontuando o caráter individual da formação ainda que o mundo seja real e fonte dos problemas a serem enfrentados pela personagem. O indivíduo é posto a percorrer uma jornada formativa que pode coincidir com seu próprio desenvolvimento biológico – da infância à maturidade, em que o herói busca atingir certo grau de perfeição em seu estado espiritual, psicológico, de convívio social, de integridade física e moral. No contexto mais amplo, a *Bildung*, termo do qual decorre o romance de formação

[...] se impõe a partir da segunda metade do século XVIII, exprimindo, ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura [...] o sentido do termo permanece razoavelmente fixo ao longo do século XIX, período em que a palavra se esvazia progressivamente e o seu conteúdo entra

⁴² O termo em questão foi cunhado em 1803, pelo filólogo Johann Karl Simon Morgenstern (1770-1852), professor na Universidade de Halle-Wittenberg, que associou, inicialmente, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 1795-1796)* a esse gênero literário.

em crise, o que já atestariam as *Considerações extemporâneas* de Friedrich Nietzsche (SUAREZ, 2005, p. 193, grifo da autora).⁴³

De modo geral, pode-se dizer que o surgimento do romance de formação operou uma tentativa de deslocamento da preocupação com o governo dos filhos para o governo de si, como introspecção, ao mesmo tempo, do indivíduo para consigo, mas também da cultura para com ela mesma, como defesa diante do prenúncio de novos tempos – a modernidade. Por isso, mais do que entender como se deu esse processo é pertinente identificar nessa variação do gênero romanesco, o movimento que ele inspirou na formação de modo geral.

Bakhtin (2015) ao analisar a construção do gênero romanesco na literatura apresenta uma tipologia que comporta três formas estilísticas – o romance de viagem, o romance de provação e o romance biográfico, que, de uma maneira ou de outra, estarão presentes no desenvolvimento do romance de formação/educação, que surgiu na segunda metade do século XVIII, “como característica do Iluminismo alemão” (p. 223).

Nenhuma modalidade histórica concreta [de romance] mantém o princípio em forma pura, mas se caracteriza pela prevalência desse ou daquele princípio de enformação da personagem. Uma vez que todos os elementos se determinam mutuamente, um determinado princípio de enformação da personagem está vinculado a um determinado tipo de enredo, a uma concepção de mundo, a uma determinada composição de romance (BAKHTIN, 2015, p. 205).

Em todos os três casos, o destaque fica a cargo da enformação da personagem que, basicamente, se mantém inalterada, seja durante ou depois da narrativa. No romance de aventura, por exemplo, Bakhtin (2015) diz que a aventura é maior do que o herói que passa por ela. O tempo da aventura nada tem a ver com o tempo histórico, marcado pela linearidade dos fatos. Esse romance não guarda relações com o contexto social e o torna elemento exótico e pano de fundo para a aventura, ele também “desconhece a formação, o desenvolvimento do homem” (p. 207), tornando-o um herói estático.

⁴³ O contexto específico em que vivia a Alemanha, marcado, principalmente pelo contraste econômico perante a França, impulsionou um movimento de volta a si mesmo, uma interiorização à própria cultura, questionando a *civilisation* vizinha e sua modernidade. Na acepção francesa, “civilização é um termo ainda mais polissêmico inspirado em uma perspectiva evolucionista e otimista” (p. 20). As civilizações seriam altas culturas marcadas pela urbanização e a hierarquização dos indivíduos pelo status social. Em contraponto, tem-se a concepção alemã de cultura, designando habitualmente, os costumes, em especial de sociedade com modo de vida muito lenta. Cf. CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivais. In. CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (Org.) *Domínios da História*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1977, pp. 01-26.

O romance de provação é, conforme Bakhtin (2015), o estilo que subsidia intensamente o aparecimento do romance de formação germânico. O tempo da narrativa, assim como ocorre no romance de aventura, não é o histórico, mas também não é o aventureiro, “constituído de uma contiguidade de momentos aproximados” (p. 206). Surge como alternativa o tempo psicológico e o seu paralelo, o tempo lendário, que se misturam a um exotismo geográfico.

Por sua vez, o romance biográfico, talvez o que menos oferece elementos ao romance de formação, sustenta um herói destituído de seu heroísmo em nome da objetividade e da busca por resultados reais. Construído a partir da noção de tempo biográfico, o mais próximo do tempo histórico, nesse tipo de romance, “os acontecimentos não formam o homem, mas o seu destino” (BAKHTIN, 2015, p. 215).

Assim, o romance de educação como modalidade do gênero romanesco marca a transição da enformação da personagem para a composição de uma personagem em formação. A questão, conforme Bakhtin (2015), parece ser a inserção do movimento da personagem em contraponto à inércia que antes a caracterizava. Segundo o autor, “a imensa maioria dos romances [...] conhece apenas a imagem da personagem *pronta*. [...] Paralelamente a esse tipo dominante e maciço, existe outro tipo de romance incomparavelmente mais raro, que produz a imagem do homem em formação” (BAKHTIN, 2015, pp. 218-219).

Bakhtin (2015), em *A estética da criação verbal*, não hesita em produzir séries e mais séries classificatórias do romance. Contudo, o objetivo aqui é limitado e circunscrito à tomada de empréstimo de algumas de suas considerações acerca do romance de formação e, por isso, destaca-se, dentre as categorias extraídas do romance didático-pedagógico.

A análise bakhtiniana, entretanto, elegerá outra categoria como principal expressão do romance de formação⁴⁴ – o romance realista de formação. Apesar de todas as ressalvas feitas pelo autor que sustentam uma interligação entre os cinco tipos (romance cíclico; romance de

⁴⁴ Bakhtin define *Gargantua e Pantagruel* na categoria romance de formação. Segundo o teórico russo “Rabelais ocupa posição específica no desenvolvimento do romance realista de formação. Seu romance é a mais grandiosa tentativa de construção da imagem do homem em crescimento [...]”. Cf. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015, pp. 223-224. Entende-se que o processo de crescimento dos gigantes é um dos elementos do romance, mas não o definidor da ideia formativa, por isso, optou-se por elencar o escritor francês no campo da pedagogia livresca, primeira expressão do governo dos filhos e, com isso, alinhada à perspectiva foucaultiana do surgimento da pedagogia como forma de poder, localizada no século XVI. Paralelamente, no campo pedagógico, sustentam essa abordagem, especialmente, Cambi, mas também é possível aproximar essa leitura a Manacorda, e Gauthier e Tardif (2011). Cf. CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999; MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. Da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Editora, 2010; GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In. GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 121-148.

experiência; romance biográfico/autobiográfico de formação; romance didático-pedagógico; romance realista de formação)⁴⁵, é evidente a escolha do autor em privilegiar o último tipo de romance como aquele que reuniria as qualidades de uma narrativa de formação. Nota-se, contudo, que na mesma obra, a abordagem do romance biográfico/autobiográfico de formação tem maior ênfase do que qualquer outra. Vê-se, por exemplo, a extensa análise dedicada a Goethe nesse caso. Portanto, ainda que o teórico russo tenha predileção ao modelo realista do romance de formação elencando Rabelais com expoente dessa modalidade, acaba por centrar sua investigação no modelo que consagrou o estilo de narrativa para a variação do gênero: Johann Wolfgang von Goethe.

Logo, parece ser o romance didático-pedagógico capaz de responder às razões específicas do problema da produção da experiência educativa, as quais podem ser expostas na forma de uma parada improdutivo – antiprodução, da pedagogia livresca que se mostrava esgotada diante dos desafios do presente conforme já foi apresentado. Essa variação do romance de formação é relevante, pois não apresenta apenas a trajetória formativa da personagem, mas utiliza de blocos de conhecimentos aplicados a essa trajetória – há, por exemplo, indícios de uma psicologia do desenvolvimento emergente, compondo, por fim, um romance com nuances ou até evidentes recomendações educativas que extrapolam o limite da narrativa e ganham vida na realidade. Por isso, pode-se dizer que essa modalidade de romance favoreceu uma antevisão do desenvolvimento de uma nova ambiência educativa.

Assim, o romance de formação como gênero romanesco, independente das suas diferentes variações, é entendido como expressão da antiprodução ao primeiro modo produtivo da experiência educativa, na medida em que provoca uma retomada do princípio idealizador da formação. O fim do *modus operandi* da pedagogia livresca apontava para uma tecnificação desse saber, uma sociedade altamente instruída para o funcionamento pleno de uma humanidade devota à técnica. O trabalho, elemento diferenciador da escola moderna em relação aos espaços congêneres de outras épocas, passa a ser o balizador das relações afetivas e cognitivas entre os indivíduos dispostos nesses ambientes.

Coube ao romance de formação operar uma interrupção desse movimento, fazendo ressurgir valores outros que, de forma geral, contrariavam qualquer intenção formativa que não passasse pela forma idealizável de educação do homem. Trata-se, em síntese, de uma

⁴⁵ No último capítulo da tese em desenvolvimento, aparecerá outra modalidade de romance de formação, como forma de incluir, ou no limite, avizinhar, *Assim falava Zaratustra* de Nietzsche ao gênero romanesco. Tratar-se-á do romance de desconstrução ou romance trágico de formação, com a licença que a combinação de termos exige, em consonância com a análise empreendida por Machado em *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. Cf. MACHADO, Roberto. *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

tentativa de regresso à enformação, tal qual apresentara Bakhtin (2015) na questão da formação de uma personagem estática para um tempo não histórico e uma realidade que não encontrava lugar em parte alguma a não ser no romance.

Essa interrupção antiprodutiva foi responsável por fazer ressurgir o sentimento que antecipava e animava a emergência da pedagogia no século XVI, que era a busca da arte de governar, alcançada na política no século XVIII. No caso da pedagogia, essa arte de governo obteve resultados comparáveis aos campos político e econômico apenas no século XX, com a consolidação de uma educação científica, análise do segundo modo de produção da experiência educativa.

Ainda a esse respeito, é relevante destacar que a antiprodução é responsável, conforme Deleuze e Guattari (2011a), pela contraprodução do mecanismo da falta, bem como, o seu alojamento no interior do processo produtivo. Assim como ocorre na economia de modo geral, a economia das cognições se vale, no *socius* capitalista, da propagação do sentimento de falta,

[...] ao organizar a falta na abundância de produção, descarregar todo o desejo no grande medo de se ter falta, fazê-lo depender do objeto de uma produção real que se supõe exterior ao desejo (as exigências da racionalidade), enquanto a produção do desejo é vinculada ao fantasma⁴⁶ (nada além do fantasma) (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 45).

Não por acaso, os romances de formação partem, frequentemente, não apenas da falta, como se nutrem de outros dois contrassensos da teoria do direito ao desejo – uma realidade natural em que a personagem se encontra, e a conclusão da sua trajetória como algo festivo. Assim, também na literatura há o registro da tentativa de colocar o desejo sempre “em relação com a falta ou com a lei; com uma realidade natural ou espontânea; com o prazer, ou até mesmo e, sobretudo, com a festa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 122).

A falta ou a lei é o ponto de partida do romance didático-pedagógico, pois é a partir dela que a personagem pode ser provocada ou direcionada à formação. O *Emílio* carrega consigo, antes mesmo de seu nascimento, a missão de um novo pacto, de uma nova sociedade a partir da inserção do jovem segundo uma relação de ausências e de uma lei universal. A primeira ausência é positiva: falta perversão ou maldade no homem por natureza. As demais ausências se apresentam negativamente ao longo da trajetória do jovem: faltam-lhe cuidados

⁴⁶ Ao reler o original, soa melhor a tradução por fantasia em ambos os casos da citação, isso, pois, se fosse fantasma, o argumento estaria atribuindo-lhe função produtiva [psicanalítica] e não mera representação, que de fato inspira qualquer função fantasmagórica no pensamento deleuze-guattariano.

primários proporcionados por uma mãe... Falta-lhe um tutor... Falta-lhe contato com a natureza... Falta-lhe maturidade para o contato com os clássicos etc.

No romance de formação, o sentimento de falta é falsamente preenchido ao longo da trajetória formativa, graças, é claro, à estabilidade dos cenários pelos quais percorre a personagem. Não poderia ser diferente, pois o desejo como falta nunca se efetiva. *Emílio* só não se ressentir da ausência da vida agitada dos centros urbanos, por exemplo, porque a ele isso não é nem uma falta. A cidade aparecerá apenas na vida adulta. *Emílio* se encontra constantemente inserido em uma paisagem favorável e estável, que lhe oferece problemas e adversidades, mas ao mesmo tempo, soluções e superações. Nada mais presente nesse romance do que a expressão natural e espontânea do desejo. Não por acaso, “em Rousseau, a passagem do estado de natureza ao estado civil é como um salto no mesmo lugar [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 21).

A realidade natural de que parecem ser partidários os romances de formação é encarada ora como princípio originário, ora como elemento mistificador do desejo. As máquinas desejantes são substituídas por formas fundacionais que foram perdidas no tempo atual no primeiro caso e, por formas miraculantes que nunca são efetivadas no segundo caso.

Nesses mesmos romances de formação, a tomada da festa como equivalente do desejo, ou a sua materialização na forma festiva de encerramento do evento – que pode ser o autoconhecimento ou o sucesso da instrução recebida – faz com que frequentemente seja atribuída equivocadamente à trajetória formativa a ideia de conclusão de toda a educação. No fim do romance, a personagem está pronta para a vida além do enredo. Ocorre, com isso, a transcendência da trajetória formativa à ideia de formação que foi sendo depurada ao longo da narrativa e que, agora, servirá de modelo para a vida cotidiana.

Por sua vez, ainda que esse primeiro modo de produção da experiência educativa não seja o plano preferencial à análise pretendida, seria impossível não pontuar o problema que concerne a toda sua constituição. Qual a posição do desejo (de aprender) no campo social que se constituiu no período compreendido entre o século XVI e o XVIII?

De modo geral, esse primeiro modo de produção da experiência educativa estabeleceu relações importantes para a limitação do que viria a ser determinada não apenas a pedagogia, mas a educação capitalista de modo geral. O primeiro ponto dessa limitação está no atrito entre um polo estatutário e outro contratual da pedagogia⁴⁷. Ao contrário de uma disputa entre

⁴⁷ Esse problema será desenvolvido no item 4.5 do último capítulo. Em linha gerais, ele consiste no deslocamento do campo formativo do desejo de governo dos filhos para o intento governo de todos. A título de exemplo, o polo estatutário conseguiu reunir sobre a insígnia da pedagogia um conjunto teórico e prático que

um senso comum e outro científico que se revelará mais tarde na cena educacional, essa disputa vai provocar a concorrência de um conhecimento especializado acerca da formação e um enfrentamento contra formas alternativas de abordar o problema educativo.

Outro ponto a ser destacado é o fato de que o dever ocupará, cada vez mais, o lugar do desejo em matéria formativa com a institucionalização do saber pedagógico. Uma vez que o interesse de formar é de fato o motor da realização educativa no *socius* civilizado e, sobretudo, investido pelo fluxo molar, a fusão entre interesse e dever torna mais fácil a concretização de projetos e a estruturação de sistemas de educação em massa.

O primeiro modo de produção da experiência educativa, aqui definida como a constituição de uma sociedade pré-pedagogizada, ou seja, que promoveu a certeza de que por meio da formação era possível estabelecer novas relações entre os indivíduos e entre eles a cultura e a sociedade, fazendo isso, primeiro por meio da sátira e da utopia e depois, não menos importante, por meio do romance de formação.

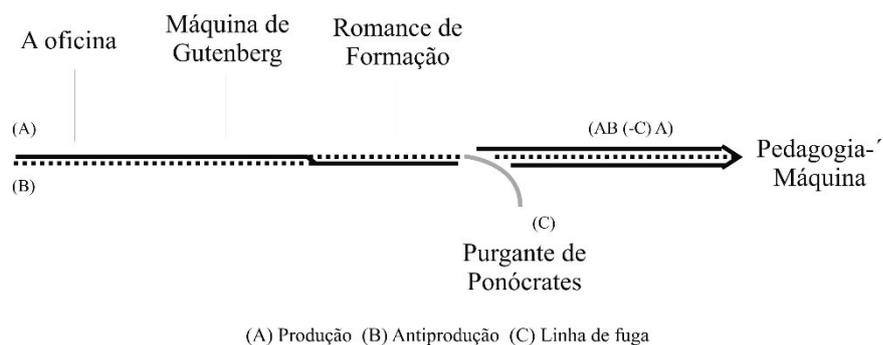


Figura 03 – Constituição da pedagogia-máquina da sociedade pré-pedagogizada.
Fonte: Autor (2018)

Em síntese, a Figura 3 mostra a constituição da pedagogia-máquina, não como máquina técnica, pois dessa forma necessitaria esta investigação retroceder ainda mais no tempo para encontrar elementos na educação grega, romana, egípcia ou no oriente, culturas que desenvolveram máquinas pedagógicas sofisticadas e eficazes. Contudo, a pedagogia-máquina elaborada entre os séculos XVI e XVIII age como máquina social.

Por isso, a oficina de preparação para o trabalho é o ponto de partida e não a formação do herói ou do cidadão apto a atuar junto à administração da cidade. A oficina, como foi apresentada, traz consigo uma nova hierarquia social do conhecimento útil, bem como uma disciplina prática dos corpos preparados para a produção econômica e a vida social.

conformou o que se entendeu chamar de educação. Já o polo contratual, exigia, sobremaneira, a anuência das partes envolvidas no processo educativo que envolveria, por exemplo, a negociação. A educação contratual foi comum entre os antigos mestres, o ensino preceptor e os professores domésticos.

A pedagogia-máquina tanto não pode ser restringida a uma máquina técnica que o seu advento exigiu o acoplamento de outras máquinas técnicas, como ocorreu, por exemplo, com a invenção da prensa e dos tipos móveis de Gutenberg que favoreceram a disseminação de textos que, por sua vez, coadunaram para a popularização da prática de leitura e, conseqüentemente, para a necessidade de instrução.

O purgante de Ponócrates, por seu turno, não é uma metáfora, mas uma máquina. Quando o novo mestre de Gargantua lhe administra a solução é para provocar no jovem gigante a evacuação de todo conhecimento inútil que recebeu anteriormente, Rabelais desdenha da seriedade de uma formação estritamente erudita que não encontra sentido em quem a recebe. Mais do que isso, apesar da limitação do método que Ponócrates irá empregar na sua preceptoría, nem tanto revolucionário, o purgante apresenta, em potência, a possibilidade de produção de linhas de fugas para fora do instituído a partir da maquinação do desejo de aprender frente ao interesse e dever de aprender. A possibilidade de fazer o jovem excretar tudo o que então conhecera animava não apenas o sentimento de que é possível conhecer o que de fato interessa, mas também de que há uma imposição estéril e débil sobre o que é necessário conhecer.

Na contramão da pedagogia de Rabelais, o romance de formação como a pouco apresentado, funcionou como ultimato ao saber pedagógico dizendo que era necessário regressar ao princípio ideal de formação. Não obstante, a origem da pedagogia projetava um ideal de que o governo como um todo dependia, em mesmas medidas, de um eficaz método de controle e disciplinamento dos filhos, para o bem da casa, da prosperidade das riquezas e da imagem do governante como aquele apto por consequência governar a todos. Esse ideal, contudo, vai perdendo sua capacidade de imposição na medida em que há uma necessidade atual em constante movimento que se impõe e confronta a idealidade sempre estática. Por fim, há uma decisiva conclusão a partir desse primeiro modo de produção que pode ser resumida no argumento de que não basta governar os filhos, mas é preciso governar a todos, não só pelas práticas extensivas do poder, como o direito ou o governo, mas também, por meio da formação e do controle da produção e circulação dos padrões de subjetividade.

1.2 SEGUNDO MODO DE PRODUÇÃO: A SOCIEDADE PEDAGOGIZADA

Atualmente, da publicidade à polícia, tudo se pedagogiza
(SCHÉRER, 2009, p. 27)

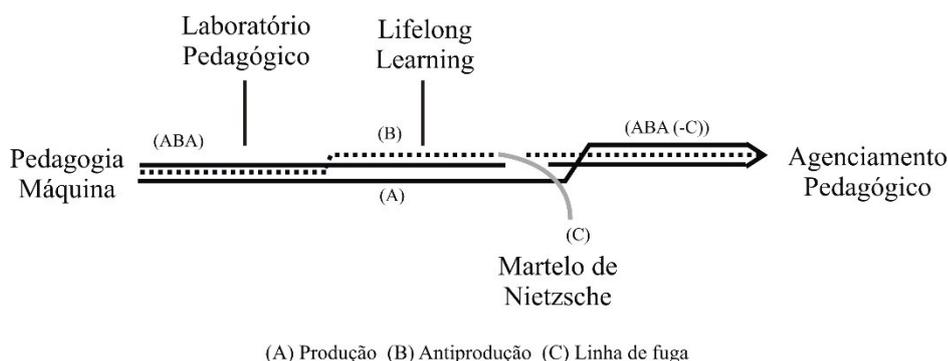


Figura 04 – Constituição do agenciamento pedagógico da sociedade pedagogizada.

Fonte: Autor (2018).

A sociedade pedagogizada é um modo de produção específico e não uma conclusão ou uma continuidade da sociedade pré-pedagogizada, ainda que não seja absurdo tal entendimento por conta da seriação e nomenclaturas empregadas. Essa ressalva é necessária, pois o primeiro modo de produção da experiência educativa, própria dos séculos XVI ao XVIII, pouco se efetivou nos moldes em que foi desejado. Poderia, a certa altura, dizer que ele foi um grande romance enquanto que o modo seguinte, do século XIX e XX, é um manual prático daquilo que foi depurado do primeiro modo de produção e acoplado às novas máquinas técnicas e sociais.

Nessa dimensão, a sociedade pedagogizada é, em certa medida, uma intensificação da sociedade pré-pedagogizada, pois mantém o mesmo regime de significância que elegeu a formação do homem na convergência do investimento repressivo molar ao desenvolvimento da civilização capitalista, contudo, não é, de modo algum, uma simples efetivação de um modo de produção da experiência educativa que ainda não dispunha dos artifícios econômicos e de toda uma política que se assentaria no campo pedagógico, determinando-o de uma maneira igualmente nova.

Na sociedade pedagogizada não é difícil estabelecer relação entre um quarto de bebê e uma sala de aula para a educação infantil, que podem apresentar não apenas o mesmo princípio organizacional, como também a mesma finalidade que objetiva a instrução constante da criança por meio da interação com os objetos. Os jogos e brinquedos pedagógicos são como microcosmos do mundo do trabalho e suas regras reais. A universidade corporativa empresarial é uma continuidade da escola que se estende e se firma na necessidade de atualização permanente dos empregados.

Assim, a sociedade pedagogizada não traduz apenas o destaque que a instituição escolar alcançou na composição da paisagem civilizatória, mas como o agenciamento pedagógico perpassa diversas dimensões da vida social e se alonga para além daquilo que um

dia foi considerada a “vida escolar”, uma etapa limitada, de caráter preparatório e não contínuo. Rancière (2015, p. 183) foi quem antecipou essa constatação ao referir-se a tal processo como a “[...] pedagogização integral da sociedade, isto é, a infantilização generalizada dos indivíduos que a compõem”. Por isso, o cuidado, a proteção, a instrução, o brincar, a interação, a higiene, a saúde, o lazer etc., têm o mesmo fundamento: o governo da criança e a produção de subjetividades. É que nessa sociedade, os processos educativos têm

[...] que saturar toda a sociedade e as organizações que fornecem emprego: as empresas, os escritórios do governo, as entidades sem ânimo de lucro, devem transformar-se em instituições de ensino e aprendizagem, e as escolas têm que trabalhar em associação com os empregadores e as organizações que fornecem emprego (DRUCKER, 2004, p. 270).

Portanto, não é o princípio ou a finalidade que é recorrente nos exemplos citados, mas o meio, o processo. Todas elas são produções de um mesmo modo econômico e essa relação não pode ser vista binariamente ou de forma maniqueísta, colocando de um lado o capitalismo e de outro uma educação vítima dele. Não por acaso, esse é o mesmo problema sustentado pela articulação entre a teoria marxista de afirmação do antagonismo de classe no predomínio biunívoco – capitalistas e proletários e de uma educação degenerada ou redentora. De fato, cada formação do *socius* produz, ao mesmo tempo em que se produz, um padrão de subjetividade. Por sua vez,

[...] a subjetividade não está sendo encarada aqui, como coisa em si, essência imutável. Existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. (Exemplo: O capitalismo moderno, através da mídia e dos equipamentos coletivos, produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade). Atrás da aparência da subjetividade individuada, convém procurar situar o que são os reais processos de subjetivação (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p. 322).

É por isso que a escola não é menos capitalista que uma multinacional, nem mesmo uma instituição educacional privada é mais devota ao modelo econômico do que outra pública. As individualidades percorrem o mesmo fluxo molecular, múltiplo, passam pelas diferentes máquinas desejantes e agenciam umas às outras entre os variados agenciamentos dispostos no *socius*.

Fato é que com a intensificação da industrialização da economia e o mercado ocupando o lugar da política na vida social uma nova paisagem passa a ser configurada. No

campo pedagógico, são marcadores desse processo: a implantação da instrução pública obrigatória, estruturada em sistemas burocráticos e fundamentada em ideias protecionistas em defesa do princípio estatal, a formação dos mestres conforme parâmetros científicos acordado com o padrão de sociedade em curso, a diversificação dos postos de trabalho a serviço da educação, a fim de tornar sutis os métodos de controle das individualidades em procedimentos de formação como médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, promotores da infância entre outros.

Todos esses marcadores, contudo, podem representar apenas a aparência da produção da experiência educativa, considerando a advertência de Guattari e Rolnik (2011), não atingindo o real processo produtivo de subjetivação. É, portanto, necessário identificar, no campo pedagógico, as ligações mais profundas com o investimento repressivo molar, com os agenciamentos que esse investimento opera no campo molecular e os possíveis sinais de fissura e, potencialmente, de ruptura. Mas, tudo isso é viável na medida em que se admite, na composição do problema, os elementos da produção em interação com àqueles da antiprodução.

Nessa direção, pouco contribui se ater a questões como aquelas concernentes a um estatuto da pedagogia, se seria ela ciência ou arte de ensinar, teoria ou prática da educação, de natureza multidisciplinar ou disciplinar. Essas definições são apenas protocolos de organização, que se efetivam, é claro, nas diversas práticas do campo social, mas que não trazem à cena as conexões que sustentam esses e outros debates entorno da pedagogia na ordem da produção desejante. A pergunta lançada por Gallo (2001) “como pensar um currículo rizomático?” é emblemática do problema pertinente ao saber pedagógico e da necessidade de uma virada no próprio campo. É que antes de qualquer ação, seja no sentido de responder à questão apresentada, ou ainda de forma mais abrangente, a uma revolução da experiência educativa, ele vai defender que:

Em primeiro lugar, seria necessário deixar de lado qualquer pretensão científica da pedagogia. Como seria possível controlar, prever, quantificar os diferentes cortes transversais no mapa dos saberes? [...] Em segundo lugar, seria necessário deixar de lado qualquer pretensão massificante da pedagogia. O processo educativo seria necessariamente singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa que hoje vemos como resultante das diferentes pedagogias em exercício. [...] [E] Em terceiro lugar, seria necessário abandonar a pretensão ao uno, de compreender o real como uma unidade multifacetada, mas ainda assim unidade. A perspectiva interdisciplinar ressent-se de que na disciplinarização se cai numa

fragmentação, buscando assim recuperar a unidade perdida. (GALLO, 2001, p. 24).

Trata-se, portanto, de caminhar em direção oposta às definições do que seria esse saber. Fugir das interpretações é a principal atitude deleuzeana, pois elas fecham os problemas em questões, que passam a exigir respostas sempre validadas *a priori*. É a batalha do círculo contra as linhas. Mas, se a pedagogia se constitui em um processo relativamente novo, como entender o que antes era configurado como experiência educativa?

Esse problema é real na medida em que se constata a ausência de uma história universal da formação, isso porque, não há registro de que seja possível estabelecer uma teoria da experiência educativa que seja regular em quaisquer época e lugar. Para tanto, seria necessário abdicar-se da época ou do espaço, ou então, restringir a questão ao princípio ideal. Não por acaso, o maior problema da formação, no sentido estrito do termo, é que ela frequentemente parte desse ponto ideal, mas objetiva alcançar uma realidade e transformá-la⁴⁸. Por isso é comum apresentar, ainda hoje, a história da educação ocidental como aquela válida universalmente, nos moldes do antigo eurocentrismo, colocando à sombra as demais experiências.

Não obstante, quando Durkheim (2002) afirma que o advento da escola só é possível na Idade Média é porque, de fato, o modelo escolar do qual dispõe em *L'évolution pédagogique en France*⁴⁹ só foi viável a partir da combinação de elementos diversos como a fé e a moral cristã, elementos das culturas pagãs e resquícios do *modus vivendi* das civilizações bárbaras, por meio do poder imperial da Igreja e sua astúcia em acomodar, conforme graus diferentes de interiorização/repressão, esses múltiplos componentes que moldaram a produção da subjetividade medieval. Desse modo, ressalta o sociólogo:

Ora, para inculcar práticas, um simples adestramento basta até o único eficiente, mas ideias e sentimentos não podem comunicar-se senão através do ensino, quer esse ensino seja dirigido ao coração ou à razão, ou a ambos ao mesmo tempo. Por isso é que, logo que foi fundado o cristianismo, a prédica, desconhecida na Antiguidade, assumiu um lugar importante, pois pregar, é ensinar (DURKHEIM, 2002, p. 29).

⁴⁸ Isso pode ser justificado em duas direções distintas. A primeira diz respeito à fusão que a formação operou junto ao progresso no Iluminismo, de acordo com a crença de que a igualdade de inteligências seria possível e necessária à promoção da igualdade social; e, segundo, pela ascensão do marxismo difundindo a ideia de transformação a partir da constatação da contradição, o que, na verdade, interdita a fuga e a própria revolução, negligenciadas na ausência de uma teoria do desejo, um fator que desabona o sentido de projeto atribuído, frequentemente, à formação, pois, o tempo e o lugar da projeção já não serão os mesmos da efetivação em curso.

⁴⁹ Evolução Educacional em França (trad. nossa).

Contudo, se na cronologia da história universal da formação, do ponto de vista eurocêntrico, a pedagogia atual é uma criação do Renascimento e escola é uma invenção anterior, medieval, o mesmo não ocorre com a experiência educativa. É balizar que toda sociedade promova seus processos de formação indispensáveis à manutenção da vida coletiva e que são diversas as formas pelas quais ela empregue suas ações formativas. Pode ser, por meio do exemplo direto sucessório, o menino que aprende a caçar, cultivar o solo ou a dominar o ofício hereditário com os adultos de sua família ou tribo. E por meio do exemplo indireto adquirido, aquele obtido por meio do *paedagogo* (Atenas) ou *paidonomo* (Esparta) e depois por um mestre ou instituição, que o promovia a aptidão à vida pública e que, em princípio, é o mesmo modelo da educação contemporânea⁵⁰. O fato de que ainda hoje convivam as duas modalidades de formação, direta sucessória e indireta adquirida, é outro indício de que sendo uma produção social e técnica, a educação não pode ser reduzida a uma teoria como perseguiram os pedagogos e simpatizantes do campo do final do século XIX e início do XX.

Portanto, a pergunta: o que era configurado como experiência educativa antes da pedagogia [?] poderia ser genericamente respondida como sendo as práticas pré-pedagógicas ou semipedagógicas, mas isso só reforçaria o anacronismo sistêmico em ver essas experiências enquadradas nos moldes confortáveis da analítica presentista. Mais uma vez, Deleuze adverte para a necessidade de romper o círculo das interpretações, denunciar os fantasmas de grupo e a dissipar o mundo das representações como métodos de apreensão da realidade. A experiência educativa é, portanto, performática mais do que projetiva ou planejada. E as performances são plurais, assim como as culturas que as animam. Por fim, poderia na *Paidéia* da Grécia Antiga haver uma pedagogia que nada tem a ver com a pedagogia de hoje, assim como a medicina daquela época não encontra continuidade na ciência médica moderna. Ou então, poderia muito bem haver uma educação sem pedagogia, sem a intenção teorizadora daquilo que para os povos antigos era simplesmente um caminho para o verdadeiro fim, o qual, ele mesmo, era orientador do trajeto.

Acontece então que, na Modernidade, há uma generalização dos protocolos de organização que expande o modelo das ciências naturais ao domínio da vida social e individual, imprimindo valores experimentais, laboratoriais, estatísticos, corretivos etc., no

⁵⁰ Tanto na Grécia, quanto em outras localidades no Mundo Antigo é atestada a existência de instituições dedicadas à educação dos indivíduos. A Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles, o Colégio, o *Typos* (círculo de amigos), o Exército espartano, as bibliotecas, as universidades e também o testemunho de leis e recomendações públicas para a instrução dos jovens são exemplos de como a formação era uma preocupação na Antiguidade, independente da falta de correspondência desses modelos como os seus contemporâneos.

lugar de outros como a moral religiosa, a ética e a cultura. Inegavelmente, a educação despertou o interesse desse tipo de investimento, assim como ocorrera com outros espaços que pudessem repercutir, com sucesso, na intervenção científica do homem em sentido estrito. No caso da escola, primeiro ela deveria ser fundamentada sobre a égide da disciplina, dedicada ao governo dos indivíduos e à produção de subjetividades por meio de processos válidos de formação; e, segundo, deveria ser baseada no corpo pleno do capital-dinheiro da sociedade capitalista que, na verdade, configurará o modelo a ser adotado.

Deleuze e Guattari (2011a) qualificam as três formações *socius* segundo três características primordiais de cada uma. A primeira, a formação primitiva com sua máquina territorial selvagem, é encarada como Idade da Crueldade; a segunda, operando por meio de sua máquina despótica bárbara, tem como condição a Era do Terror; e a terceira formação, que funciona por meio da máquina capitalista, é o Tempo do Cinismo. Ele

[...] é a imanência física do campo social, e a piedade é a manutenção de um *Urstaat* espiritualizado; o cinismo é o capital como meio de extorquir sobretrabalho, mas a piedade é este mesmo capital como capital-Deus de onde parecem emanar todas as forças de trabalho). Esta idade do cinismo é a da acumulação do capital, dado que este implica o tempo, precisamente para a conjunção de todos os fluxos descodificados e desterritorializados (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 300).

É na terceira formação que o segundo modo da produção da experiência educativa está localizado. A era do cinismo corresponde ao estágio de formação da civilização, marcado pelo surgimento do homem privado e pela ascensão do capital-dinheiro como corpo pleno dessa sociedade. É a idade em que a máquina capitalista encontra condições de se consolidar como conjunto axiomático das relações de mais-valia de fluxos descodificados que, necessariamente, passam pelo capital e que são produzidas e justificadas por ele também. O emprego do conceito de escola, pedagogia ou formação cínica é, portanto, uma variação decorrente dessa análise deleuze-guattariana acerca das três formações do *socius*.

Nesse caso, não há nenhuma evidência de perpetuação da máxima althusseriana de que a educação, ou especificamente a escola como aparelho⁵¹, esteja fadada ao fracasso por reproduzir o modelo capitalista, pois assim estaria não apenas essa instituição, mas todas as outras e até o próprio homem, que assume uma identidade capitalista na forma institucional. Na verdade, o capitalismo não é autodestruidor, afirmam Deleuze e Guattari (2011a), ele não funciona como as máquinas técnicas que cria, mas com as máquinas desejantes que se

⁵¹ Cf., ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

apropriada, portanto, por desarranjo. O capitalismo tem a autodestruição embutida na forma de elemento provocador de mudanças, ainda que elas estejam sob controle ao ponto de que não oferecem riscos a sua manutenção⁵².

A análise da pedagogia, portanto, parece exigir um deslocamento da esfera que a coloca no interior do campo humanístico que, aliás, é uma invenção do próprio cinismo, para se encontrar em uma “teoria generalizada dos fluxos” que tem o conhecimento de que nas condições encontradas, o desejo é sempre o mesmo, mas “[...] fundado na relação diferencial dos fluxos sem limite exterior assinalável, e onde o capitalismo reproduz os seus próprios limites imanentes numa escala cada vez mais ampliada, cada vez mais englobante” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 317.). O que é o *lifelong learning*⁵³ senão a expressão dessa percepção capitalista na formulação do problema da experiência educativa contemporânea?

No caso do capital, temos a desterritorialização da riqueza por abstração monetária; a descodificação dos fluxos de produção pelo capital mercantil; a descodificação dos Estados pelo capital financeiro e pelas dívidas públicas; a descodificação dos meios de produção pela formação do capital industrial etc. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 299).

Consequentemente, o cinismo se reproduz nos processos formativos, como forma de coadunação dos interesses molares que podem circular sem grande resistência na multiplicidade molecular, por meio dos inúmeros agenciamentos, inclusive, pedagógicos. A pedagogia será portadora de um conjunto de enunciados favoráveis à instalação cínica da produção das subjetividades através dos protocolos de produção da experiência educativa válidos como, por exemplo, a ideia de que o sucesso na vida é sucessão do sucesso escolar; que o avanço econômico-social tem como peça primordial a educação; que a educação é

⁵² A obsolescência é um exemplo concreto de como o capitalismo convive e até se aproveita do princípio da autodestruição, quando, de um lado, coloca em risco a produção pela infâmia da falta de qualidade, mas, de outro, insere o elemento de atualização e modernização, ainda que aparentes. No fundo, o que rege ambos é a necessidade de produção de mais-valia. Obsolescência é “O fato de um produto ser intencionalmente concebido e fabricado de forma a não durar muito tempo”. Cf. DICTIONARY, Cambridge. *Obsolescência*. (Tradução nossa). Inglaterra: Cambridge University Press, 2016. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

⁵³ Aprendizagem ao longo da vida define-se como “um princípio organizador de todas as formas de educação”, pautada na relação direta entre os direitos fundamentais dos seres humanos em consonância com o modelo produtivo econômico global. “Cada pessoa, em todas as fases da sua vida, deve ter oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para adquirir os conhecimentos e as competências de que necessita para satisfazer as suas necessidades e de sua sociedade”. Cf. UNESCO. *Fórum Mundial de Educação 2015*. (Tradução nossa), 2015. Disponível em: <<http://webarchive.unesco.org/20160930040522/http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

antídoto às mazelas humanas entre outros que alimentam, por fim, a fusão da vida de cada um à atividade econômica comum. Esses e outros exemplos traduzem o movimento produzido pelo capitalismo que anula os programas de vida e reduzem a experiência educativa à relação educação-dinheiro; à incorporação pelos fluxos descodificados de produção por meio da escolarização massificada; à inserção da educação na construção dos índices econômicos e, conseqüentemente, à alienação da dimensão pública e política dessa atividade em favor dos aspectos produtivistas e concorrenciais de mercado; e, por fim, à propagação da necessidade de atualização constante, de uma educação contínua, que ajuste o trabalhador-aluno às condições cada vez mais severas de interação produtiva.

A pedagogia-máquina como produtora da experiência educativa emergente do primeiro modo de produção já se apresenta ineficiente diante desses e de outros desafios que precisou assumir a educação a fim de se encaixar na esteira da produção de subjetividade capitalista. O desejo de aprender não pode ser produzido por tal máquina, pois extrapola suas condições de efetuação sempre limitadas a uma circunstância exterior: a escolarização dos indivíduos, a profissionalização dos ofícios, a classificação geral das subjetividades em escalas econômicas de eficiência e eficácia, chegando à banalização de todo o processo na medida em que ela não é mais capaz de produzir suas sínteses.

O capitalismo, que tem como característica empurrar seus próprios limites, ignorando-os ao passo que vai ocupando novas terras antes limítrofes, demanda uma educação que prontifique as individualidades aos seus protocolos. No segundo modo de produção da experiência educativa, a pedagogia não mais produz, ilusoriamente, o desejo de aprender, mas agencia o ensino e a aprendizagem, primeiro, por meio do dever da formação e, depois, pela difusão do interesse em formar-se (*self*). Ela vai “do bom senso à experiência, da reflexão inteligente à experimentação metódica” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 22).

Johann Herbart (1776-1841) pode ter sido um dos principais responsáveis pela declaração de obsolescência da pedagogia-máquina e, conseqüentemente, um dos influenciadores da sua mutação em agenciamento pedagógico, processo pelo qual, conforme o filósofo e pedagogo alemão, deslocou esse saber da especulação para a verdade. Para Patrício (1971, p.6), “muito kantianamente, Herbart quis estabelecer sobre o alicerce sólido da razão a ciência da Pedagogia, determinando as suas condições constitutivas”. Essa transição, contudo, foi marcada, primeiro, pelo princípio validador científico e, depois, passando a funcionar por uma “axiomática das quantidades abstratas em forma de moeda⁵⁴” (DELEUZE; GUATTARI,

⁵⁴ É a partir da descodificação da riqueza, que passa a ser monetarizada, que é possível apreender como o capitalismo opera sem o intermédio de códigos, mas por axiomas, ainda que necessite, continuamente mantê-los

2011a, p. 185). Esse investimento evidencia, decididamente, a pedagogia como um agenciamento das relações de produção da experiência educativa e como interesse do capitalismo na produção de subjetividades.

A mudança, de fato, implicará em uma nova posição da produção da experiência no campo educativo – e não no literário – pela decadência, especificamente, do romance de formação como elemento formador e até mesmo teorizador de uma pedagogia do governo de si que, em síntese, representava uma antipedagogia. É que no *socius* civilizado há a demanda sempre crescente pelo governo de todos, a qual tem um de seus pilares no prolongamento do governo dos filhos. Daí, a origem da pedagogia, marcada pela transição de uma educação dos filhos ao estilo *domesticam vitam*, para uma formação dos filhos da nação.

Toda pedagogia parece, portanto, ser capitalista⁵⁵. Ela é uma invenção dessa sociedade e só se consolidou, seja como máquina, seja como agenciamento, na medida em que se intensifica a produção de subjetividade em caráter contínuo, ou seja, sucessões de ajustamento individual em massa em curto espaço de tempo. O *paidagogos* ou *paidônomo*⁵⁶ nada tem a ver com o pedagogo moderno que vê seus jovens sempre mais do que crianças, mais do que homens e mulheres, mais do que cidadãos, mais do que trabalhadores, mas, nunca os vê como intensidades em devires múltiplos.

O problema é da ordem de grandeza. A estatística vinculada à psicologia encerrou a questão na limitação do uso das medidas, denominadas medidas educacionais. Sempre aritméticas ou geométricas essas medidas não se apropriam da dimensão física ou geográfica do saber, mas apenas histórica. Assim, na medida em que a pedagogia não pode ser expressão nem conteúdo de outra coisa que não da multiplicidade molecular resultante de uma axiomática social, cabe à produção de experiência educativa acoplar às máquinas sociais as suas máquinas técnicas e estender pelo fluxo as três sínteses (conectiva, disjuntiva, conjuntiva) através do campo da formação.

em descodificação. “A verdadeira axiomática é a da própria máquina social, que substitui as antigas codificações, e que organiza todos os fluxos descodificados, inclusive os fluxos de código científico e técnico, em proveito do sistema capitalista e a serviço dos seus fins”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (2011a). *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011, p. 310.

⁵⁵ Trata-se de tomar a pedagogia como um conjunto sistematizado de regras e uma série de prescrições práticas em torno da educação referenciada em tratados, manuais, cursos etc. o que, exclui uma compreensão da pedagogia como atividade meio como a que pode ser observada na Grécia Antiga, por exemplo. Assim, mesmo as chamadas pedagogias anarquistas e socialistas parecem estar inscritas nessa mesma denominação uma vez que se projetam como contrainvestimento, o que em última análise traduz-se em uma nova versão do mesmo tipo de investimento, pois tentam capitalizar a educação para um fim e a partir deste a instalação de um reprodução em série.

⁵⁶ A palavra grega *paidagogos* é formada pela palavra *paidós* (criança) e *agogos* (condutor). portanto, pedagogo significa condutor. Assim surgiu a palavra pedagogia.

Há uma infinidade de classificações no interior do campo pedagógico, devidamente registrada em manuais de história e filosofia da educação que, de algum modo, devem ser úteis para a compreensão da educação como prática social, mas que encontram o mesmo limite. O esforço em detalhar, diferenciar e conceituar essa prática parece exigir um exercício exterior de localização e identificação como forma de prudência *a posteriori* ou no durante o caminho. Nessa direção, não faltam considerações dos autores das mais diversas obras pedagógicas que tomaram um ponto de partida mais específico para balizar como o fundamento filosófico, sociológico, histórico, psicológico, econômico etc. ou mais geral e aberto, como o contexto social, cultural, político, ético, relacional, entre outros.

Pouco importa diferenciar um processo de educação formal do não formal. Dessa relação binária, ademais, surge outra, a educação informal, que necessitará de uma quarta, que, por sua vez, será colocada em relação biunívoca e produzirá, sucessivamente, um excedente⁵⁷. De um lado, correntes, tendências ou congêneres estão sempre em relação a uma realidade, que não pode ser reduzida a um microcosmo. De outro, acredita-se que a educação é uma atividade que merece a devida atenção e que, por isso, não pode ser diluída no conjunto total das práticas sociais e humanas ou relegada a uma análise circunstanciada às abordagens tradicionais do problema humano.

Nesses termos, a abordagem da produção da experiência educativa tenta avizinhar todos os fundamentos do campo pedagógico sem a necessidade de uma hierarquização e, mais do que isso, que a produção seja encarada do ponto de vista da produção desejante. A produção da experiência educativa é, por isso, econômica, mas não apenas em relação a bens de consumo e de produção, a empregadores e assalariados, mas a toda uma economia, produtiva, mas principalmente afetiva. Ela é política não porque ensaia a vida social, nem mesmo por ser investimento dos projetos estatais ou empresariais de educação, mas pelo fato de que tudo se encerra no campo da política. Há, igualmente, uma dimensão psicológica, que não quer medir e moldar as singularidades, mas que garante a multiplicidade como fator educacional e, assim, acontece com todos os outros elementos da produção de subjetividades quando analisados nessa perspectiva. A pedagogia cínica deve, portanto, ser encarada no âmbito de uma única e real história universal, que é a da contingência. Conforme Deleuze e Guattari (2011a, p. 360) argumentam:

⁵⁷ Na psicanálise, o famoso triângulo edipiano é, segundo Deleuze e Guattari, sempre uma relação 3+1, pois, Édipo não surge no triângulo, ele está originalmente nessa formação antes e depois, o simbólico, terceiro do terceiro. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a.

A história universal não passa de uma teologia se ela não conquista as condições de sua contingência, de sua singularidade, de sua ironia e de sua própria crítica. E quais são essas condições, esse ponto de autocrítica? Descobrir sob o assentamento familiar a natureza dos investimentos sociais do inconsciente. Descobrir sob o fantasma individual a natureza dos fantasmas de grupo. Ou, o que dá no mesmo, levar o simulacro ao ponto em que ele deixa de ser imagem de imagem para encontrar as figuras abstratas, os fluxos-esquizas que ele recepta, ocultando- os. Substituir o sujeito privado da castração — clivado em sujeito de enunciação e em sujeito de enunciado, e que apenas remete às duas ordens de imagens pessoais —, pelos agentes coletivos que por sua conta remetem a agenciamentos maquínicos. Reverter o teatro da representação, fazê-lo verter, correr na ordem da produção desejante: eis toda a tarefa da esquizoanálise.

Essa autocrítica se estende também à compreensão do modo de produção da experiência educativa na sociedade capitalista. Paulo Freire (1921-1997), por exemplo, percebeu essa necessidade de crítica e operou um deslocamento na pedagogia que visou, especificamente, a liberação da singularidade dos processos de subjetivação que alienavam os trabalhadores com a promoção da pedagogia da libertação. Denunciou a educação como privilégio e riqueza para destacá-la como direito e necessidade primordial. Mesmo assim, não conseguiu superar a fundação de uma pedagogia baseada numa relação binária limitante que colocava, em cada polo, os oprimidos e os opressores. Deleuze e Parnet (1998, p. 154) não falam

[...] de um dualismo entre duas espécies de "coisas", mas de uma multiplicidade de dimensões, de linhas e de direções no seio de um agenciamento. À questão, como o desejo pode desejar sua própria repressão, como ele pode desejar sua escravidão, respondemos que os poderes que esmagam o desejo, ou que o sujeitam, já fazem parte dos próprios agenciamentos de desejo: basta que o desejo siga aquela linha, para ser levado, como um barco, por aquele vento. Não há mais desejo *de* revolução do que desejo *de* poder, desejo *de* oprimir ou *de* ser oprimido; mas revolução, opressão, poder etc., são linhas componentes atuais de um agenciamento dado.

O dualismo, antes de ser demérito ao pedagogo brasileiro é uma condição de toda a pedagogia, desde sua constituição, que coloca de um lado aquele que pode ensinar (ainda que também aprenda) e, do outro, aquele que precisa aprender (ainda que tenha o que ensinar). No fundo, não deve ser um dualismo, mas a interação de dois acontecimentos distintos que são o ensinar e o aprender. Esta, na verdade, é uma distinção válida para o campo, apesar de ser dispensável uma relação oposicionista, mas que tem sido frequentemente responsável pela

crise interior da educação. É que o ensino não deve ser confundido com a aprendizagem⁵⁸, sendo pouco eficazes as diversas tentativas de fusão significativa como ensino-aprendizagem; ensino/aprendizagem; “ensinoaprendizagem”. Ainda que essa seja uma discussão proeminente na educação, engajada com os princípios mais atuais do capitalismo de autoconhecimento no sentido da aprendizagem autônoma ou remota, esse parece ser um falso problema e um entrave à análise da produção da experiência educativa, que deve ser localizada no plano de organização do campo pedagógico, edificado em relações binárias⁵⁹.

Nessa perspectiva, o dualismo pedagógico deve, necessariamente, encontrar seu estado conciliatório, o retorno ao Uno, o que no pensamento de Suchodolski se realizaria a partir de uma dimensão dialética da educação, por meio da superação das contradições entre essência e existência, em uma tarefa que eleva a segunda à condição da primeira. Enfim, resquícios da pedagogia-máquina que se instalaram no segundo modo de produção da experiência educativa: a máquina binária e o idealismo⁶⁰.

Depois do seu desarranjo, a máquina técnica de aprender, agora capturada e posta a funcionar em um contexto mais rígido de finalidade e flexível de atuação, acopla-se a uma nova máquina técnica desenvolvida para o campo da formação que tem por objetivo desenvolver empiricamente as melhores formas de ensino e identificar os mecanismos de aprendizagem, o laboratório pedagógico.

Com essa nova máquina, ocorre o assentamento das práticas de psicologia experimental no campo da educação, iniciada com Herbart que lograra o cientificismo ao interior da ação pedagógica o que encamparia o lugar de destaque nos programas de formação de professores, fazendo chegar às escolas, práticas testadas em laboratório como escalas, testes e orientações com intuito de compreender, sistematizar e intervir para a eficiência do dispositivo pedagógico.

⁵⁸ Cf. GALLO, Sílvio. *DELEUZE: filósofos e a educação*. [vídeo] Paulus: São Paulo, 2011, 46 min.

⁵⁹ Bogdan Suchodolski (2002) é um grande sintetizador dos dualismos pedagógicos: pedagogia da essência e pedagogia da existência; pedagogia como ciência prática e pedagogia como ciência teórica; pedagogias evolutivas e pedagogias adaptativas; pedagogia burguesa e pedagogia socialista; ciência descritiva e ciência normativa entre outros. Nessa mesma direção, Suchodolski, segundo o educador Irena Wojnar: “[...] sugeria que, em relação à atividade educativa, fossem criados dois grupos: um com o objetivo de preparar os jovens para participar na vida social, econômica e cultural, com a possibilidade de alcançar certo sucesso; e o outro para se empenhar, principalmente, na formação do indivíduo, de modo que ele consiga sua plena realização, sua felicidade [...] Suchodolski sugeria que o sistema educativo encontra-se, atualmente, frente a dois tipos de tarefas: o primeiro diz respeito à preparação dos homens para a proteção e a reconstrução da civilização moderna, assim como para a capacidade de orientar seu desenvolvimento posterior; enquanto o segundo tipo consiste na ajuda a fornecer ao homem para que ele possa inventar e realizar os valores da vida” (WOJNAR, 2010, p. 28).

⁶⁰ Posteriormente, tanto a máquina binária quanto o idealismo pedagógico serão reconhecidos na forma de uma máquina binária pedagógica.



Figura 05 – Wilhelm M. Wundt (1832-1920), que aparece sentado, no primeiro Laboratório de Psicologia Experimental. Filósofo, Médico e Psicólogo alemão é considerado um dos fundadores da Psicologia Experimental.

Fonte: Ciência & Vida, 2015.

Pelas mãos da psicologia e, sobretudo, da biologia⁶¹ foi gestada a ideia de laboratório pedagógico. Se o espaço da educação foi, historicamente, o da vida social, da tradição cultural, da política e da crise geracional, a partir do final do século XIX, ocorre a centralização da ação educativa na escola, difundindo, já nas primeiras décadas do século seguinte, a crença de que era possível ensaiar a vida social na escola e, portanto, essa instituição deveria funcionar como laboratório, inclusive, com a reserva física do espaço para a função de experimentar a melhor forma possível de ensinar e a correção necessária do aprender. Há, portanto, duas dimensões do trabalho empírico em matéria de pedagogia: o primeiro quando a educação é tomada como microcosmo da realidade – laboratório da civilização; o segundo quando a civilização impõe a essa prática os padrões de subjetividade exigidos, o que torna a educação ela mesma carente de uma experimentação que forneça as bases para sua realização – laboratório pedagógico.

A instalação desses laboratórios não esteve centrada, exclusivamente, na iniciativa psicológica experimentalista. O desejo de controlar as “variáveis” da formação humana, a partir de “experimentos” seguros e confiáveis, encontrou espaço em outras formas institucionais: a colônia de Gorki, por exemplo, configura uma experimentação pedagógica específica, que posteriormente serviria de modelo para a reeducação de menores infratores da extinta União Soviética. A libertária escola de Summerhill também se apresenta como outra

⁶¹ Sobre esse assunto, há discussões tanto na área de ciências biológicas quanto nas ciências humanas e sociais. Ver: GLORIA, Pedro José Tótora Seria a teoria da evolução darwiniana domínio exclusivo dos biólogos? Implicações da evolução biológica para as ciências humanas, *Revista Biologia USP*. v. 3, n. 1, 2009, pp. 1-5. Conferir também: VEIGA, J. E. Evolução darwiniana e ciências sociais. *Estudos Avançados*. v. 22, n. 63, São Paulo, 2008, pp. 245-250.

experiência “laboratorial”, sob influência da psicanálise. O sentido, portanto, que sobressai no dispositivo pedagógico experimental é o de ensaio da vida projetada como ideal em um espaço determinado e seguro para tal prática.



Figura 06 – Meninos trabalhando em oficina na Colônia *Gorki* (1920-1927), gerenciada por Anton S. Makarenko (1888-1939).

Fonte: Escola Abril.



Figura 07 – Fachada da *Summerhill School*, localizada em Leiston, Inglaterra. Fundada em 1921 por Alexander S. Neill.

Fonte: A.S. Neill's Summerhill School, *Website*.

Não obstante, no Brasil, a criação do Laboratório de Psicologia⁶² na Escola Normal Secundária de São Paulo, no ano de 1914, ocorreu a partir do investimento do professor Oscar Thompson⁶³ (1872-1938) que, alinhado aos objetivos de modernização da educação pública, segundo os preceitos da modernização do ensino, concretizou o seu desejo e dos demais intelectuais integrantes ao grupo progressista de desenvolver no Brasil uma pedagogia

⁶² Não se trata, contudo, do primeiro empreendimento do tipo no país, mas um importante passo para a institucionalização da prática experimental na formação de professores. Em 1906, por exemplo, ocorre a instalação de um laboratório de psicologia experimental no Instituto Nacional de Pedagogia, que posteriormente, daria lugar ao atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

⁶³ Oscar Thompson foi diretor da Escola Normal da Praça de 1901 a 1920 e Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo por dois períodos: entre 1909 e 1911; e, depois, de 1917 a 1920.

científica a partir dos métodos das ciências experimentais, sobretudo, da avaliação psicológica do educando.

O laboratório tinha por finalidade a preparação técnica dos professores para a realização de exames em seus alunos e, de certa forma, esperava-se que eles promovessem alguma revolução no ensino, aprendendo de forma experimental a avaliá-los. A expectativa era que o professor cientista fosse psicólogo, antropólogo, fisiólogo e higienista (CENTOFANTI, 2006, p. 35).

A instalação do laboratório de psicologia experimental encontra, no currículo da escola normal (1894-1920), a sustentação experimentalista necessária para o seu sucesso. Disciplinas como Biologia, Fisiologia e Higiene, Anatomia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Pedagogia Científica corporificam o projeto cientificista de formação de professores, que pretende não apenas certificar mestres aptos a ensinar ciências, mas, sobretudo, mestres que são eles mesmos produtos da ciência contemporânea⁶⁴.

O laboratório tinha o caráter articulador entre as aulas teóricas e práticas, o que lhe rendia maior destaque. Não obstante, algumas das principais lições foram aquelas ligadas aos exames, além da observação de comportamento e registro de resultados. No final dos anos 1920, o Laboratório de Psicologia Experimental assume nova denominação, passando a ser conhecido por Laboratório de Pedagogia Experimental, o que, conseqüentemente, evidencia a influência da psicologia sobre a educação que, aliás, já era tomada como saída para uma abordagem científica da pedagogia. Sob influência italiana, foi dirigido, ao menos em duas ocasiões, por psicólogos daquele país (Clemente Quaglio e Ugo Pizzolli). O primeiro laboratório instalado em escola normal também foi marcado pela passagem de Henri Piéron em 1927, que lá proferiu alguns de seus célebres cursos no Brasil.

Nessa direção, o laboratório pedagógico pode representar o clássico investimento no/do campo pedagógico com a finalidade de alçar esse saber ao patamar científico nos moldes das ciências naturais, sobre isso, inclusive, há o registro de uma importante disputa travada por Wilhelm Dilthey (1883-1911) e os neokantianos sobre a especificidade e validade de um método autônomo para as ciências do homem (ou do espírito como denomina Dilthey). Que o laboratório pedagógico se preocupava em promover experimentos a fim de intervir nos processos de ensino e de aprendizagem também é fato conhecido. Há uma infinidade de documentos, além de uma literatura considerável acerca dessa questão, mas é a descontinuidade desse empreendimento que constitui matéria pouco elucidada e também

⁶⁴ Dentre a ampla produção acerca do currículo da Escola Normal, sugere-se: ALMEIDA, J. Currículos da Escola Normal Paulista (1846 - 1920): Revendo uma Trajetória. *Revista de Estudos Pedagógicos*. v. 76, n.184, set./dez., 1995. Esse artigo apresenta um histórico dos projetos curriculares pertinente à questão.

pouco relacionada nos debates contemporâneos sobre a íntima ligação do laboratório pedagógico com o laboratório da civilização.

Ao recorrer mais uma vez a Herbart, percebe-se que sua pedagogia baseada no exame detalhado dos meios e dos fins da educação, na qual “examina os fins sob o ângulo da ética, ao passo que os meios são estudados numa perspectiva psicológica” (HILGENHEGER, 2010, p. 16) não foi suficiente ao cumprimento das exigências mais atuais da produção de subjetividades, uma vez que restringe a análise do campo pedagógico a

[...] duas vias convergentes da reflexão pedagógica. A primeira, do pensamento pedagógico analítico, tem como ponto de partida a experiência e as experimentações pessoais. Ela conduz, num primeiro momento, ao empirismo pedagógico e, em seguida, à pedagogia filosófica. Seguindo esta via, as noções que dominam o campo de experiência do neófito são “decantadas” à medida de seu aprofundamento e *explicitados* por um raciocínio filosófico progressivo. A reflexão pedagógica deste tipo reduz a filosofia a um estado de dependência, ainda que parcial, em relação à pedagogia. A segunda via, a do pensamento especulativo e sintetizante, parte de princípios de um sistema filosófico preestabelecido e, no seu desenvolvimento, leva a uma doutrina pedagógica teórica e prática. Desta forma, a pedagogia torna-se, ao contrário, tributária da filosofia, em particular, da filosofia e da ética (HILGENHEGER, 2010, p. 16).

Na teoria herbartiana tanto a prática quanto a analítica pedagógica deveriam estar, em última instância, sob o crivo das deduções lógicas de um sistema filósofo capaz de validar o modelo educativo, evidenciando uma limitação diante dos objetivos de uma educação capitalista que incorpora os axiomas de modo mais rápido do que por meio de um processo de validação de códigos próprios. Ocorre que o salto da pedagogia como instância produtora de subjetividade está intimamente relacionado não à psicologia, mas à biologia, especialmente, após a disseminação da teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882). Será a biopedagogia e não a psicopedagogia o modelo híbrido real do modo de produção da experiência educativa na sociedade pedagogizada⁶⁵.

Nessa mesma direção, o laboratório pedagógico já não será a representação máxima da cientificização da educação, pois ele mesmo se mostrou pouco eficiente ou muito precipitado na tentativa de responder aos anseios de uma experiência pedagógica imediata que tem, obrigatoriamente, a característica de dinamismo pouco apto a se conformar a uma prática laboratorial de controle de variáveis. Afinal de contas, tratavam-se de estudantes e professores reais. Contudo, isso não será o fim do experimentalismo no campo da formação, pelo

⁶⁵ A biopedagogia será tema do Capítulo 3 desta investigação.

contrário, esse movimento marcará a intensificação desse tipo de prática que, por sua vez, se reorganizará a fim de limitar os padrões científicos circulantes. O fim dos laboratórios pedagógicos teve por objetivo atender ao redimensionamento da própria prática científica, cada vez mais distante da periferia (ciências humanas), dos espaços locais e dos espaços destinatários de uma prática que deve ocorrer em condições encontradas apenas no campo das ciências tradicionais, como a biologia e a física.

Mais uma vez, não é o caso de se discutir o paradigma científico da pedagogia, pois nessa questão de longe se obteria resposta ao real motivo, presente no movimento aparente que envolve a produção da experiência educativa. Mesmo a emergência do conceito de ciências da educação é uma expressão não do plano interno com vistas a uma acomodação de matrizes concorrentes do pensamento humano, mas uma fabricação por parte das forças reacionárias e reformistas típicas do capitalismo, que têm por objetivo, exclusivamente, decodificar os fluxos que alimentaram toda a construção da pedagogia-máquina que ainda resguardava o sentido de desejo de aprender, substituindo-a por um conjunto de axiomas que só encontram sentido na própria máquina capitalista.

A produção da experiência educativa se distribui na operação das diversas máquinas sociais e técnicas que, por meio de seus agenciamentos, resultam em um intenso fluxo de produção de subjetividade através do campo da formação que, aliás, é redefinido constantemente. Ela se propagou por todo o *socius* alinhada ao interesse do capitalismo que a tornou crucial e ao mesmo tempo diluída. A sociedade pedagogizada é permeada por um intenso sentimento formativo. Este sentimento, com o tempo, transcendeu qualquer referência estrita a um campo do saber ou a uma prática institucional.

Nessa sociedade, não é apenas o professor que deve se preocupar com a didática, mas igualmente o representante do Estado que deve convencer o povo sobre a necessidade de medidas impopulares. O mesmo ocorre com o jornalista que, cada vez mais, apresenta desenvoltura e preocupação didática impecável diante de uma audiência igualmente pedagogizada. Portanto, o adjetivo pedagógico, não pode ser limitado ao ambiente escolar, pois se estende aos programas de televisão, aos aplicativos de celular e aos produtos que trazem desde pequenas lições em seus rótulos até a reeducação de comportamentos.

Poderia a essa altura perguntar se não é esse um comportamento comum a todas as sociedades, o que, conseqüentemente, levantaria outra questão, a de que a vida coletiva exigiria um fluxo formativo permeável de modo que por ele pudesse percorrer os códigos, sobrecódigos ou axiomas do motor imóvel que não cessa em investir na multiplicidade o desejo em todas as direções. Nesse sentido, chama mais a atenção, por exemplo, o fato de ser

o capitalismo, terceira e atual formação do *socius*: analfabeto, conforme destacam Deleuze e Guattari (2011a, p. 319):

A escrita nunca foi o forte do capitalismo. O capitalismo é profundamente analfabeto. [...] E a razão disso é simples: a escrita implica um uso da linguagem na qual o grafismo se alinha à voz, mas também a sobrecodifica e induz uma voz fictícia das alturas que funciona como significante. O arbitrário do designado, a subordinação do significado, a transcendência do significante despótico e, por fim, a sua conseqüente decomposição em elementos mínimos num campo de imanência posto a descoberto pelo recuo do déspota, tudo isto marca a pertença da escrita à representação despótica imperial⁶⁶.

De fato, Deleuze e Guattari (2011a) trataram da relação capitalismo-linguagem e não especificamente capitalismo-educação. No entanto, sendo a escrita uma herança da formação do *socius* bárbaro e, em consonância com a disposição encontrada nessa formação para o empreendimento das máquinas de controle e repressão por meio dos aparelhos de sobrecodificação, pode-se dizer que a educação encontra-se distribuída no mesmo conjunto molar. Por isso, a educação, no pleno funcionamento da máquina despótica, está estritamente ligada aos sistemas de linguagem, por acreditar que através deles é possível alcançar a um só golpe o corpo e a mente, sobrecodificando-os, o corpo organismo e a mente transcendente, o que é bem diferente, por exemplo, de outras experiências nas quais a voz vinha do corpo e o grafismo não constituía expressão da mente – *socius* primitivo. Logo:

Não se pode mostrar de modo mais claro como uma operação de biunivocização se organiza em torno de um significante despótico, de tal maneira que dele escorra uma cadeia fonética alfabética. A escrita alfabética não é feita para os analfabetos, mas pelos analfabetos. Ela passa pelos analfabetos, esses operários inconscientes (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 275).

Foucault (2011) exemplifica esse processo a partir da institucionalização da escola e da sua conseqüente tarefa de produção de subjetividade, resultante da ação de biunivocização

⁶⁶ Complementarmente, Deleuze e Guattari não descartam a presença da escrita no capitalismo. “[...] é claro que o capitalismo se serviu muito e ainda se serve da escrita: não é só porque a escrita convém com a moeda como equivalente geral, mas também porque as funções específicas da moeda no capitalismo passaram pela escrita e pela impressão, e continuam em parte a passar por aí. Porém, a escrita não deixa de desempenhar tipicamente o papel de um arcaísmo no capitalismo, sendo a imprensa-Gutenberg o elemento que dá ao arcaísmo uma *função atual*. Mas, de direito, o uso capitalista da linguagem é de outra natureza: realiza-se ou devém concreto no campo de imanência próprio do capitalismo enquanto tal quando aparecem os meios técnicos de expressão que, em vez de remeterem ainda de forma direta ou indireta à sobrecodificação despótica, correspondem à descodificação generalizada dos fluxos”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p. 319.

significante em torno do valor do diploma como código e sua extensão binarizadora subjetiva descodificada que percorre o fluxo e distribui-se entre os possuidores e não possuidores desse instrumento distintivo. Para o filósofo francês:

O diploma serve apenas para constituir uma espécie de valor mercantil do saber. Isto permite também que os não possuidores de diplomas acreditem não ter direito de saber ou não serem capazes de saber. Todas as pessoas que adquirem um diploma sabem que ele nada lhes serve, não tem conteúdo, é vazio. Em contrapartida, os que não têm diploma dão-lhes um sentido pleno. Acho que o diploma foi feito precisamente para os que não o têm (FOUCAULT, 2011, p. 328).

A produção da experiência educativa circunstanciada aos limites da instituição escolar é marcada, conseqüentemente, por dois polos, um da interdição e outro da autorização, sendo que ambos referem-se ao controle exercido sobre a multiplicidade. A interdição é uma constante na pedagogia capitalista e a mais conhecida forma de exclusão, conforme destaca Foucault⁶⁷. A autorização, por outro lado, é sempre incompleta e parcial – *default*⁶⁸, baseada nos protocolos de interdição válidos que, aliás, têm como características movimentarem seus limites progressivamente na medida em que se deslocam, tal como ocorre com os limites externos do próprio sistema capitalista em contínua expansão⁶⁹. Para além da escola como reprodutora dos padrões de subjetividade no capitalismo, a sociedade pedagogizada propaga os mesmos mecanismos de interdição e autorização, funcionando, contudo, diretamente ligada à axiomática social e não mais ao aparato burocrático secundário da escolarização. Com isso, tem-se a disseminação do efeito *learnaholic*⁷⁰ e o ajustamento cada vez mais rígido, apesar de se apresentar mais livre e optativo dos indivíduos aos processos de exclusão contínua da economia capitalista.

⁶⁷ Para Foucault: “[...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar”. Cf. FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 1996, p. 09.

⁶⁸ Expressão de língua inglesa que pode ser utilizada em diversas situações. Pode representar falta, omissão ou descuido, mas também ter o significado de padrão, configuração ou valor definido. Cf. Cf. DICTIONARY, Cambridge. *Obsolescência*. (Trad. nossa). Inglaterra: Cambridge University Press, 2016. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

⁶⁹ Exemplo disso é a relação entre nível de escolarização/exigência de mercado e uma conseqüente equivalência função=formação=remuneração. O primeiro índice apresenta crescimento impulsionado pelo critério do segundo índice, mas o terceiro não é resultado da combinação dos dois primeiros, apesar de ser ele utilizado para justificação aplicada e válida para qualquer decisão corporativa ou política.

⁷⁰ Uma pessoa que escolhe aprender mais do que o necessário, seja em casa ou na escola. Cf. DICTIONARY, Urban. *Learnaholic*. (Trad. nossa). São Francisco (EUA). 2017. Disponível em: <<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=learnaholic>>. Acesso em: 01 mar.2017

Não por acaso, o surgimento de métodos e práticas formativas, baseadas na concorrência de mercado, tem obtido relevante êxito nos países desenvolvidos e começam a vislumbrar os outros países como potenciais consumidores de uma nova pedagogia. De início, com a educação a distância, passando pelo *design* instrucional e, mais recentemente, verdadeiras políticas e não apenas metodologias como é o caso do *Lifelong learning* e do *peer-to-peer learning*⁷¹, que estão sendo impulsionadas por organismos internacionais como a Unesco, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional⁷². Isso ocorre porque

As pessoas têm que aprender a aprender. As matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista⁷³ exige aprendizagem durante a vida toda. Para isto necessitamos uma disciplina de aprendizagem. Mas a aprendizagem vitalícia requer também que o aprender seja atrativo. Na realidade, que seja uma grande satisfação em si mesmo [...]
(DRUCKER, 2015, p. 274).

A pedagogia cínica, assim como o cinismo do próprio capitalismo, não hesita em funcionar de forma desajustada. Suas contradições são incorporadas e compõem uma falsa multiplicidade; seus problemas nunca são efetivamente enfrentados, pois os limites nunca são objetivamente encarados; sua finalidade é sempre indefinida, pois assim pode agir, permanentemente, sobre a produção de subjetividade sem que isso lhe implique questionamento. A era do cinismo se impõe a todas as dimensões da vida humana, o que torna impossível localizar um problema exclusivo, seja da educação ou da medicina, pois ambos, assim como todos os outros, passam, obrigatoriamente, pelo crivo da produção desejante investido e pelo poder monetarizado do próprio sistema.

No final do século XIX, o cinismo pedagógico esteve decididamente em jogo e dois são os personagens, cada um à sua maneira e, atuando isoladamente, dedicados ao debate

⁷¹ O termo corresponde em tradução livre a aprendizagem entre pares ou o conhecimento passado de aluno para aluno. Não é formalmente uma técnica, mas uma concepção que se utiliza de variadas metodologias para promover a aprendizagem sem medição efetiva de um professor que ensina. A justificativa de aplicação vai desde a racionalização dos recursos para a educação até perspectivas de autonomia na aprendizagem. BOUD, David. *What is peer learning and why is it important?* Stanford University. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/dept/CTL/Tomprof/postings/418.html>>. Acesso em: 01 mar.2017.

⁷² Esses dois últimos modelos serão analisados no Capítulo 3.

⁷³ Cf. o filósofo e economista Peter Drucker (1909- 2005), a sociedade pós-capitalista, marcada pela cisão da polarização entre socialismo e capitalismo, é uma nova forma de organização social em que não mais o capital financeiro, mas o conhecimento é o principal ativo que faz todo o sistema mover-se. Ver DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. Coimbra: Actual Editora, 2015.

acerca do que seria a real experiência educativa⁷⁴. De um lado, Herbert Spencer (1820-1903), de outro, Friedrich W. Nietzsche (1844-1900). O primeiro terá seu pensamento amplamente difundido entre teóricos e educadores, pautando diversos projetos de educação pública pelo mundo e, o segundo, tardiamente, será conhecido, mas longe de ser uma opção, uma vez que o fluxo caminhará para o aprofundamento, justamente, do modelo de formação alvo de suas críticas.

Spencer é um clássico representante do movimento liberal em voga no pensamento inglês no século XIX, fazendo repercutir, em sua teoria pedagógica, os mesmos princípios capitalistas e de mercado, incrementados, por sua vez, pela influência do pensamento científico de Charles Darwin, do qual era admirador público. O filósofo pode ser considerado um dos pioneiros da fundação de uma biopedagogia que, aliás, será a base de toda a educação a partir de então. Assim,

[...] em março de 1852, defendeu a teoria da evolução orgânica, cerca de sete anos antes da publicação de *A origem das espécies*, de Charles Darwin. Empenhou-se em descobrir leis científicas em seu trabalho sobre evolução, pelas quais os indivíduos poderiam conduzir suas próprias vidas sem interferência do governo. Enquanto Darwin confirmou sua teoria à biologia, Herbert Spencer estendeu a evolução para toda a natureza e sociedade (PALMER, 2005, p. 151).

Spencer, de fato, foi um evolucionista e dedicou-se à aplicação das leis naturais aos diversos aspectos da vida como a própria biologia, mas também à sociologia, à economia, à psicologia e à educação. Em *What knowledge is of most worth?* Primeira seção de *Education: intellectual, moral, and physical*⁷⁵ (1861), encarrega-se de definir, logo de início, a formação intelectual como a principal ação da educação na constituição de um indivíduo autônomo e o estabelecimento de uma hierarquia dos saberes que repercutiu, sobretudo na Europa e América. Contudo, o fundamento de suas aspirações pedagógicas é mais bem apreendido a partir do conhecimento de suas investigações no campo da biologia que influenciou as diversas incursões em outros campos do saber. Em *The principles of Biology* (1864), por

⁷⁴ A escolha de ambos é justificada pelo fato de que eles se encontravam no limite dos pensamentos aos quais pudessem ser vinculados o positivismo de Spencer e o perspectivismo de Nietzsche, além do fato de serem contemporâneos.

⁷⁵ Trata-se de uma coletânea de quatro artigos publicados originalmente entre 1854 e 1861 e que foram reunidos sob o título de “Educação intelectual, moral e física”. Apesar de haver tradução para o português, a edição consultada é a original que consta na listagem de referências. Cf. PALMER, Helen. *Deleuze & futurism. A manifesto for nonsense*. Londres/Nova York: Bloomsbury Academic, 2014, p. 152.

exemplo, Spencer registrou a conhecida expressão “sobrevivência do mais apto⁷⁶”, que foi largamente utilizada no âmbito do darwinismo social. Consequentemente:

[...] a sua ideologia seria abusivamente aproveitada para justificar acções socioeconómicas e políticas, das quais ele sentiu viva necessidade de se demarcar. De facto, tais teorias tornaram-se muito atraentes para as camadas dominantes da sociedade norte-americana, as quais buscavam a justificação *ex post* do regime escravagista sulista, bem como do estatuto dos grandes empresários e do capitalismo selvagem [...]. (ROCHA, 2000, p. 41)

Dos seus princípios de biologia, no entanto, a ideia que mais interessa, nesta investigação, não é propriamente a evolução, mas a recorrência ao conceito de organismo, igualmente fundamental em todo o pensamento do filósofo inglês. Todavia, a noção de evolução aplicada ao campo social e humano, mesmo não sendo uma criação de Spencer e nem uma exclusividade de suas obras, é um empreendimento original, conforme argumenta Palmer (2014), em referência a diversos artigos publicados na época sobre a relação de Spencer e o evolucionismo.

O organicismo é o início e o fim da reflexão spenceriana, sendo a evolução o meio. Spencer procurava “organizar o conhecimento com o contributo das ciências, que consistiriam elas próprias num saber parcialmente coordenado. Nesse seu sistema, tudo teria um lugar determinado e resultaria de um único princípio” (ROCHA, 2000, p. 48). O filósofo inglês dedicou-se, portanto, à enunciação de um organismo pleno e universal, sendo a educação a instância produtora desse novo estágio alinhada ao sentido generalizado de progresso pautado pela ciência.

Mas, o que é um organismo? Um conjunto, uma organização. Como tal, ele exige um tipo de funcionamento que se sobrepõe tanto à unidade quanto à soma das partes que lhe dão forma. Na análise esquizoanalítica de Deleuze e Guattari (2011a, p.19), “as máquinas desejantes fazem de nós um organismo; mas, no seio dessa produção, em sua própria produção, o corpo sofre por estar assim organizado, por não ter outra organização ou organização nenhuma”.

Spencer sabe que não se trata de encontrar as ligações de um grande corpo universal que abrangesse o social e o biológico. Pelo contrário, atento aos rumos que suas proposições tomavam na medida em que conquistava mais admiradores, destaca Rocha (2000), o filósofo

⁷⁶ Original: “Applying alike to the lowest and the highest forms of organization, there is in all cases a progressive adaptation; and a survival of the most adapted”. Cf. SPENCER, Herbert. (1864) *The principles of Biology*. Londres: Williams and Norgate. Disponível em: <<https://archive.org/stream/principlesbiolo05spengoog#page/n370/mode/2up/search/survival:>> Acesso em: 06 mar.2017, p. 354.

se encarregou em esclarecer que as relações possíveis entre corpo vivo e corpo político, muitas vezes, não ultrapassava a condição de similitude de apresentação, de familiaridade de modelos, ainda que esse recurso fosse frequentemente utilizado por ele diante dos inúmeros questionamentos que sofrera durante sua trajetória intelectual⁷⁷.

O organismo, portanto, é o corpo organizado, destacam Deleuze e Guattari(2011a),

[...] mas um estrato sobre o CsO, quer dizer um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil. [...] É sobre ele [CsO] que pesa e se exerce o juízo de Deus, é ele quem o sofre. E nele que os órgãos entram nessas relações de composição que se chamam organismo. O CsO grita: fizeram-me um organismo! dobraram-me indevidamente! roubaram meu corpo! O juízo de Deus arranca-o de sua imanência, e lhe constrói um organismo, um significação, um sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, pp. 24-25).

A partir da filosofia da ciência de Spencer, a produção da experiência educativa foi imbuída pelo sentimento de que era sua função estabelecer uma organização plena entre os dois polos da formação – o ensino e a aprendizagem, segundo a hierarquia da formação intelectual, moral e física dos indivíduos, e conforme o princípio científico de utilidade⁷⁸ e progresso expresso nas leis naturais recorrentes na psicologia, na economia, na higiene e em uma ética individualista, a fim de alcançar o organismo social. Spencer “estava convicto que a sociedade civilizada seria como um organismo superior, dentro do qual a harmonia se atingia através da subordinação de umas partes às outras e onde a vivência perfeita dependia do individualismo do ser humano” (ROCHA, 2000, p. 56).

Se Herbart afirmava ser possível definir uma educação a partir dos modelos de experimentação da prática educativa, em um laboratório pedagógico, sob o crivo “de ideias éticas de perfeição, de liberdade interior, de boa vontade, de direito e de equidade” (HILGENHEGER, 2010, p. 13), com Spencer, ocorre a obsolescência do laboratório pedagógico, uma vez que os indicadores científicos para o desenvolvimento da educação viriam não mais de uma experimentação espontânea, mas do rigoroso trabalho científico que

⁷⁷ Em referência ao texto: “Here let it once more be distinctly asserted that there exist no analogies between the body politic and a living body, save those necessitated by that mutual dependence of parts which they display in common. Though, in foregoing chapters, sundry comparisons of social structures and functions to structures and functions in the human body, have been made only because structures and functions in the human body furnish familiar illustrations of structures and functions in general”. (SPENCER, 1968, apud ROCHA, 2000, p. 57). Cf. ROCHA, Ana Paula de Sousa Gonçalves. (2000) *Herbert Spencer*. Da divergência ao evolucionismo. Uma educação para a modernidade. Dissertação de Mestrado Lisboa, Universidade Nova de Lisboa. 157 f.

⁷⁸ Cf. ROCHA (2000, p.61): “Spencer aferia o valor dos conhecimentos pela utilidade que revelassem para a felicidade humana. Ao sustentar o império absoluto da ciência e o abandono do estudo das humanidades iria metodicamente demonstrar a vantagem e a capital importância do saber científico para o bem-estar individual”.

só poderia ser originário do método das ciências naturais em função do empenho para o progresso do homem científico. Nesses termos, o laboratório deve ser constituído de toda a realidade e a experimentação restrita aos valores positivistas. A educação, para Spencer, funcionou muito mais “como um meio estratégico para atingir os seus fins, ou seja, fazer a apologia do saber científico e explicar a dependência de todos os fenômenos orgânicos e inorgânicos da lei da evolução” (ROCHA, 2000, p. 63).

Com isso, o sucesso do modelo pedagógico de Spencer não se deveu a sua originalidade – aliás, ele pode ser considerado um apanhado de outras referências como as de Locke e de Rousseau, nem mesmo pelas recomendações didáticas – que, no fundo, são variações do que propunham outras correntes contemporâneas menores. O reconhecimento⁷⁹ que obteve o modelo spenceriano parece estar no fato de que ela foi formulada em circunstâncias bastante favoráveis para sua propagação: primeiro pela sua condição reformista e antirrevolucionária que, em última análise, recaiu no conservadorismo renovado; segundo, devido a seu fundamento liberal que possibilitou ingressar nos sistemas de educação os valores individuais e a relativização de direitos; terceiro, respondeu aos anseios de uma migração dos estudos centrados na reflexão para àqueles pautados pelo critério de interesse e utilidade; quarto, por ser de base evolucionista, coadunou investimentos como o higienismo e o desenvolvimento tecnológico que encontraram na educação a forma mais eficaz de promover novas políticas.

Por sua vez, o Estado, ao ser encarado como um órgão dum organismo designado sociedade, tinha a sua função limitada a uma única tarefa: administrar a justiça, excluindo-se lhe, conseqüentemente, o controle da educação [...] Todavia, o aperfeiçoamento social não era dependente da pedagogia nem por ela determinado, pois só o lento processo geral da evolução se podia considerar um fator dinâmico no progresso das sociedades e na melhoria do carácter dos indivíduos (ROCHA, 2000, p. 100).

O modelo spenceriano, portanto, longe de inaugurar uma nova perspectiva pedagógica sobre a formação, aglutina e conforma, sob um discurso educativo coeso, os interesses capitalistas em suas diversas variações: eugenistas, racistas, fascistas, mercadológicas etc. O

⁷⁹ Exemplo da difusão da pedagogia spenceriana no Brasil é registrado em CARVALHO, C. H; GONÇALVES NETO, W; CARVALHO; L.B.O.B, o projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). *História da Educação*. v. 20 n. 49, 2016, pp-255-271. “Em 1906, por meio da lei n. 439, João Pinheiro, então presidente do Estado de Minas Gerais, entre 1906 e 1908, promoveu a reforma do “ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intelectual, moral e física” (p. 258).

cinismo de fato está instalado na produção da experiência educativa que a torna massificadora, totalizadora, unificadora e excludente.

A força da pedagogia cínica parece ser incontestável e ela não está localizada no interior da escola, mas ressoa nesse espaço a partir das políticas que são produzidas em meio a uma multiplicidade investida por valores que a faz sofrer, como a concorrência predatória, os sistemas selvagens de segregação e os mecanismos de exclusão permanente. *Lifelong Learning*, sistemas de avaliação, classificação, seleção e a promessa de um futuro glorioso são expressões do cinismo pedagógico que circula no *socius*. Ainda assim, há os anunciadores do seu fim, que surgem em meio a voz inauditas, a subjetividades produzidas e padronizadas. Esta é a outra ponta do debate acerca do cinismo do capitalismo instalado na produção da experiência educativa e o filósofo alemão Friedrich W. Nietzsche aparece como um dos principais denunciadores de um esquema alucinante: a sociedade pedagogizada.

Das conferências reunidas em “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino”, proferidas no *Akademisches Kunstmuseum*, passando pelo ensaio intitulado “III consideração intempestiva: Schopenhauer educador” chegando à “Assim falava Zaratustra”, além, é claro, de toda a reflexão útil ao campo da educação em outras obras, Nietzsche, como crítico da modernidade, não poderia deixar escapar uma de suas fortalezas, a educação. Quanto às duas primeiras incursões nietzscheanas acerca do problema da formação,

O seu campo de investigação são os estabelecimentos de ensino alemães: a escola primária, a escola técnica, o ginásio e as universidades. O seu ponto de partida é a tese de que cultura é uma determinação da natureza e não deve ser compreendida como estando separa dela. O resultado a que chega é uma condenação dos princípios, dos meios e dos efeitos criados pela modernização pedagógica operada nas escolas da época (MELO SOBRINHO, 2011, p. 13).

Nos textos seguintes, o filósofo alemão abandona a investigação pragmática da educação e passa a se dedicar a uma análise autônoma e criativa que não menospreza essa questão, mas a realoca noutro patamar, a formação de si mesmo, ao passo em que desvela o cinismo da modernidade por meio da sua filosofia à marteladas. A pedagogia feita em pedaços é, talvez, a grande contribuição de Nietzsche que propõe, basicamente, uma formação como cultivo de si, fora, portanto, dos viciados modelos pedagógicos de uma sociedade estéril.

Nietzsche educador, mas educador de si mesmo. Na *III intempestiva*, o filósofo elege um único mestre para si, Schopenhauer, que tem como principal característica o exemplo de

filósofo educador em detrimento de que qualquer lição que possa ministrar. O modelo, contudo, deve ser perseguido e ser superado e não reproduzido, por isso, toda a admiração dispensada ao filósofo é acompanhada, posteriormente, por uma profunda crítica acerca dos limites do exemplo. Assim, “numa relação pedagógica entre os atores do processo educacional, o exemplo de vida do filósofo educador promove a autoeducação do aluno num processo de superação de sua cultura mesquinha marcada pelos valores de mercado” (DANELON, 2012, p. 71).

A exemplo de Spencer, é difícil apresentar uma pedagogia nietzschiana, que consistiria, à primeira vista, na própria implosão desse saber que estava intimamente vinculado aos valores corruptos modernos. Nietzsche e seu martelo aparecem, portanto, como linha de fuga a uma sociedade pedagogizada. Se o filósofo alemão, ao contrário do inglês não se compromete em propor métodos eficazes nem princípios ou fins à educação, logo, como dele apreender uma noção e, mais do que isso, identificar a possível fissura e provocar a ruptura desse modo de produção da experiência educativa?

Pode-se dizer que Nietzsche foi, ao mesmo tempo, um revolucionário e um conservador na questão da formação dispensada aos jovens de sua época⁸⁰. De um lado, abominava a burocratização da educação e a sua redução ao ensino enciclopédico e puramente técnico. Nietzsche defendia uma ação pedagógica mais autêntica e comprometida com o desenvolvimento do espírito nobre; de outro, criticava a ideia de que a cultura pudesse ser expandida e universalizada, conforme destaca Melo Sobrinho (2005, p. 20), uma vez que via nessa ação o interesse por parte do Estado em produzir um certo tipo de homem mediano adaptado à mediocridade da vida cotidiana. Contudo, essa dubiedade parece ser dissolvida na medida em que o filósofo alemão opera uma reviravolta na sua atitude filosófica com o “abandono definitivo da metafísica idealista e da sua autonomia diante dela”.

O martelo de Nietzsche não dá veredictos, não tem a função de dizer, de uma vez por todas, as verdades últimas sobre o humano, pelo contrário, desacredita qualquer tentativa de anúncio do tipo para buscar sob outras bases a verdade que interessa à vida. Ele nunca deixa de ser uma ferramenta, pronta para ser empregada em função da crítica sempre necessária. A produção da experiência educativa capitalista não ousaria em incluir em seu instrumental o martelo, objeto investido pelo desejo de romper, de insurgir e desmontar os processos da própria produção provocando abertura a novas experiências formativas.

⁸⁰ Em referência ao período em que lecionava na universidade e que nas suas conferências não poupou críticas ao sistema de ensino alemão, às vezes, controversas, essas críticas poderiam se aproximar de uma proposição pedagógica consistente não fosse a dispersão da abordagem e a virada conceitual que transformou o professor de filologia Nietzsche no filósofo então conhecido.

O primeiro livro de *Zarathustra* começa por narrar as três metamorfoses: “como o espírito se torna camelo, como o camelo se torna leão e como finalmente o leão se torna criança”. O camelo é o animal que transporta: transporta o peso dos valores estabelecidos, os fardos da educação, da moral e da cultura. Transporta para o deserto e, aí, transforma-se em leão: o leão parte as estátuas, calca os fardos, dirige a crítica a todos os valores estabelecidos. Por fim, pertence ao leão tornar-se criança, quer dizer, jogo e novo começo, criador de novos valores e de novos princípios de avaliação [...] Sem dúvida, os cortes são sempre relativos: o leão está presente no camelo, a criança está presente no leão; e na criança há a abertura para a tragédia (DELEUZE; 2016, p. 07).

Se essas três metamorfoses dizem respeito às etapas da vida do próprio Nietzsche, como é possível apreender das páginas iniciais de *Assim falava Zarathustra* e, ressaltado por Deleuze (2016), é necessária reconhecer a linha por onde percorrem esses novos valores e por onde também passam as pedagogias modernas da produção da experiência educativa capitalista. É que, no fundo, não se trata de duas ordens concorrentes para a compreensão do problema da formação, mas de um fluxo permanente, resultado do investimento molar que elege as pedagogias necessárias a cada padrão de subjetividade que, por sua intensidade, não é capaz de perceber afluxos, pequenos movimentos potencialmente revolucionários acomodados em meio ao grande volume instituído.

Um retorno aos escritos de juventude do professor Nietzsche, por exemplo, constata uma situação no mínimo embaraçosa que é o fato do filósofo alemão criticar a educação na Alemanha do século XIX, ao mesmo tempo em que parece empregar os mesmos recursos de um ensino degenerado com a centralidade na figura do mestre e do conteúdo enciclopédico. O martelo nietzschiano para o uso pedagógico, portanto, parece ter sido possível desde que Nietzsche deixara a condição de professor institucional para, só assim, empreender uma verdadeira crítica, ainda que *a posteriori* e, por isso, seu instrumento analítico (martelo) não pode ser banido da experiência educativa. Ainda que ele possa ser cooptado pelo interesse molar que pode torná-lo um arcaísmo ou mesmo um fetiche, espera-se, contudo, o efeito pretendido originalmente de provocar fissuras, pontos para o contrainvestimento molecular, na busca pela produção de linhas de fuga.

Por isso, questiona-se como é possível tornar uma teoria e uma prática tão próprias de um filósofo em uma ferramenta de uso comum? No debate sobre os intelectuais e o poder que depois se tornou parte de um livro de Michel Foucault, Gilles Deleuze argumenta que “uma teoria é como uma caixa de ferramentas... É preciso que sirva, é preciso que funcione” [...] “A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica” (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Depois é a vez de Foucault assumir tal posição, como destaca Eribon (1990), afirmando que seus livros são

[...] caixinhas de ferramentas. Se as pessoas querem abri-los, se servir dessa frase, daquela ideia, de uma análise como a de uma chave de fenda ou uma torquês, para provocar um curto-circuito, desacreditar os sistemas de poder, eventualmente até os mesmos que inspiraram meus livros, pois tanto melhor (ERIBON, 1990, p. 220)

Antes disso, nas *Investigações filosóficas* de Wittgenstein, também está presente a ideia da caixa de ferramentas. Na ocasião, o filósofo austríaco compara o objeto em questão com o campo da linguagem. A caixa de ferramenta representava para ele a multiplicidade funcional das palavras que poderiam ser acionadas segundo o critério da especificidade (LIMA, 1999).

No livro em que Silvio Gallo (2008) faz a articulação entre o pensamento de Gilles Deleuze e a educação, a mesma imagem da caixa de ferramentas aparece como uma saída ao habitual sentido atribuído à filosofia e, por consequência, à filosofia da educação, em tomá-la como reflexão sobre algo, contemplação do pensamento ou comunicação crítica da realidade. O próprio Deleuze (2013, p. 170) afirma que “a filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos”.

O martelo de Nietzsche não é, portanto, a metodologia empregada pelo filósofo no desenvolvimento de seu pensamento, mas um programa⁸¹. Ele é mesmo um martelo, não qualquer um, nem confundível com todos os outros, é uma imagem do pensamento e uma ferramenta pronta para ser utilizada no plano constituído por aquele que está prestes a roubar ante a tomar de empréstimo, a força desse instrumento empregada na análise sempre atual a que a filosofia deve se encarregar. Também é importante destacar que:

Não há o eu-Nietzsche, professor de filologia, que perde subitamente a razão, e que se identificaria com estranhas personagens; há o sujeito-nietzschiano que passa por uma série de estados e que identifica os nomes da história com esses estados: *todos os nomes da história sou eu...* O sujeito se estende sobre o contorno do círculo de cujo centro o eu desertou. [...] Não se identificar com pessoas, mas identificar os nomes da história com zonas de

⁸¹ A partir da citação de Deleuze e Guattari feita de Pierre Klossowski (2000) sobre Nietzsche *Nietzsche e o círculo vicioso*, trad. Hortência S. Lencastre Rio de Janeiro, Pazulin: “Nietzsche crê dedicar-se doravante, não a um sistema, mas à aplicação de um programa (...) sob a forma dos resíduos do discurso nietzschiano, tornados de certo modo repertório do seu histrionismo” (KLOSSOWSKI, p. 248 *Apud* DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 37). Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a..

intensidade sobre o corpo sem órgãos; e a cada vez o sujeito grita “Sou eu, então sou eu!” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, pp. 36-37).

Não se trata de imitar ou de se parecer com Nietzsche. Deve-se apropriar do martelo como quem se envolve pela potência do pensamento do filósofo alemão, recorrendo aos seus conceitos, mas sendo capaz de ver limites neles e, a partir disso, ousar na criação de seus próprios conceitos a partir dos estilhaços do golpe certo do instrumento que talvez só tenha sido operado plenamente pelo seu criador.

Logo, a produção da experiência educativa na sociedade pedagogizada, que tem a pedagogia-máquina como produção desejanse, o laboratório pedagógico como máquina técnica e o martelo de Nietzsche como afluxo, potencialmente, linha de fuga à ideia de formação ou melhor, de enformação, aplicando o conceito bakhtiniano também é marcada por um elemento da antiprodução que, aliás, surge ao mesmo tempo em que a própria produção como reiteradamente apresentam Deleuze e Guattari (2011a). A instância antiprodutiva na sociedade pedagogizada capitalista parece estar colocada no desejo de subjugar o indivíduo a processos constantes de formação que respondem todos ao princípio do controle. É que

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal. Kafka, que já se instalava no cruzamento dos dois tipos de sociedade, descreveu em *O processo* as formas jurídicas mais temíveis: a quitação aparente das sociedades disciplinares (entre dois confinamentos), a moratória ilimitada das sociedades de controle (em variação contínua) são dois modos de vida jurídicos muito diferentes, e se nosso direito, ele mesmo em crise, hesita entre ambos, é porque saímos de um para entrar no outro (DELEUZE, 2013, pp. 225-226).

Nas sociedades de controle, a dimensão pedagógica, assim como todas as outras colocadas em funcionamento na manutenção e expansão do sistema capitalista, responde estritamente à instalação e manutenção dos mecanismos capazes de dominar os diversos aspectos das vidas individuais que se tornaram “‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘bancos’” (DELEUZE, 2013, p. 226). A docimologia⁸² é um

⁸² Criada no interior dos laboratórios de psicologia experimental, a docimologia, ciência dos exames, se desenvolveu na França no início dos anos 1920, tendo como objetivo responder ou ainda questionar a prática avaliativa nas instituições educacionais, na expectativa de subsidiar, rigorosamente, a seleção e classificação dos indivíduos, “com vista à utilização racional das suas aptidões pela sociedade”. Cf. JUIF, Paul; DOVERO, Fernand. *Guia do estudante de ciências pedagógicas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1972, p. 111). Este tema será desenvolvido com maior atenção no Capítulo 3.

típico arcaísmo⁸³ pedagógico que, sob o discurso de empreender uma ciência que pudesse definir os padrões métricos confiáveis e as boas práticas avaliativas em correspondência aos padrões de subjetividade em voga, produziu a ideia de que era possível bem-avaliar, ou seja, quantificar a qualidade. Contudo, na ocasião, cabe destacar uma invenção particular da sociedade pedagogizada que parece funcionar como verdadeira instância da antiprodução: a cidade educativa ou a sua expressão na forma de *Lifelong Learning*.

Essa “cidade educativa” é chamada pelos autores anglo-saxões de *learning society* – “sociedade da aprendizagem” – e o indivíduo habitante dessa sociedade é um *lifelong learner* – um “aprendiz permanente” ou “vitalício”. [...] Em geral, a ideia de sociedade da aprendizagem implica um domínio ou espaço público, que funciona como “a arena para a aprendizagem pública em diversos cenários” (RANSON, 1998, p. 10), que são diferentes da escola, cenários considerados como “organizações de aprendizagem”, que levam a constituir verdadeiras “cidades de aprendizagem”, caracterizadas porque seus componentes (tanto indivíduos quanto organizações) aprendem a aprender (NOGUERA-RAMÍRES, 2011, p. 16, grifos do autor).

Diante disso, pode-se afirmar que a formação incorporou uma premissa do mundo contemporâneo, fundamental para a sobrevivência de qualquer conceito: a atualização. Na área da computação, a atualização é uma palavra-chave. Tudo está prestes a se atualizar, inclusive as pessoas envolvidas com esse trabalho. A formação, há algum tempo, apropriou-se dessa linguagem informacional criando dispositivos atualizadores em diferentes frentes. Formação continuada, formação permanente, aperfeiçoamento, atualização, “reciclagem” são exemplos de como se instaurou um círculo da formação, ou talvez, uma espiral dos processos educativos. E, ao que se deve a ênfase na atualização? Deleuze,

Mostra que, progressivamente, o eixo econômico desloca-se para a circulação, os serviços; nas palavras de Deleuze, a empresa (sistema aberto) substitui a fábrica (sistema fechado). Na mesma medida, a escola, instituição disciplinar e, portanto, sistema fechado, de confinamento, vai sendo paulatinamente substituída pelos empreendimentos de formação permanente, abertos, que transcendem a escola como instância formadora... (GALLO, 2008, p. 87-88)

⁸³ Deleuze e Guattari recorrem em *O Anti-Édipo* ao uso do termo arcaísmo por diversas vezes. Na maioria delas, o sentido empregado é afirmar que existem códigos de formação territoriais anteriores que são encarregados de exercer funções atuais, mantendo as características originais e, por isso, anacrônicas, mas respondendo ao interesse, comum ou aperfeiçoado, refundado no novo *socius*. Exemplo disso, conforme Deleuze e Guattari é a máquina imprensa-Gutenberg que funciona como um arcaísmo no capitalismo analfabeto. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p. 319.

A formação, portanto, atualiza-se, sem perder sua característica central de vigilância. Esse conceito ainda resiste, mas é uma produção da atualidade e luta para se impor frente ao velho modelo de formação. O *lifelong learning* se apresenta como a versão mais recente desse conceito-zumbi. A aprendizagem ao longo da vida pode assim ser considerada uma decantação de várias tendências educacionais já em curso, como por exemplo, a educação continuada, o aperfeiçoamento em serviço e a educação de jovens e adultos. Ela se apresenta, basicamente, em duas vertentes complementares. A primeira diz respeito à escolarização de adultos que, na maioria das vezes, não tiveram acesso ao ensino e que alia formação básica com qualificação de mercado conforme os preceitos da globalização da produção econômica e livre circulação monetária que, por essas características, é direcionada aos países não desenvolvidos. A segunda vertente atende o centro por excelência das preocupações educativas e difusor em matéria pedagógica das mais conhecidas teorias e práticas escolares, os países desenvolvidos, sobretudo, os europeus e apregoa a ideia de que é necessário manter a população em permanente processo formativo, evidenciando a importância que vem ocupando a questão de empregabilidade.

O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos (UNESCO, 2010 p. 32)

O *Lifelong Learning* é a grande política atual para a produção da experiência educativa e se impõe, inclusive, opostamente ao estágio de desenvolvimento da sociedade pedagogizada na medida em que avança sobre a pedagogia como conhecimento organizador da formação ao mesmo tempo em que produz novas territorialidades para o ensino e a aprendizagem. É que, em último grau, a sociedade pedagogizada precisa ser declarada obsoleta em função da efetivação de uma sociedade informacional, para utilizar o conceito de Manuel Castells⁸⁴. O *Lifelong Learning*, portanto, é a antiprodução da sociedade pedagogizada na medida em que opera de dentro do processo de produção uma reação que tende a neutralizar não apenas as forças de resistência, mas também a redefinir a pedagogia-máquina deslocando-se da produção desejante para a função de agenciamento pedagógico pautado nos critérios de atualização, diferenciação, oportunidade e flexibilidade.

⁸⁴ Cf. CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede*. trad. Roneide Venancio Majer. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Vários são os anunciadores dessa política, mas um dos pontos de síntese mais relevantes dessa antiprodução pode ser localizada no conhecido relatório para a Unesco sob a direção do economista francês Jacques Delors, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, de 1996. Nesse documento, o destaque cabe aos “quatro pilares da educação” declarados como orientadores dos processos reformistas para a educação em escala global⁸⁵.

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 2015 p. 31).

Reiteradamente, o relatório afirma que a educação precisa se aperceber como uma totalidade e a não “privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem” (UNESCO, 2015, p. 31). Nesse sentido, primeiro a sociedade pedagogizada disseminou a ideia de que era necessário passar pelos processos de escolarização, depois pluralizou esses processos tornando-os abertos e sucessivos sem, necessariamente, serem consecutivos. Mas agora, a nova política exige processos de formação ou ainda de informação fora dos parâmetros estabelecidos ao longo do século XX, fazendo desaparecer a pouca porção de liberdade que pudesse subsistir na formação. É que a sociedade pedagogizada se pautou pelo problema expresso na relação binária ensino e aprendizagem, que agora se vê diante de uma nova definição do tipo aprendizagem formal e aprendizagem total. A formação, ao longo da vida, ocupa não apenas todas as faixas etárias do indivíduo, como também abarca

⁸⁵ No documento, toda e qualquer reforma educacional passa a exigir a ação combinada de “três atores principais” sendo eles a comunidade local, as autoridades nacionais e cooperação internacional, em sintonia com a ideia de globalização da produção da experiência formativa segundo os padrões de subjetividades definido pelo capitalismo. Ver UNESCO, 2015, p. 19.

todas as formas de interação social que passam a ser baseadas na aprendizagem total, sem que isso resulte em processos criativos individuais ou coletivos, mas apenas meios adaptativos e reguladores. Não por acaso, a utopia⁸⁶ aparece como um arcaísmo, ou pelo menos como analogia ao primeiro modo de produção quando defende uma educação global virtual e permanente.

Se o que é preciso aprender é aprender a reinventar e renovar constantemente, então o ensino devém a educação e, cada vez mais, a aprendizagem. Se a aprendizagem é um assunto da vida inteira, na sua duração e na sua diversidade, e de toda uma sociedade, tanto no concernente aos seus recursos educativos quanto sociais e econômicos, então é preciso ir além da necessária revisão dos “sistemas educativos” e pensar em um plano de uma cidade educativa (FAURE, 1973, p. 40)⁸⁷.

Com a declaração do fim do ensino e a elaboração de uma nova máquina binária: aprendizagem formal e aprendizagem total, será o fim da pedagogia? O *Lifelong Learning* parece anunciar a morte do ensino que, por sua vez, é a fonte primordial da pedagogia desde a Grécia Antiga. A ênfase, na antiprodução da sociedade pedagogizada recai sobre a aprendizagem. Tudo passa a ser relações de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, circulação de aprendizagens. Duas são as fontes de variação na produção da experiência educativa oriundos da instância antiprodutiva: a heutagogia⁸⁸ como fluxo de formação e a

⁸⁶ A apresentação do relatório, assinada por Jacques Delors tem como título “a educação ou a utopia necessária”. Outra passagem pertinente é a seguinte: “A Comissão evocou, ainda, outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações e servir-se dele” (UNESCO, 2015, p. 14).

⁸⁷ Orig. “Si lo que es preciso aprender es a reiventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los ‘sistemas educativos’ y pensar en el plano de una ciudad educativa”. Cf. FAURE, Edgar. Preâmbulo. In. FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; PETROVSKI, Arthur V; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick Champion. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Versão. Carmen Paredes de Castro. Milão; Madri: Alianza, Unesco, 1973, p.40.

⁸⁸ Termo cunhado por Stewart Hase e Chris Kenyon (2000) que define a autoaprendizagem ou aprendizagem autodirigida. Diferentemente do autodidatismo que tem a aleatoriedade de interesse e a criatividade como condução de um processo formativo, a heutagogia tem finalidades pragmáticas, substituindo a formação mediada pelo professor por programas de autogestão a partir de descritores previamente definidos, como ocorre, por exemplo, no *e-learning*. Cf. HASE, Stewart; KENYON, Chris. Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET. *Southern Cross University Epublications@scu*: Southern Cross Business School, Austrália, online Disponível em: <https://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1147&context=gcm_pubs>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ciência cognitiva⁸⁹ como plano de organização, sendo que ambas fazem parte não de uma pedagogia contemporânea, mas de uma economia formativa.

A antiprodução da sociedade pedagogizada no século XXI, portanto, pouco guarda características de uma sociedade letrada ou culta e está mais atenta à oferta de suporte a uma economia formativa capitalista. Sabe-se, contudo, que a reação antiprodutiva não existe a parte da própria dinâmica da produção e, por isso, ela deve ser entendida no seu funcionamento sem acabar de fato com a produção, mas alimentando-se de suas falhas e excessos para fazer cumprir seus interesses originários.

É nesse sentido que a síntese da sociedade pedagogizada é encontrada no agenciamento pedagógico. Se na primeira forma de produção da experiência educativa esse sentido era encontrado na pedagogia-máquina que maquinava o desejo de aprender, na segunda forma dessa mesma produção o desejo de aprender é agenciado pelo componente pedagógico esvaziado que apenas gere o interesse, o dever e a necessidade de formação segundo os ditames do capitalismo.

O agenciamento pedagógico é, portanto, a tensão máxima de um processo que se iniciou no final do século XIX quando a pedagogia-máquina da manufatura precisou, enfim, se industrializar, ao passo que a última crença do homem, a ciência, impôs o seu itinerário a intervir na formação de um indivíduo reativo (DELEUZE, 2016a). Mas nem tudo está perdido, há o martelo de Nietzsche!⁹⁰ Risco à produção de subjetividades vinculada à produção da experiência educativa, esse recurso ainda precisa ser reencontrado e posto a funcionar na prática pedagógica. A última dimensão dessa produção, materializada no *lifelong learning* põe à prova o regime de significância que elegeu a formação do homem na convergência do investimento repressivo molar ao desenvolvimento da civilização capitalista.

1.3 ÉDIPO E EMÍLIO NO PROCESSO TEATRO/ROMANCE/COMPLEXO/PROGRAMA

Trata-se, evidentemente, de dois processos, mas que, de algum modo, são ressonâncias de um só e grande processo levado à cabo pelo agenciamento maquínico de reterritorialização capitalista. Há portanto, relevância em encontrar neles os marcadores reincidentes e o

⁸⁹ Abordagem interdisciplinar acerca do funcionamento da mente e sua relação com o comportamento humano.

⁹⁰ Outro exemplo de desterritorialização positiva ou de constituição de linha de fuga é a lima de Deleuze, que é apresentada no Capítulo 5. Nem tudo se faz “com pancadas de martelo, mas com uma lima muito fina”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a, p. 25. (Coleção Trans).

interesse investido nos dois exemplos pelo *socius* na definição de modelos para a produção de padrões de subjetividade em curso. De um lado, Édipo⁹¹, manipulado para representar uma triangulação que justificasse uma possível castração e conformação da vida gregária marcada pela repressão; de outro, Emílio tornado expoente de uma nova sociedade fundada nas bases biológicas evolucionistas calcadas pelo progresso social. Ambos, contudo, modelos produzidos especificamente para impelir a multiplicidade molecular a permitir ser percorrida pelo fluxo molar.

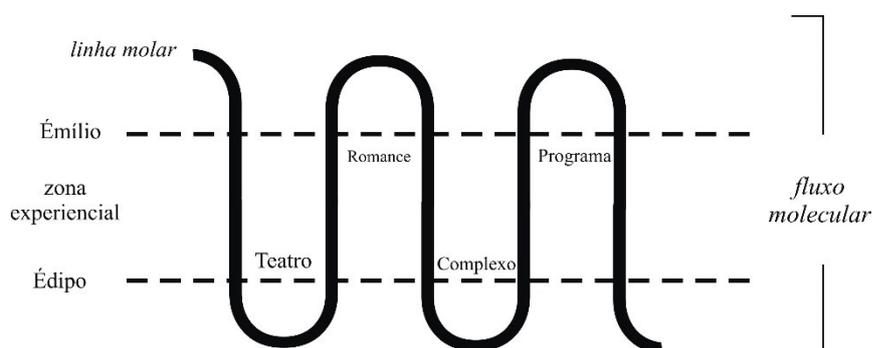


Figura 08 – Mapa indicando a produção da experiência educativa na sociedade pedagogizada com a localização de Édipo e Emílio.

Fonte: Autor (2018)

O Mapa 2 é uma forma de localização no fluxo molecular do investimento molar representado pela linha ondulada que se propaga por todo o *socius* e que perpassa todo ele de forma permanente, definindo axiomas a partir da ação das máquinas sociais e técnicas e dos agenciamentos distribuídos pela formação territorial atual. Especificamente nessa figura, estão dispostos o Édipo freudiano e o Emílio piagetiano, ou seja, o investimento psicológico sobre o desenvolvimento infantil, ambas as construções paralelas às originalmente produzidas, mas com propósitos igualmente alheios aos primeiros. Édipo e Emílio estão colocados no limite da zona experiencial (vida), em duas posições diferentes, sem, contudo, indicar questão de hierarquia, mas sim de distribuição e vizinhança em um mesmo fluxo que aglutina não apenas suas configurações, porém acoplando-as a outras. É nessa zona que ocorre a realização do processo teatro/ romance/ complexo/ programa.

Deleuze e Guattari empreenderam uma profunda análise acerca da “complexificação” do Édipo pela psicanálise a serviço da sociedade civilizada, provocando, inclusive, uma

⁹¹ A fim de distinguir os usos do termo Édipo e Emílio nas duas variantes – i) o primeiro como personagem da peça de Sófocles e o segundo como personagem do romance de Rousseau; ii) o primeiro como complexo da psicanálise e o segundo como programa biopsicopedagógico, adverte-se que quando grafados em itálico (*Édipo*, *Emílio*) referem-se à primeira variante enquanto que sem destaque ou acompanhado de complementos diz respeito à segunda vertente.

revolução dessa prática na medida em que inauguram a esquizoanálise, fundada em outras bases que não a da falta, da lei, do prazer residual, da castração, da sublimação e de todos os processos fantasmagóricos que a psicanálise anima e se alimenta.

O Anti-Édipo não é um manifesto ou tratado, mas um programa. Nele estão presentes os argumentos necessários a um empreendimento único no encontro entre a psicanálise⁹² e a filosofia, responsável por retirar o inconsciente do mundo sombrio a que foi jogado e, continuamente, subjogado. Esse programa, em toda a sua seriedade, não foge do humor de provocar risos a uma prática da cura sem fim, do cultivo da culpa perene e da convivência paranoica com os fantasmas individualizados. *O Anti-Édipo* é, sobretudo, um livro de política, de fato mais amplo do que uma análise política da realidade. Ele propõe uma nova política a partir de uma teoria do desejo e, especialmente, do direito a ele. Essa obra, conforme destacam seus autores,

Pretendia denunciar as falhas de Édipo, do "papai-mamãe", na psicanálise, na psiquiatria e até mesmo na antipsiquiatria, na crítica literária e na imagem geral que se faz do pensamento. Sonhávamos em acabar com Édipo. Mas era uma tarefa grande demais para nós. A reação contra 68 iria mostrar a que ponto o Édipo familiar passava bem e continuava a impor seu regime de choramingo pueril na psicanálise, na literatura e por toda parte no pensamento. De modo que o Édipo continuava a ser nossa ocupação (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 09).

Na apresentação de *Mil Platôs*, continuação da análise empreendida acerca da teoria do desejo inaugurada em *O Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari sintetizam o resultado desta última em três temas fundamentais: o funcionamento do inconsciente fora dos padrões definidos pela psicanálise freudiana; a posição do romance e do delírio para além da fantasia e justificação de condutas; e, o fundamento histórico do real desnudado do propósito moderno ainda em voga de marcação do progresso. A partir disso, definiram que:

I) o inconsciente funciona como uma usina e não como um teatro (questão de produção, e não de representação); II) o delírio, ou o romance, é histórico-mundial, e não familiar (deliram se as raças, as tribos, os continentes, as culturas, as posições sociais...); II) há exatamente uma história universal, mas é a da contingência (como os fluxos, que são o objeto da História, passam por códigos primitivos sobrecodificações despóticas, e

⁹² Deleuze critica o pensamento freudiano dos primeiros escritos do psicanalista, reproduzidos a exaustão e negligenciados, muitas das vezes, resultando em uma compreensão da psicanálise como nova semiótica social capaz de solucionar as contradições diversas, substituindo a linguística. É preciso destacar que mesmo Freud revisou consideravelmente sua teoria a partir de 1923, o que em muito colabora para a crítica à própria ciência que criou.

descodificações capitalistas que tornam possível uma conjunção de fluxos independentes) (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 10).

Emílio, diferentemente de *Édipo*, não alcançou o *status* de teoria ou complexo, como é conhecida a definição freudiana aplicada no campo da psicanálise. Entretanto, o romance rousseauiano não se manteve intacto ao anseio de teorizadores das diferentes áreas como a psicologia, a biologia, a sociologia e a pedagogia que viram no seu romance a fonte ou justificção para padrões e desvios úteis a uma possível ciência da infância ou do desenvolvimento.

O sucesso, contudo, não coube propriamente ao *Emílio*, de Rousseau, que, inclusive, esteve às voltas com a repercussão negativa de sua obra. Assim, aparecerá outro Emílio, não mais aquele de perspectiva natural, mas um personagem inserido no campo biológico. Aceito depois da sua reprogramação, ele se torna objeto do conhecimento psicopedagógico e também um importante agenciamento funcionando sob o paradigma biológico evolucionista para o adequado desenvolvimento infanto-juvenil. Nessa direção, percebe-se, por exemplo, o destaque que recebe a obra do filósofo genebrino evidenciada por Paul Monroe (1869-1974):

Assim como as grandes doutrinas de libertação do homem do povo encontram sua origem nos ensinamentos de Rousseau, também as grandes doutrinas educativas de libertação da criança. Assim como o *Contrato Social* contém os germes da Constituição Americana, também o *Émile* contém em germe as ideias do jardim de infância, do trabalho da escola moderna e de toda concepção moderna de educação (MONROE, 1939, p. 318).

Sob esse aspecto, Francisco Larroyo (1970, p. 524) dá pistas de que a forjada teoria pedagógica rousseauiana precisou ser adequada, sobretudo, pela “deficiente ponderação dos bens da cultura como forças modeladoras de insubstituível importância. [pois] Não existe uma natureza humana geral e abstrata: todo homem é homem numa e por uma comunidade histórica, concreta e temporal”.

Manacorda (2010, p. 243), por sua vez, adverte sobre os riscos de se tomar não apenas o *Emílio*, mas o fundamento educativo presente na obra rousseauiana de maneira simplista, pois a reduzindo “[...] à visão puerocêntrica, à tomada de consciência da ‘natureza’ da criança, se esquece o aspecto social; e ainda pior seria reduzir seu puerocentrismo à espontaneidade e à permissividade, quanto nele há tantos outros e complexos aspectos”.

O que não aparece nessa adesão ao *Emílio* é o apelo à natureza feito por Rousseau para além do romantismo pela paisagem e o frescor revigorante das florestas, ou mesmo a necessidade da devida atenção à condição infantil obscura e perversa de seu tempo. Ele

propõe a possibilidade de reabilitação natural em que não apenas o mundo natural, mas à natureza que se faz homem pode ser pensada e, por que não, formada. Essa ressalva aparece nas palavras de Franco Cambi (1999):

Política e pedagogia estão estreitamente ligados em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a - por vias novas - para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional. A pedagogia de Rousseau faz parte de um esboço bastante complexo da filosofia da história (baseada no princípio da decadência) e de reforma antropológico-social ao qual são dedicadas todas as grandes obras do genebrino, mesmo as do último período de sua via, saturadas de gosto romântico e de forte individualismo, que aparecem, porém, como vias posteriores para realizar a renaturalização do homem, partindo agora do simples sujeito e da sua mais íntima sensibilidade. Há em Rousseau um único e grande problema antropológico-político (Fazer o homem sair do “mal” e ativar as vias para conseguir esse remédio), em cujo centro se coloca a própria pedagogia, articulada em várias formas, mas sempre essencial para promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural (CAMBI, 1999, pp. 343-344).

A ressalva de Cambi (1999), ainda que útil no que diz respeito à influência da obra de Rousseau, transparece o exagero no destaque que é dado às preocupações educativas do filósofo genebrino, configurando o outro polo de interpretação que, ao contrário da simplificação, aposta na complexificação do conteúdo pedagógico de seu pensamento. Ao que tudo indica é prudente acolher o entendimento de que há, de fato, relação entre a pedagogia e a política na teoria rousseuniana, considerando não uma fusão, mas uma complementariedade de funções em que:

[...] o processo educativo preconizado por Rousseau é negativo, limitando-se àquilo que não deve ser feito. A educação positiva deve iniciar-se quando a criança adquire consciência de suas relações com os semelhantes. Passa-se, assim, do terreno da pedagogia, propriamente dito, aos domínios da teoria da sociedade e da organização política (CHAUI, 1987, p. 16).

É fato que no progressivo processo de formação do alegórico jovem *Emilio*, Rousseau procurou equilibrar a necessidade individual às exigências sociais quando disse que a educação deve ser conforme a natureza e, depois, consoante à necessidade de se viver em meio a outros homens. Mas, o personagem de Rousseau passou por tudo isso em um tempo fictício e lugar desconhecido, na forma de um romance, ou seja, sem pretensões imediatas de

oferecer elementos teóricos e práticos acerca da produção da experiência educativa⁹³. No entanto, nesse processo, Gal (1957, p. 102) viu um “[...] um grande número de leis psicológicas que a ciência descobrirá, com mais vagar, porém mais seguramente, cento e cinquenta anos mais tarde”, muito embora tal análise seja limitada ao sujeito aprendiz e não tome o homem, ou o devir-criança que precisa encontrar sua liberdade.

A moderna psicologia do desenvolvimento infantil, portanto, viu em Rousseau, uma estranha e curiosa figura. Um filósofo e não psicólogo, que desprovido de rigor científico foi capaz de antecipar “[...] de forma intuitiva [os] diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e moral da criança, do adolescente e do jovem, [que] Piaget irá aprofundar por meio de detalhadas investigações empíricas” (DALBOSCO, 2007, p. 319). Completa Dalbosco que a teoria desenvolvida por Jean Piaget acerca dos “estágios cognitivos e a ideia do conhecimento como uma construção processual contínua, levada adiante pela própria capacidade cognitiva criativa do educando” (p. 319) são precariamente anunciadas por Rousseau, sobretudo, nos primeiros livros do seu romance.

Tal argumento é recorrente no campo da pedagogia e foi anunciado por Piaget (1998, p.143), quando diz que:

[...] essa intuição contínua da realidade do desenvolvimento mental é por enquanto nele [em Rousseau] apenas uma crença sociológica, algumas vezes instrumento polêmico; se ele mesmo tivesse estudado as leis dessa maturação psicológica, da qual sempre postula a existência, não teria dissociado a evolução individual do meio social.

Não obstante, no campo da literatura, Bakhtin (2015) classificou *Emílio ou Da Educação* como um romance barroco do tipo sentimental patético-psicológico⁹⁴, dado a ênfase que tomam as questões da psicologia no enredo, que em muito só foram constatadas depois do desenvolvimento dessa ciência a *posteriori*. Sendo que:

O patético romanesco sempre restaura no romance qualquer outro gênero que, na sua forma pura e direta, já perdeu o seu terreno real. A linguagem do patos no romance é quase sempre um sucedâneo de um gênero que se tomou inacessível a uma época dada e a uma dada força social: é o discurso do

⁹³ Disso ressentem-se Piaget ao concluir que o “que faltou ao rousseuismo, para chegar a construir uma pedagogia científica, foi uma psicologia do desenvolvimento mental”. Cf. PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1988, p. 144.

⁹⁴ De acordo com Bakhtin, há dois ramos do romance barroco: o primeiro é o sentimental heroico de aventura, no qual ele inscreve Lewis, Radcliffe e Walpole e, o segundo, intitulado de romance sentimental patético-psicológico, em que compreende Richardson e Rousseau. Cf. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Questões de literatura e de estética*. As teorias do romance. trad. Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 210.

pregador sem púlpito, é o discurso do juiz terrível sem poder judiciário e punitivo, do profeta sem missão, do político sem força política, do crente sem igreja etc. por todo lado o discurso patético está ligado a essas diretrizes e posições, que são inacessíveis ao autor em toda a sua seriedade e coerência, mas que, ao mesmo tempo, ele deve reproduzir convencionalmente o seu discurso (BAKHTIN, 2002, p. 187).

Essa é, talvez, uma das formas mais abrangentes para compreender o romance de Rousseau. Sabe-se que o filósofo genebrino foi uma das maiores influências do pensamento moderno, mas que também esteve envolvido em diversas contendas angariando desavenças e acumulando desgostos⁹⁵. *Emílio*, apesar de compor o que se convencionou chamar de trilogia, ao lado de *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *Do contrato Social* tem uma estilista particular, algo que o próprio autor defende como o uso da “linguagem do coração⁹⁶”. Ainda de acordo com Bakhtin (2002), “o discurso patético se modifica intimamente, perdendo as vastas escalas históricas próprias do romance barroco, e une-se a uma didática moral corrente que satisfaz a estreita esfera da vida familiar⁹⁷” (BAKHTIN, 2002, p. 189), o que torna o “*Emílio*”, por exemplo, uma obra de gênero diferente das demais do mesmo autor.

Se por um lado, o estilo presente na obra rousseuniana é do tipo patético, ou seja, uma escritura que demonstra capacidade de provocar estados de comoção emocional, que levam conseqüentemente a uma profusão, ativa ou compassiva, do sentimento generalizado de piedade, nas diversas variações emocionais que vão da tristeza ao terror, à tragédia e desta à melancolia; por outro lado, o princípio *pathetĭcus* é sobrelevado a um estágio de análise dessa condição imposta ao romance, o que se traduz não apenas na recorrência emocional de comoção, mas na sucessão de compreensão desse fenômeno de forma explicativa, didática e igualmente psicológica, compondo, portanto, um romance patético-psicológico.

Assim, ainda que a maioria das respostas acerca do processo que levou *Emílio* a ser protagonista do sentimento de infância produzido pela psicologia e pela pedagogia esteja sob uma superfície a ser investigada, pode-se dizer, antecipadamente, que o sucesso da obra

⁹⁵ Diz Rousseau: “Sozinho pelo resto da minha vida visto que somente em mim encontro consolação, esperança e a paz, não devo nem quero ocupar-me senão comigo mesmo.” Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios de um caminhante solitário*. Trad. e notas Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. UnB, 1986, p. 26.

⁹⁶ Cf. ROUSSEAU, Jean Jacques. *Julia ou a nova Heloisa*: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Hucitec; Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

⁹⁷ De acordo com Nascimento (2012), “o traço familiar presente em tal discurso será, portanto, a concretização do didatismo que aprofunda um certo caráter realista do romance como valorização da presente verdade do discurso imediato, de modo que essa proximidade entre discurso e objeto participa da realização de uma linguagem concernente aos propósitos pedagógicos do autor”. Cf. NASCIMENTO, Ellen Elsie Silva. *Romance necessário*: estética e intenção do romance epistolar *La nouvelle Héloïse* de Rousseau. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. 169 f, 2012, pp. 32-33.

ocorre na medida em que sua escritura se insere como força discursiva em um território da puerilidade igualmente novo. A sociedade moderna exigiu a produção de um novo homem e encontrou uma solução eficaz no governo das crianças e na gestão da produção da experiência educativa. Exemplo disso são as inúmeras obras que passaram a abordar a questão antes ou depois de Rousseau, tais como *De pueris*, de Erasmo, *Didática Magna*, de Comenius, *Da educação das crianças*, de Montaigne, *Alguns Pensamentos sobre a Educação*, de Locke, entre outras.

Nesse sentido, o Emílio “biopsicopedagogizado” é resultado da combinação de fatores decisivos em torno da reorganização no espaço social da figura do infante, dos quais se destacam: a projeção de um mundo da criança, em reserva ao mundo de todos, onde ela será então inserida; a potencialização da criança como o aprendiz (aquele que aprende em fase adequada da vida), pronto a absorver e a reproduzir os novos valores do mundo moderno; a valorização do novo que precisa ser desenvolvido em contraponto ao velho, que pode ser substituído; e a criança que tem dentro de cada adulto, que se conecta com a criança idealizada.

Diante disso, *Emílio* parece estabelecer muito mais um ponto de encontro do que um momento inaugural da preocupação acerca do governo da criança⁹⁸ no campo da pedagogia, tornado expressão do desejo maquinado em torno da definição do conceito de infância. Nesse sentido, é possível relacionar a análise feita por Deleuze e Guattari acerca do complexo de Édipo à crítica pretendida ao Emílio. Dizem os autores: “primeiramente, antes de ser um sentimento infantil de neurótico, Édipo é uma ideia de paranoico adulto” (2011a, p. 362). Assim, a interpretação biopsicopedagógica do *Emílio* só pode ser uma representação que parte da vida adulta e incide sobre a condição infantil, inclusive, sobre a sua pregressa condição infantil. Deleuze e Guattari (2011a, p. 362) destacam, portanto, que ao contrário do que se convencionou prescrever no campo médico e psicanalítico o delírio não é nem familiar nem reduzidamente fisiológico, mas é, “[...] primeiramente, investimento de um campo social, econômico, político, cultural, racial e racista, pedagógico, religioso: o delirante aplica à sua família e ao seu filho um delírio que os excede por todos os lados”.

Nesses termos, é pertinente compreender a constituição de um agenciamento da infância por parte dos agenciamentos maquínicos reguladores das relações em torno de um

⁹⁸ Esse momento foi localizado por Foucault no século XVI, segundo os elementos que puderam edificar a pedagogia como instrumento de poder no governo dos filhos e, posteriormente, no governo de todos por meio da reorganização e da estatização da formação. Cf. FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a, p. 118.

escopo infantil que, por sua vez, pode-se revelar tanto nas máquinas técnicas da escolarização, da pediatria, do consumo segmentado para essa faixa etária etc., mas também por meio de dispositivos de poder, responsáveis pela codificação dos diversos segmentos envolvidos nesse empreendimento como, por exemplo, a proteção da criança, a sua inviolabilidade, mas também seu aprisionamento nas instituições, como medida de segurança e, sua incapacidade declarada, tornando a infância suscetível à ação do grande investimento molar.

O agenciamento da infância se realiza, portanto, por meio de discursos e práticas que se relacionam não apenas com os sujeitos atuais identificados na condição infantil, como também a um sentimento coletivo de infância transcendente, na medida em que “não há mais sujeitos, mas individuações dinâmicas sem sujeito, que constituem agenciamentos coletivos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 109). Daí, por exemplo, que muitos pais se orgulham de dar aos filhos aquilo que não tiveram ou mesmo se ressentem daquilo que os filhos são e eles mesmos não puderam ser. Na psicanálise, Deleuze e Guattari (2011a, p.361) argumentam que essa relação é ainda mais grave, pois à pergunta: “quem vem primeiro, pai e mãe ou os filhos? A psicanálise faz como se fosse o filho (o pai só é doente de sua própria infância) [...]”.

Em certa medida, Emílio apresenta o mesmo problema identificado por Deleuze e Guattari, no que diz respeito ao complexo de Édipo, até mesmo porque, o personagem rousseuniano, fonte para a interpretação pedagógica da infância moderna, não é imune à edipianização⁹⁹. Ainda que questões de como *Emílio* pôde ser edipianizado, ou qual a triangulação possível no romance rousseuniano sejam plenamente plausíveis, não se trata de encontrar no personagem seus estágios pré-edipianos ou já edipianizados, mas de identificar as linhas e as máquinas que uma vez incididas sobre Édipo na definição de um complexo também são recorrentes na produção de um Emílio psicopedagógico, sendo que ambos, cada um à sua maneira, estão inseridos no investimento social de produção das subjetividades em circulação.

O filósofo genebrino, aliás, opera suas próprias triangulações no romance de formação. A educação, conforme ele argumenta, é uma relação triangular, em que estão dispostas a educação da natureza, a educação dos homens e a educação das coisas. Nessa relação de perfeição que se equivaleria ao esquema 3+1 de Édipo, analisada por Deleuze e Guattari (2011a), o complexo edipiano só poderia ser gerado a partir da educação dos

⁹⁹ Na introdução do *Emílio ou Da educação*, Michel Launay expõe o que ele chama de “quadro rigoroso da composição do *Emílio*” em que, curiosamente, resumindo a obra em questão, destaca no livro I: “a verdadeira ama é a mãe”; “o verdadeiro preceptor é o pai”; “um aluno imaginário: Emílio, órfão”, revelando uma triangulação pedagógica. Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. trad. Roberto Leal Pereira. 3. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2004, pp. 12-13).

homens, ou seja, na aprendizagem do uso do desenvolvimento natural. Mas é necessário que Édipo seja instalado na educação da natureza, aquela responsável pelo desenvolvimento não apenas fisiológico, mas virtuoso do indivíduo, conservando-se, dessa maneira, como princípio de toda a formação e o fim da boa educação. Por sua vez, a percepção do Édipo no indivíduo e no mundo, de forma geral, só seria possível na educação das coisas, onde é formulada a experiência já conformada. Essa educação triangular é alcançada por meio de outras três ações: o juízo em que se busca a perfeição; a fuga em que se está diante das coisas e dos sentimentos agradáveis ou desagradáveis; e, o encontro daquilo que pode ser conveniente ou inconveniente. Com feito, esses dois esquemas se correlacionam na expressão natureza/perfeição/juízo – homens/agradabilidade/fuga – e, coisas/conveniência/encontro.

A consolidação do complexo de Édipo, conforme Deleuze e Guattari (2011a), deu-se através de uma série de encadeamentos produzidos ao longo das três formações do *socius*, sintetizadas e validadas axiomáticamente na última das formações, a sociedade civilizada, isso, porque:

[...] Se o capitalismo é a verdade universal, ele o é no sentido em que é o *negativo* de todas as formações sociais: ele é a coisa, o inominável, a descodificação generalizada dos fluxos que permite compreender *a contrário* o segredo de todas essas formações; antes codificar os fluxos, ou até mesmo sobrecodificá-los, do que deixar que algo escape à codificação. Não são as sociedades primitivas que estão fora da história, é o capitalismo que está no fim da história, é ele que resulta de uma longa história de contingências e de acidentes e que faz com que este fim advenha (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 204).

Não obstante, a educação negativa de Rousseau foi formulada em resposta à realidade que estava posta diante de seus olhos. Diante de uma realidade marcada pela degenerescência e a descodificação dos últimos códigos ainda em curso, como a moral primitiva ou mesmo a ciência despótica, o filósofo propõe uma formação negativa e natural que, com efeito, se revelará positiva em relação à necessidade de mudança e superação e, social, na medida em que repercutirá na sociedade civil uma nova subjetividade¹⁰⁰. A natureza a que Rousseau recorre precisou retroceder ainda mais na história universal, pois não há indícios de que se realizou no *socius* primitivo, mas em uma espécie de pré-formação selvagem, em que a

¹⁰⁰ No prefácio de *Emílio*, Rousseau diz: “pouco falarei da importância de uma boa educação; tampouco me deterei provando que a educação de hoje é a má; [...] Observarei apenas que, há infinitos tempos, todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor. A literatura e o saber de nosso século tendem bem mais a destruir que a edificar”. Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. trad. Roberto Leal Pereira. 3. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2004, pp. 4-5).

selvageria, que para ele era própria da sociedade civil, não poderia, de fato, ter sido conhecida¹⁰¹.

A biopsicopedagogização de *Emílio*, contudo, não soube reconhecer essa dupla articulação da formação negativa e positiva e operou uma desfiguração completa da filosofia da educação de Rousseau em proveito de uma fraca teoria do desenvolvimento infantil que, aliás, não é o objetivo principal do romance pedagógico em questão. Conforme Boto (2011), *Emílio*, antes de ser tomado como categoria operatória, foi convertido à posição de teoria. Sem referências práticas, seus operadores puderam manipular exatamente aquilo que era necessário, descartando o que convinha ser desprezado. O Emílio que circula no pensamento pedagógico, portanto, não é o mesmo do personagem rousseauiano.

Há, com isso, um movimento ainda a ser marcado que trata da passagem da ideia de natureza à matéria biológica calcada na percepção de desenvolvimento do corpo presente na filosofia da educação de Rousseau. Tal movimento exige, certamente, atenção à composição mista por passos de velocidades bem distintas, quase inexistentes no próprio Rousseau; mais lentas com Pestalozzi e Fröebel; e, mais rápidas com Claparède, Piaget e Montessori.

Certo é que no *Emílio* toda essa preocupação quanto ao desenvolvimento fisiológico do personagem é pano de fundo para as reais preocupações de Rousseau que, é claro, partiu do reconhecimento da infância como estágio da vida tão importante quanto a vida adulta, o que lhe exigiu minimamente traçar diferenciações evidentes do corpo infantil. Há, contudo, quem proponha, avançando sobre os limites do próprio romance, uma formulação prática do seu pensamento pedagógico como pretendeu Pestalozzi e Fröebel, ou uma categorização e divisão pragmáticas ao estilo das pesquisas psicogenéticas de Piaget e Montessori que no romance não encontram qualquer tipo de recomendação.

No prefácio de *Emílio*, Rousseau deixa claro se tratar de uma obra recomendada à leitura pelas mães¹⁰², as verdadeiras pedagogas, segundo o seu pensamento, e não um tratado sistêmico a ser julgado por um conjunto de especialistas. Mesmo assim, o filósofo genebrino não apenas previu como vivenciou a má aceitação de sua obra em um primeiro momento. O que não poderia prever era a forma como seria, posteriormente, aceita. De “todos os discípulos mais ou menos fiéis de Rousseau, Pestalozzi teve o mérito de haver tentado realizar

¹⁰¹ O tipo de análise empreendida por Rousseau apresenta uma gênese que funciona exatamente no lugar da própria Gênese, “na forma mítica do primeiro homem”. Cf. FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 97.

¹⁰² Na primeira nota do Livro I, diz Rousseau: “A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens ter-lhes dado leite para alimentarem as crianças [...]”. Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Trad. Roberto Leal Pereira. 3. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2004, p. 7.

o *Emílio* em toda sua força paradoxal, e dessa maneira esteve em condição de superar, chegado o momento, as fecundas contradições da obra de Rousseau” (SOËTARD, 2010, p. 15) e acrescenta ainda:

O objetivo básico de Pestalozzi era, como ele escreveu em 1774, no seu diário sobre a educação de seu filho Jacob, “reunir novamente o que Rousseau separou”: a liberdade e a obrigação, o desejo natural e a lei que todos querem para todos. Mas o próprio Rousseau havia destacado que essa coexistência ideal quebraria inevitavelmente a primeira tentativa de realização. Pestalozzi também comprova em seu fracasso o paradoxo exposto no Livro I do *Emílio*: que não podem ser unidos em um mesmo projeto a educação do homem (livre) e a do cidadão (utilizável) (SOËTARD, 2010, p. 15).

Com isso, Pestalozzi constata, além do paradoxo da educação do homem livre e da educação do cidadão, outra grave associação presente na produção da experiência educativa que, ao contrário do problema identificado no que diz respeito a uma incompatibilidade original das duas educações, não será questionada: a vinculação do desejo à lei. A fusão entre liberdade e obrigação configurará, por muito tempo, o princípio da formação moderna. O princípio de necessidade, compreensível apenas no mundo natural, conforme Rousseau, será substituída não pelo dever civil de formar, mas pelo interesse, pseudoautonomia do homem livre que se obriga a ser formado.

Mas, em Rousseau, não será a escola a responsável por essa operação, pelo contrário, a repulsa pela prática comum nos colégios¹⁰³ é superada com um modelo próximo de uma autoeducação, um “preceptorado” que se assemelha a uma formação doméstica. Empreendimentos como de Pestalozzi e Fröebel foram mais responsáveis por desviar a filosofia da educação rousseuniana do que reconhecidos pela sua efetivação. Isso porque a concretização do pensamento pedagógico do filósofo genebrino exigiu abandonar o princípio da educação negativa e, com isso, o enfraquecimento da positividade de sua educação. A pedagogia rousseuniana foi lançada para dentro do campo da distopia.

Além disso, “como levar a sério um livro sobre educação da parte de um homem que abandonou seus cinco filhos?” Essa será uma questão que acompanha a filosofia da educação rousseuniana. Tal citação consta no prefácio da edição francesa de *Emílio ou da Educação*, assinado por Michel Launay para expor o polêmico e complexo pensamento rousseuniano

¹⁰³ “Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios”. Apesar disso, destaca que mesmo nesses lugares há professores em que dispensa elogios e deposita esperança de transformação na educação. Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Trad. Roberto Leal Pereira. 3. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2004, p. 14.

diante da matéria pedagógica. Segundo Paiva (2008, p. 177), o próprio Rousseau justifica tal atitude “com uma declaração que transita entre a sinceridade e a ingenuidade”. E, que, “diante do que passava e das inconstâncias de sua vida, havia escolhido o melhor para seus filhos” (p. 178). No entanto, não faltaram comparações:

Não há entre Rousseau e Piaget somente uma diferença grande de ideias e conteúdo, mas também biográfica: enquanto o primeiro entrega seus filhos ao orfanato e, mais tarde, se isola do convívio social durante anos e em solidão escreve uma grande obra sobre educação, Piaget formula suas ideias iniciais sobre a psicologia do mundo infantil observando cotidianamente o desenvolvimento físico e mental de suas filhas (DALBOSCO, 2007, p. 320).

No funcionamento do Emílio biopsicopedagógico, tal comportamento é desprezível, pois, deve, o adulto, ser o protetor da criança, jamais aquele que a abandona a sua própria sorte. Rousseau deve ser julgado por isso, para que seja admitido no rol dos pedagogistas. Já nos idos de 1760, ainda que por razões difusas a qualquer preocupação de fundo pedagógico, “Voltaire – em brochura anônima – denuncia o fato de Rousseau haver abandonado os cinco filhos que tivera com Thérèse Levasseur” (BOTO, 2011, n.p.). O julgamento a que será submetido Rousseau, contudo, nunca terá fim, pois será perpetuado em manuais de pedagogia quase na forma de advertência: ame as crianças, pois não basta escrever sobre elas! Algumas notas, inclusive, chegam a creditar o fim solitário a que foi acometido o filósofo como castigo. Mas, será necessário ainda um outro tipo de julgamento, a descodificação completa de sua obra, a morte, aquela “que sobe de dentro, mas que vem de fora” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 203).

O pensamento pedagógico de Rousseau é então levado ao crivo dos especialistas. Ele é censurado, justamente, por aquilo que nunca disse, pois sua obra nunca foi apresentada como manual de instrução. A psicanálise convencional não hesitaria em aplicar o esquema papai-mamãe para justificar, a partir de um conjunto de traumas, a posição de Rousseau: a perda da mãe e um possível sentimento de culpa pela morte dela pouco tempo depois do parto, restando-lhe a figura do pai indiferente, do qual também tivera que se afastar ainda muito pequeno. Jovem, relaciona-se com uma senhora rica em que pode realizar, por transferência, um desejo incestuoso com a figura materna. Enfim, encontra em Voltaire a figura do pai repressivo que lhe foi negada na infância. Já os psicólogos e pedagogos perguntaram: que consequências resultariam tal atitude numa criança abandonada? Qual o papel dos pais na sua educação? E o direito da criança? No que isso afeta a sua aprendizagem e o sucesso escolar, profissional, enfim, na vida?

Emílio, enfim, foi decomposto em uma expressão do axioma infantil útil ao investimento capitalista para a produção da experiência educativa, pronta a percorrer todos os fluxos. “O regime de descodificação não significa, seguramente, ausência de organização, mas a mais sombria organização, a mais dura contabilidade, a substituição dos códigos pela axiomática que os compreende, sempre *a contrário*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 205). Não se trata mais do *Emílio* criado no romance rousseauiano, mas de uma representação da infância eternizada a partir de alguns traços da percepção filosófica original de Rousseau, postos a funcionar em outras máquinas, especialmente, a máquina biopsicopedagógica do desenvolvimento infantil, do experimentalismo pedagógico, das ciências cognitivas e do infaticentrismo/pueriscentrismo.

Do romance patético-psicológico à teoria psicopedagógica, pouco restou do *Emílio* criado por Rousseau. A preconizada formação do coração, do juízo e do espírito dá lugar, com os psicólogos e pedagogos, à formação intelectual, moral e física ao estilo spenceriano. Dentre as descodificações mais relevantes estão: i) a perda da educação negativa como valor formativo, uma vez que dará lugar ao *Laissez-faire* pedagógico a partir das correntes cognitivistas que concentraram a educação no elemento aprendiz. Nesse ponto, é preciso dizer que se o mestre de Emílio não ministra lições diretamente a ele, tampouco o deixa desassistido e inativo. O mestre está sempre a provocar, mas também a advertir o jovem; ii) a ênfase no desenvolvimento infantil evolutivo, que engloba os aspectos físicos como força, destreza e autonomia, aspectos cognitivos tais como capacidade de interpretação e julgamento, aspectos emocionais como o medo, superação e prudência, mas sem romper com a biunivocização significativa que no fim das contas opera uma exclusão dos valores tidos como pessimistas e a elevação daqueles assumidos como otimistas à formação, desconsiderando a simbiose presente no romance de todos os valores; iii) a correspondência entre crescimento e aprendizagem, que a partir do darwinismo e, sobretudo, a partir da psicogenética, será responsável pelo principal determinismo pedagógico em voga; iv) a criação de um mundo infantil perene, que não apenas guarda as crianças dos perigos do mundo adulto, mas difunde um sentimento infantil que transcende uma faixa etária exclusiva, não levando em consideração a conclusão do próprio romance que se encerra com Emílio adulto ingresso na vida social.

Portanto, *Emílio*, assim como *Édipo*, passou pela total descodificação dos seus códigos para, assim, assumir uma axiomática social. Estão, ambos, num único processo que aqui é denominado teatro/romance/complexo/programa que é, senão, uma variante da história universal, uma expressão de como o capitalismo se apropriou e redefiniu, por descodificação,

todos os códigos que lhe são favoráveis para a perpetuação do sistema a partir dos valores e de seus duplos¹⁰⁴ colocados em um permanente jogo de axiomas.

Todo processo é um *continuum* marcado por aprofundamentos, paradas e cortes. A cada aprofundamento, a constatação de que o interesse molar está presente e atuante sobre a intensidade molecular, agindo para que não haja paradas, irrupções reterritorializantes capazes de fazer jogar para dentro do fluxo as crises, tornando-as desajustes em níveis aceitáveis. A parada do processo não é o seu fim, mas a possibilidade de “desvio” (GUATTARI, 1992 p. 91)¹⁰⁵, independentemente do tipo de percurso a ser tomado – não por acaso o desejo reacionário se avizinha ao revolucionário. O corte do processo, este sim, pode se revelar catastrófico, pode fazer implodir não só as subjetividades, mas também a vida¹⁰⁶.

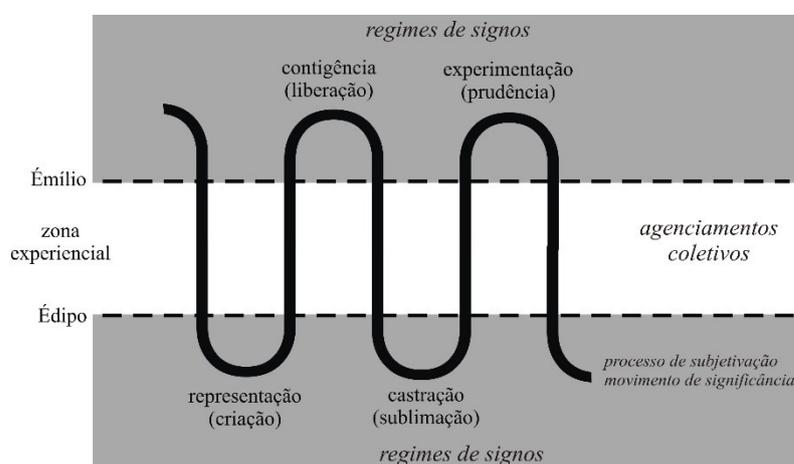


Figura 09 - Mapa indicando a produção da experiência educativa na sociedade pedagogizada e o destaque para os marcadores do processo.
Fonte: Autor (2018)

A posição dos regimes de signos no processo não é fixa, mas tende a se concentrar nos picos de amplitude, onde são significados por movimento de significância (infância, por exemplo) ou subjetivados por processo de subjetivação (trabalhador-aluno, por sua vez), isso, porque, quando percorrem a zona experiencial, ou seja, o interior do fluxo, tomam a forma de

¹⁰⁴ A condição volúvel dos valores é responsável por fazer emergir os seus duplos, valores virtuais que podem ou não se atualizar no real, de acordo com as condições para tal, por meio da extensão valorativa implicada nas porções desterritorializadas positivas presentes no regime de signos. É o caso, por exemplo, da força de criação que pode estar submersa na instância da reprodução; da liberação como impulso na contigência; da sublimação como efeito confortante da castração e da prudência como prática da experimentação.

¹⁰⁵ Ver GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34.

¹⁰⁶ Afirmam Deleuze e Guattari que a ação dos grupos sujeitos deve se concentrar nas paradas ou fissuras, fazendo surgir de dentro do processo, progressivamente, uma nova política. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a.

agenciamentos coletivos de enunciação¹⁰⁷. Não obstante, Deleuze e Guattari (2011c, p. 63) denominam

[...] regime de signos qualquer formalização de expressão específica, pelo menos quando a expressão for linguística. Um regime de signos constitui uma semiótica. Mas parece difícil considerar as semióticas nelas mesmas: na verdade, há sempre uma forma de conteúdo, simultaneamente inseparável e independente da forma de expressão, e as duas formas remetem a agenciamentos que não são principalmente linguísticos.

A máquina semiótica ou o regime de signos, portanto, efetua-se nos agenciamentos coletivos distribuídos pelo fluxo molecular que, aqui, dada à especificidade que se quer atribuir à produção da experiência produtiva, é chamado de zona experiencial ou de vizinhança que, não obstante, encontra-se entre o complexo de Édipo e o programa de Emílio. É na zona experiencial, por isso, que está localizada a experiência propriamente dita da formação, que é percorrida pela linha molar ora imbuída do sentido de produção de subjetivação, ora permeada pelo movimento de significância. A primeira educação é duplamente pinçada por esse regime na medida em que primeiro ela é envolvida pelo imperativo triangular papai-mamãe-eu (e Édipo) e, depois, pelo reforço cogente da representação mãe-pedagoga-natural, pai-mestre-natureza e o eu-existo infantil (Emílio).

Quanto à primeira sentença da afirmação não há o que acrescentar à análise deleuze-guattariana acerca da produção do complexo edipiano. Na segunda parte, cabe destacar, à margem de uma compreensão psicanalítica, como Emílio, sem escapar ao processo edipianizador, duplica algumas das imagens edipianas, de forma adequada à fundação de um mundo infantil. Isso porque Édipo só pode ser definitivamente instalado na individualidade quando já adulto atribui-se à infância a sucessão de processos que justificam a edipianização. *Emílio*, contudo, bem antes dos estudos de Melanie Klein, já é uma fonte considerável de análise do funcionamento da mente infantil e de forma bem mais autônoma (mas também simplória) na medida em que o personagem rousseauiano não é apresentado apenas em relação à transferência psicanalítica ou a observação, mas empregando uma quase autoanálise em que não se deve aguardar a chegada da vida adulta para fazer qualquer tipo de constatação. Ao contrário do que faz acreditar a psicanálise, os filhos não são primeiros em relação aos pais e, na filosofia da educação rousseauiana, essa preconização não é menos complicada,

¹⁰⁷ “[...] é o processo de subjetivação e o movimento de significância que remetem aos regimes de signos ou agenciamentos coletivos”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix.. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. v. 2, trad. Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011c, p.27. (Coleção Trans).

uma vez que se sabe que os filhos são sucessivos aos pais, mas que devem ser colocados à frente, a fim de que sejam os primeiros de um novo pacto social.

Diferentemente do complexo de Édipo, o programa do Emílio deveria se dirigir à coletividade. Suas fantasias são de grupo e não individuais; o delírio não é familiar, mas social; sua formação, objetivo do romance, não é voltada para si, mas para o desafio da vida civil. Mas, tudo isso será paulatinamente transfigurado até que Emílio se comporte como um jovem que quer descobrir o jardim como se fosse o mundo, que não apenas se conforme à disciplina, mas que seja devoto a ela, que não perceba os contornos ilusórios que acompanham a falsa imagem de um mundo infantil/pueril. Enfim, o programa do Emílio suprimiu a natureza como princípio da formação e, no seu lugar, implantou o limitado conceito de biologia.

Se em um primeiro momento a popularização do Emílio coube, sobretudo, a Pestalozzi e, de maneira menos intensa, a Fröebel, sob a forma de uma materialização da pedagogia rousseuniana, a teorização da infância coube a uma outra geração, na qual se destaca Piaget, o biólogo e epistemólogo suíço responsável pela virada no campo pedagógico que enfatizou a atenção à aprendizagem e à particularidade da criança nesse processo, segundo ele, marcado pela construção progressiva do conhecimento, ao contrário da ideia de transmissão, a partir do desenvolvimento biológico, que, em síntese, é o princípio da sua epistemologia genética. Com isso, encerra-se uma primeira vertente da recepção das ideias de Rousseau, mais político-moral, e emerge outra, de cunho psicobiológico. A primeira partia do fundamento filosófico rousseuniano, mas se defrontou com a limitação prática de sua elaboração, o que aliás, fora advertido pelo próprio filósofo genebrino. A segunda, alheia ao princípio filosófico original, aprofundou-se na teorização através de métodos empíricos, o que logo repercutiu na produção de novos modelos formativos, mas negligenciou o que, justamente, concentrava a crítica de Rousseau à educação moderna.

Se o primeiro movimento em direção à recepção do Emílio – como inspiração para o tratamento real dos problemas educativos – deteve-se a constatar paradoxos e timidamente limitações do modelo proposto por Rousseau, o segundo movimento se ergueu, justamente, apostando na desmontagem do personagem, edificando postulados a partir da negação ao filósofo genebrino de atribuir a ele qualquer referência explícita de antecipação desses mesmos postulados¹⁰⁸, apesar de nem de longe, ser esse o objetivo do romance. Não obstante,

¹⁰⁸ Piaget questiona, por exemplo, o título de “Copérnico da pedagogia” frequentemente atribuído a Rousseau, argumentando que para ser fato deveria o filósofo ter “precisado em que consiste este caráter ativo da

Qualquer confronto entre Rousseau e Piaget não pode ignorar o fato de que Rousseau, assim como a pedagogia filosófica iluminista moderna como um todo, incluindo nela também Kant, pensa o conceito de infância a partir do processo de socialização da criança com os adultos e não a partir da relação entre as próprias crianças (DALBOSCO, 2007, p. 333).

Disso depreende-se muito mais o caráter divergente do que a similitude dos dois processos. De um lado, Rousseau pensa a produção da experiência educativa numa relação individual-social (moral+político), ao passo que Piaget elege como ligação determinante o “binômio redundante” individual-individual (fisiológico+cognitivo) como elemento estruturador da mesma produção. O predomínio da acepção piagetiana, dentre outros fatores, explica-se pela característica de teoria aplicada que assumiu pela oferta de subsídios ao desenvolvimento metodológico de práticas pedagógicas de fácil generalização. E, também, pelo fato de compor um movimento global de domínio da biologia, da medicina, da psicologia que, no conjunto, colaboraram para a produção de uma “política de bem-estar” que vai muito além da *Welfare State*, pois sai da asseguarção para o controle da vida.

No mapa da produção da experiência educativa na sociedade pedagogizada apresentado ao longo do presente capítulo, parte-se da constatação que sobre o plano percorre uma linha que incide na produção de subjetividades a partir do investimento molar. Conforme Deleuze e Guattari (2012a, pp. 73-74), “de forma alguma é uma linha de morte, já que ocupa e atravessa nossa vida, e finalmente parecerá sempre triunfar. [...] Seria fácil demais dizer: ‘essa linha é ruim’, pois vocês a encontrarão por toda a parte, e em todas as outras”. O que ela faz então? Ela arrasta pelo fluxo códigos, signos afecções, sensações, que são conjugados, planejados, demarcados, enfim, segmentados, para emanar uma fórmula de contiguidades sobre o *socius*, ou seja, uma acomodação múltipla, uma relação de adjacências bem definidas, em que “tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro” (p. 73). Ela é a portadora do processo de subjetivação e do movimento de significância e faz surgir, por exemplo, os Estados, as classes, as instituições, as arregimentações, as populações.

Se no caso de Édipo, essa linha o torna um regime válido na medida em que carrega porções desterritorializadas da máquina despótica como a dívida tornada infinita que na máquina capitalista é então monetarizada, Emílio é a constatação, ao mesmo tempo, de uma ameaça e de uma conformação, do risco que novos indivíduos são à sociedade decadente. Isto

infância”. Cf. PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1998, p. 148.

porque guardariam uma boa natureza pronta a eclodir em larga escala (ou a descoberta das verdadeiras máquinas desejanter), mas, enfim, ainda podem ser controlados (conhecidos do ponto de vista da ciência) desde que permeados pela molaridade assumindo os padrões válidos de subjetividade e significação.

No plano, como se sabe, prevalecem as medidas convencionais que privilegiam a quantificação e a padronização, como o tempo, a distância, a altura, as emoções, a aprendizagem, entre outras. A biunivocização significativa bem como a binarização subjetiva são os principais valores de parametrização. No entanto, são apenas isso, medidas e padrões, exigindo uma realidade em que possam incidir, o que no mapa é localizada na forma de uma zona experiencial, espaço em que estão dispostos os agenciamentos coletivos. Essa zona é limitada por duas marcações, Édipo e Emílio, ainda que não revelados em posição hierárquica, estão colocados equidistantes¹⁰⁹.

A zona experiencial nada mais é do que o real, um real que não pode ser único e nem a soma de todas as realidades, mas apenas multiplicidade. Suas formas podem ser as mais variadas – o neurótico, o psicótico, o esquizofrênico, o masoquista etc., e se efetua constantemente a partir da circulação dos regimes de signos que, por sua vez, configura sentido quando agenciados entre os diferentes agenciamentos. Uma zona experiencial é uma localização, não um lugar determinado, é um ou vários instantes e não um tempo cronológico e sucessivo, uma vida.

A escola acredita dominar, por excelência, essa zona, mas ignora tanto as frequências e probabilidades¹¹⁰ que diz conhecer e sobre as quais atua, como também as intensidades e velocidades que controla e expurga do seu ambiente. A zona experiencial é de fato, onde ocorre a experiência educativa, mas não pode, de modo algum, ser reduzida a uma questão de aprendizagem ou ainda de cognição. Essa zona nada mais é do que um traçado territorial permeado por outras dimensões, que não quer dar sentido, mas garantia de que todas as outras nuances, zonas que se estendem por todos os aspectos da vida, se efetuem, como é o caso da zona de intensidade, zona de vizinhança, zona linear, zona estacionária das representações etc. Esse traçado territorial, de acordo com a análise de Zourabichvili (2004, p. 23), “distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido como o contorno intocável da experiência

¹⁰⁹ Mais uma vez, destaca-se que não se trata de tentar colocar os dois modelos em um mesmo patamar, pois isso seria inviável dada à influência maior do primeiro, inclusive, sobre o segundo, além, é claro, da limitação investigativa, por ora incapaz de fornecer análise compatível a esse interesse. Trata-se, portanto, de avizinhar em um mesmo processo, os dois padrões, a fim de encontrar justificativa ao modelo de produção da experiência formativa vigente.

¹¹⁰ Aprovação, seriação, progressão, retenção, sucesso, fracasso, desistência, competência são alguns índices que a escola se ocupa acreditando agir sobre uma zona de aprendizagem. Do mesmo modo, são a intensidade e a velocidade, negligenciados ao ponto que não poderiam ser reduzidos a exemplos encontrados no seu interior.

(pontos de angústia, de vergonha, de inibição), ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência”.

É nessa zona ou traçado territorial que funcionam os agenciamentos coletivos. Segundo o pensamento de Deleuze, todo agenciamento tem quatro dimensões, são elas: um estado de coisas, um estilo de enunciação, territórios e movimentos de desterritorialização, “e é aí que o desejo corre” (DELEUZE, 1996, s/p.). Para o filósofo francês,

Um agenciamento remetia a estados de coisas, que cada um encontra estados de coisas que lhe convenha. Há pouco, para beber... gosto de um bar, não gosto de outro, alguns preferem certo bar, etc. Isso é um estado de coisas. Nas dimensões do agenciamento, enunciados, tipos de enunciados, e cada um tem seu estilo, há um certo modo de falar, andam juntos, no bar, por exemplo, há amigos, e há uma certa maneira de falar com os amigos, cada bar tem seu estilo. Digo bar, mas vale para qualquer coisa. [...] [também] Implica territórios, cada um com seu território, há territórios. Mesmo numa sala, escolhemos um território. Entro numa sala que não conheço, procuro o território, lugar onde me sentirei melhor. E há processos que devemos chamar de desterritorialização, o modo como saímos do território (Informação verbal).¹¹¹

O agenciamento tem, pois, duas dimensões, dois eixos, um horizontal que, por sua vez, é marcado pelo conteúdo – o agenciamento maquínico de corpos e, pela expressão com o agenciamento coletivo de enunciação¹¹². No eixo vertical, ele é marcado por picos de desterritorialização, ora por uma força arrebatadora, ora marcado por lados territoriais ou reterritorializantes com uma força estabilizante¹¹³ (DELEUZE; GUATTARI, 2011c).

Ao sul e ao norte do mapa estão os regimes de signos ou semiótica que vibram à passagem da linha molar, a qual traz consigo símbolos¹¹⁴ à procura de significantes e, alimenta-se dos índices, signos territoriais, que serão levados para dentro do processo de produção da experiência educativa. No regime de signos desse processo foram identificadas

¹¹¹ Entrevista concedida por DELEUZE, Gilles. Entrevista [1988 a 1989] *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. (O Abecedário de Gilles Deleuze). Entrevistadora: Claire Parnet. Dir. Pierre-André Boutang. Paris, 1996. 1 arquivo VHS (480 min.) Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”.

¹¹² “Não é ao descobrir ou representar um conteúdo que uma expressão entra em relação com ele. É por conjugação de seus quantos de desterritorialização relativa que as formas de expressão e de conteúdo se comunicam, umas intervindo nas outras, estas interferindo naquelas”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. v. 2 trad. Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011c, p.31.

¹¹³ Cf. DELEUZE; GUATTARI (2011c, p.31): “O que se compara ou se combina de um aspecto a outro, o que coloca constantemente um dentro do outro, são os graus de desterritorialização conjugados ou alternados, e as operações de reterritorialização que estabilizam, em um dado momento, o conjunto. K, a função-K, designa a linha de fuga ou de desterritorialização que leva consigo todos os agenciamentos, mas que passa também por todas as reterritorializações e redundâncias, redundâncias de infância, de cidade, de amor, de burocracia..., etc.”

¹¹⁴ Os símbolos são signos desterritorializados. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. v. 1 trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Cecília Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011b, p.80. (Coleção Trans).

quatro formalizações localizadas nos picos de amplitude da linha molar: representação, contingência, castração, experimentação e, os seus duplos: criação, liberação, sublimação e prudência. “É evidente que os enunciados não representam as máquinas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 31) e, portanto, a efetuação de alguma coisa, mas também é fato que essas formalizações dizem respeito ao conteúdo e à expressão na análise deleuze-guattariana e não, estritamente, ao campo da semiologia e da psicanálise. “Na verdade, no exato momento em que os dois planos mais se distinguem, como o regime de corpos e o regime de signos em um agenciamento, remetem mais uma vez à sua pressuposição recíproca” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 59).

A linha então percorre o *socius*; pronta a provocar processos de subjetivação e movimento de significância, ela passa pelo regime de signos carregando suas formalizações e, em seguida, pela zona experiencial em interação com os agenciamentos coletivos. O que delimita a zona são os modelos de produção de subjetividade em jogo, Édipo ao sul, Emílio ao norte. A linha de corte não os vê como limites, mas apenas marcadores, pois eles são construções significantes/subjetivas do mesmo processo que anima a sua passagem e alimenta o seu investimento.

Primeiro corte: a representação. Marca incontestável do pensamento humano e, por muito tempo, a única fonte de verdade aceitável, essa primeira parada toma, na forma de um arcaísmo, a ideia de representação territorial do regime de signos elaborado ainda na formação primitiva. Assim,

Em primeiro lugar, o influxo germinal de intensidade condiciona toda a representação: ele é o *representante* do desejo. Mas se ele é dito representante, é porque vale pelos fluxos não codificáveis, não codificados ou descodificados. Neste sentido, ele implica à sua maneira o limite do *socius*, o limite e o negativo de todo *socius*. Assim, a repressão desse limite só é possível se o próprio representante for recalçado. Este recalçamento determina o que passará ou não passará do influxo no sistema em extensão, o que ficará bloqueado ou estocado nas filiações extensas e o que, ao contrário, se moverá e escorrerá segundo as relações de aliança, de maneira que se efetue a codificação sistemática dos fluxos (DELEUZE; GUATTARI 2011a, p. 218-219).

Conforme Deleuze e Guattari (2011a, p. 243), “o sistema da representação tem, em profundidade, três elementos: o representante recalçado, a representação recalçante e o representado deslocado” que, em síntese, distingue-se nos termos a seguir: “a representação recalçante, que opera o recalçamento; o representante recalçado, sobre o qual o recalçamento incide realmente; o representado deslocado, que dá do recalçado uma imagem aparente,

falsificada, à qual se supõe que o desejo se deixa prender” (p. 157). Os autores da obra *O Anti-Édipo* denunciam: aí, nessa última instância, está Édipo, imagem falsificada, falso representante do desejo que, aliás, se deixa e quer ser preso por ele. Quanto ao Emílio, suas pretensões são bem mais modestas. Não é o caso de instalá-lo em uma dimensão inconsciente ou pré-consciente. Seu funcionamento é mesmo de superfície apesar de não dispensar elementos complementares, inclusive, do próprio Édipo, além daqueles advindos de outras regiões. Emílio é uma ideia, a projeção ideal de uma formação da criança a partir do aparato biopsicopedagógico. Assim como Édipo, pode-se dizer que Emílio “nem sequer é um compromisso, mas uma ideia a serviço do recalçamento”¹¹⁵, da sua propaganda ou da sua propagação” (p. 157).

Mas, o que quer propagar o Emílio? De que há uma criança transcendente. Uma ideia de infância, mais ou menos fixa, que paira sobre todo o *socius* e que deve ser reproduzida, corporificada não como fator social, mas como categoria biológica¹¹⁶. O rosto infantil é marca desse processo e foi encontrada, ainda que pelas vias da representação, por Philippe Ariès (1914-1984) ao investigar que

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para infância nesse mundo. Uma miniatura otomana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. [...] No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas (ARIÈS, 2012, p. 17-18).

O rosto, de acordo com Deleuze e Guattari (2012a, p. 49), “tem uma função de biunivocização, de binarização”, logo de significação e subjetivação. Eles identificaram no

¹¹⁵ Na acepção deleuze-guattariana, o recalçamento é uma relação de oposição entre repulsão e atração e uma posterior conciliação à custa do retorno do recalçado. Repulsão das máquinas desejantes pelo corpo sem órgãos e, posteriormente, atração entre essas mesmas máquinas e o CsO. Não se trata, pois, de contrainvestimento no primeiro caso nem de incorporação no segundo, mas de movimentos conforme a formação territorial em curso, primitiva no primeiro e, despótica, no segundo. “E é neste sentido que a produção desejante é o lugar de um recalçamento originário, enquanto que a produção social é o lugar da repressão, e que, desta àquela, se exerce algo que se assemelha ao recalçamento secundário ‘propriamente dito’”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, pp. 21,31,50.

¹¹⁶ Postman chama atenção justamente do efeito contrário que é, verdadeiramente, a infância, que nada guarda de biológico, mas produto de uma construção cultural. Cf. POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

Cristo, a criação do rosto, uma figura que reflete a escolha do homem branco médio como o padrão de representação, bem como o estabelecimento dos desvios, da necessidade de conversão e mesmo de apagamento de outros postulantes à imagem de rosto que, por sua vez, foram tornados não identificáveis. Assim “[...] a pintura utilizou-se de todos os recursos do Cristo-rosto, servindo-se da extração de um rosto, muro branco-buraco negro, em todos os sentidos para produzir com o rosto do Cristo todas as unidades de rosto, mas também todas as variações de desviança” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 51). Em uma dessas produções, encontra-se o rosto infantil. Contudo, o modelo é o mesmo – Cristo, mas adequadamente produzido para o fim específico de definir um rosto para a infância – o Menino Jesus.

Ariès (2012), contudo, diluiu o rosto infantil sobre vários atributos, o corpo, os trajes, os jogos e as brincadeiras, a escola, a vida familiar. O historiador francês não compreende, portanto, um processo de rostificação de todo o corpo que é, ao mesmo tempo, uma forma de paisagificação de todos os meios (DELEUZE; GUATTARI, 2012a), prefere constituir um sistema de representação, que apesar de apresentar uma profunda análise da produção da infância não se propôs a ultrapassar o representado recalcado. É que o estudo da representação impede de se chegar, de fato, a gênese da própria representação, ou seja, encontrar a máquina responsável por maquinar o desejo que quer fabricar a infância, mas que pelas condições encontradas em determinado momento se deixou capturar e ser representado por algum sistema.

Essa máquina é denominada máquina de rostidade porque é produção social de rosto, porque opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e meios. A desterritorialização do corpo implica uma reterritorialização no rosto; a descodificação do corpo implica uma sobrecodificação pelo rosto; o desmoronamento das coordenadas corporais ou dos meios implica uma constituição de paisagem (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, pp. 54-55).

O rosto infantil não é uma variação do rosto comum, é, antes, uma redundância dos mesmos traços de rostidade presentes na definição do Rosto. O Menino Jesus surge depois do Jesus adulto. Ele não é uma variação retrospectiva do rosto de Cristo, mas uma insistência desnecessária não fosse a função de impelir as individualidades ao padrão subjetivo determinante.

No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto: um pequeno Deus-padre majestoso, apresentado por *Theotókos*. A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança

começaria muito cedo na pintura: em uma miniatura da segunda metade do século XII (ARIÈS, 2012, p. 19).

Pode-se dizer que a produção do rosto infantil do Cristo atende, primordialmente, a um interesse pedagógico-catequético¹¹⁷ do investimento reformador da moral desde a mais tenra idade. Nesse sentido,

A educação cristã exerce ao mesmo tempo o controle espiritual da rostidade e da paisageidade: componham tanto uns como os outros, coloram-nos, completem-nos, arranjem-nos, em uma complementaridade em que paisagens e rostos se repercurtem. [...] Os exercícios de rosto desempenham um papel essencial nos princípios pedagógicos de J.-B. de la Salle. Mas já Inácio de Loyola havia acrescentado a seu ensino exercícios de paisagem ou "composições de lugar", referentes à vida de Cristo, ao inferno, ao mundo, etc.: trata-se, como diz Barthes, de imagens esqueléticas subordinadas a uma linguagem, mas também de esquemas ativos a serem completados, coloridos, tais como serão encontrados nos catecismos e manuais religiosos (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 42-43).

A passagem do investimento representativo significou e subjetivou o que então pôde, enfim, ser considerado um sentimento infantil, ou melhor, uma semiótica da infância, que encontrou no drama ou na comédia reais¹¹⁸ elementos para transcender a criança à ideia infante que pode ser generalizada, conforme Ariès (2012), em um duplo movimento de produção de uma nova idade, a paparicação, reminiscência da interação objetual entre adultos e crianças e a disciplinarização promovida pelos moralistas, ambos efetivados na família. Há, aí o encontro do pequeno teatro familiar de Édipo e o teatro pedagógico de sombras de Emílio.

Segundo corte: a contingência. A representação instalada na zona experiencial admite um novo signo na produção da experiência educativa que é a possibilidade. Não se trata mais de atribuir apenas ao ambiente ou mesmo ao sobrenatural a sobrevivência da criança, mas possibilitar a sua existência começando por ver nela uma condição específica em relação ao adulto.

Segundo Rousseau (2004, p.9), “queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança”. A máquina

¹¹⁷ Cf. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012: os “moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, [paparicação] pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (p. 105) as crianças passaram, nesse contexto, a representar o “testemunho da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próxima de Cristo” (p. 104).

¹¹⁸ Conforme Ariès (2012), tratam-se dos desafios de se manter vivo e ganhar a vida adulta, único status verdadeiramente reconhecido, assim como, passar pela liberdade de interação entre adultos e crianças que não poupava nem mesmo a conotação sexual presente em diversas brincadeiras.

infanto-juvenil, em pleno funcionamento na Antiguidade, da qual o *putto*¹¹⁹ é uma desajustada lembrança, é invadida pelo conjunto de agenciamentos morais que se instalaram na modernidade. A liberdade medieval dos corpos é substituída pela localização e determinação dos espaços a serem ocupados por eles.

Pode-se dizer que a contingência foi o signo responsável por normalizar a infância, que sendo uma expressão cultural sem fundamento teleológico ou científico pôde existir graças a uma proposição ambivalente pelo regime significativo¹²⁰ – a infância não pode ter sua realidade demonstrada nos termos amplamente aceitos de veracidade de sua excepcionalidade, mas também não pode ser negada por definitivo, pois as crianças estão por aí. Nem necessário, nem impossível, o sentimento de infância nada tem a ver com a máquina infanto-juvenil que deveria funcionar nas crianças.

Rousseau parece ainda apostar no funcionamento de uma máquina infanto-juvenil para o *Emílio*. A máquina, no romance, funciona, permanentemente, maquinando o desejo de aprender conforme passam pela personagem o fluxo natural da formação e a linha territorial civilizatória, trabalhando, segundo Rousseau (2004, p.450), “de concerto com a natureza, [pois] enquanto ela forma o homem físico, nós procuramos formar o homem moral [...]”. Essa máquina, contudo, não é inventada pelo filósofo genebrino, mas reprogramada por ele nos termos de uma filosofia da educação romântica que aposta na sua maquinação não apenas de forma acoplada, mas, sobretudo, dependente das demais máquinas sociais, que pudessem enfim, elevar-se à repactuação social. Por isso, a afirmação de que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 91).

Mas, *Emílio* não será eternamente juvenil, nem esse é o objetivo do romance rousseauiano, que tão logo deverá assumir sua posição de “homem social”, fim para o qual fora educado. O personagem deve passar, portanto, por outras máquinas, dentre elas, a

¹¹⁹ O *putto*, criança nua, é “uma revivescência do Eros helenístico”. Cf. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p.25.

¹²⁰ Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. v. 2, trad. Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011c, p.25. (Coleção Trans): “O regime significativo do signo (o signo significativo) possui uma fórmula geral simples: o signo remete ao signo, e remete tão somente ao signo, infinitamente” (p. 64). Na página 71, os autores definem oito princípios desse regime, que além do primeiro sentido apresentado anteriormente (o ilimitado da significância, somam-se 2) a circularidade do signo desterritorializado; 3) a metáfora do signo; 4) a interpretose do sacerdote; 5) o significativo despótico; 6) princípio do traço de rostidade; 7) princípio do bode emissário; 8) a trapaça universal.

máquina de “desnaturação¹²¹”, a qual deve ser acoplada à primeira, continuando a produzir o fluxo de subjetivação remetendo-se ao regime significante da contingência, que se realiza no romance.

Terceiro corte: castração¹²². Este é um ponto de chegada fundamental, mas também de uma nova partida da linha molar que, carregada de representação e marcada pela contingência, circunstanciará a produção da experiência educativa ao princípio de renúncia. Renuncia-se a toda forma de educação anterior, classificada de retrógrada e antiquada, apesar do fato de incorporar certos arcaísmos, mas renuncia-se também a toda produção alheia ao investimento repressivo, aos “mil cortes-fluxos das máquinas desejanças, todos positivos, todos produtores” em nome de um regime significante (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 86). A renúncia assume, assim, a forma de um “retrato, a rusticidade, a significância, a interpretação [que] intervêm por toda a parte” (p. 70).

Se no que diz respeito ao inconsciente, a psicanálise castra e injeta nele a castração, bem como promove a sublimação¹²³ “que produz as pessoas globais e os eus específicos que servem de unidades de medida para esta mesma quantidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 190), como afirmam Deleuze e Guattari (2011a), em termos mais objetivos, ou seja, a produção da experiência educativa, falar-se-á em redundâncias significantes e renúncias subjetivas. *Emílio* se deparará tão breve com o primeiro aspecto dessa “castração

¹²¹“Essa máquina desdobra-se em dois sentidos: no primeiro ela se desenrolaria nas ‘relações morais’ do Emílio, por meio de suas aquisições que formariam seu processo de aculturação, tal como apontou Starobinski; na última etapa da educação do jovem Emílio, ela se expressaria nos ensinamentos do preceptor a fim de prepará-lo para adentrar na ordem civil, e então cumprir os seus deveres. Aqui ele passa por uma formação política para depois tornar-se homem de família, assumir também o papel de cidadão, pronto a atender às necessidades da pátria”. Cf. SOUZA FILHO, Homero Santos. *Educação e desnaturação no Emílio de Rousseau*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 237 f, 2015, p.150.

¹²² Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a: “A castração é a porção comum, isto é, o Falo prevalente e transcendente, e, ao mesmo tempo, a distribuição exclusiva que se apresenta nas meninas como desejo do pênis e nos meninos como medo de perdê-lo ou recusa de atitude passiva” (p. 84). “Tem-se aí um paralogismo propriamente analítico (que reencontraremos em alto grau na teoria do significante) e que consiste em passar do objeto parcial destacável à posição de um objeto completo destacado (falo). Tal passagem implica um sujeito determinado como um eu fixo sob este ou aquele sexo, sujeito que vive sua subordinação ao objeto completo tirânico necessariamente como uma falta” (p. 85). Na crítica empreendida pelos autores d’*O Anti-Édipo* a castração “designa a operação pela qual a psicanálise castra o inconsciente, injeta a castração no inconsciente” (p. 86).

¹²³ Na teoria freudiana, a sublimação diz respeito ao mecanismo de defesa do Eu e com caráter adaptativo e corretivo das pulsões sexuais que precisam ser canalizadas a fim de produzir uma aceitação e sentimento de pertença ao grupo. Na crítica deleuze-guattariana, “a sublimação está profundamente ligada à analidade, mas não no sentido em que esta, por lhe faltar outro uso, forneceria uma matéria para sublimar. A analidade não representa o mais baixo que seria preciso converter num mais elevado. É o próprio ânus que passa para cima, o que ocorre nas condições de sua exclusão do campo, condições que teremos de analisar e que não pressupõem a sublimação, pois é esta que, ao contrário, deriva delas. Não é o anal que se propõe à sublimação; a sublimação é que é inteiramente anal; assim, a crítica mais simples que podemos fazer à sublimação é dizer que ela não nos faz sair da merda (só o espírito é capaz de cagar)”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p. 190.

pedagógica”, quando Rousseau (2004, p.90) apresenta, a seguir, “a fórmula a que podem reduzir-se aproximadamente todas as lições de moral que se dão ou se podem dar às crianças”.

O mestre
 Não se deve fazer isso.
A criança
 E por que não se deve fazer isso?
O mestre
 Porque é ruim.
A criança
 Ruim! O que é ruim?
O mestre
 O que lhe proibem.
A criança
 Que mal existe em fazer o que me proibem?
O mestre
 Punem você por ter desobedecido.
A criança
 Eu faço as coisas de um jeito que ninguém fica sabendo.
O mestre
 Vão espioná-lo.
A criança
 Eu me esconderei.
O mestre
 Vão fazer-lhe perguntas.
A criança
 Eu mentirei.
O mestre
 Não se deve mentir.
A criança
 Por que não se deve mentir?
O mestre
 Porque é ruim, etc. (ROUSSEAU, 2004, pp. 90-91)

Rousseau, mais de uma vez, evidenciou que a formação do *Emílio* passava pela educação dos homens, em harmonia com a educação da natureza e consoante à educação das coisas, isso, sem problematizar, contudo, as redundâncias significantes ou sem inviabilizar as renúncias subjetivas que esse processo, certamente, exigia. No argumento de Deleuze e Guattari (2011c, p.12), por exemplo, “os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância¹²⁴”. Ainda que o mestre, no romance rousseauiano, não dispense lições

¹²⁴ Complementarmente, afirmam Deleuze e Guattari que “a máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc.). A unidade

diretas, mas age por meio de um exercício mais próximo do dialético, há aí o jogo de emissão, recebimento e transmissão de palavras de ordem. Ele se reporta, não a uma experiência própria, uma forma de compartilhamento do saber, mas como representante, mesmo que a contragosto, dos códigos em circulação no *socius* que a jovem personagem deve dominar. As renúncias subjetivas que são impostas pelo mesmo jogo e materializadas na multiplicidade molecular sob diversas formas como, por exemplo, a punição, o mérito, a aprovação e a reprovação, limitando-se a valores do campo educacional, remetem-se, por sua vez, ao referido regime significativo.

Resignação a Édipo e à castração, renúncia a *Emílio*¹²⁵ e à experimentação. A linha continua a percorrer o fluxo produzindo sua síntese e impelindo a multiplicidade para o julgo repressivo. Representação, contingência, castração e, finalmente, a experimentação. Mas que experimentação pode suportar esse investimento? Não é ele que dispensa, a priori, qualquer espécie de fuga ao instituído? Ocorre que a organização molar produz seu próprio critério experimental, realizado a partir do conjunto de garantias que inviabilizam movimentos de irrupção – quarto corte: a experimentação, ou o que restou dela, na forma de programa.

A estrutura molar não deixa escapar qualquer movimento de singularização sem assediá-lo, a fim de provocar sua neutralização e, em benefício próprio, incorporá-lo ao padrão distribuído pelo *socius*. Nesses termos, até mesmo o alternativo, o *underground*, pode não passar de uma semiótica comercializável em mercados emergentes. Coube ao cientificismo a tarefa de esvaziar a experimentação, circunstanciando-a ao laboratório e a técnica, apagando qualquer vestígio de singularidade ou mesmo de coletividade, na medida em que aceita apenas o grupo sujeito como valor experimental. Talvez seja por isso que Deleuze viu a necessidade em afirmar a experimentação a partir de uma variação original, a experimentação-vida, porque não, programas de vida. No caso da produção da experiência educativa, destaca Franco (2008, p. 61), “o princípio de cientificidade, estruturado pós-

elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. v. 2, trad. Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34 (Coleção Trans), 2011c, p.11.

¹²⁵ A renúncia a *Emílio* é primeiro uma atitude do próprio Rousseau que o torna um objeto teleológico, anunciador de uma nova terra. O filósofo genebrino até provoca uma desterritorialização na medida em que arranca o personagem, ou melhor, o faz surgir fora do círculo significativo e do padrão de subjetividade que critica, mas a reterritorialização, força também prevista por Rousseau, se atualizará no mesmo lugar, assim, “[...] a passagem do estado de natureza ao estado civil é como um salto no mesmo lugar [...]”. Cf. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 21). O fato do personagem percorrer a floresta e não o deserto diz muito sobre outra renúncia, a possibilidade de Emílio criar para si um corpo sem órgãos, de reagir à educação triangular que recebera ao rir do mestre e de sua seriedade. Serei um devir-animal a ser um porvir-cidadão! Diria *Emílio* delirando. A última renúncia cabe àqueles que transformaram o romance rousseauiano em teoria psicopedagógica e com ela a interdição do delírio da própria personagem.

Herbart, foi gradativamente impondo um fechamento de horizontes à pedagogia de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser pedagogia”.

A máquina infanto-juvenil foi, finalmente, substituída por uma máquina binária. Com ela, “ficará estabelecido tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja fichado sobre o muro, jogado no buraco. Até mesmo as margens de desvio serão medidas segundo o grau da escolha binária” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 31). A Máquina binária pedagógica¹²⁶ remonta ao princípio fundador do modelo de produção de subjetividade largamente difundido no campo da formação e declarado por Jean-Baptiste de La Sale (1651-1719) para quem a ação de formar professores, consistia “em tirar dos novos mestres o que têm, e não devem ter; [e] Em dar-lhes o que não têm, e é muito necessário que tenham” (DEBESSE; MIALARET, 1974, pp. 305, 312).

“Interpretar, transformar, enunciar são as novas formas de ideias ‘justas’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22) que tomam o processo teatro/romance/complexo/programa como um grande conjunto analisável. Édipo é tornado complexo, ávido por se instalar no inconsciente das grandes populações, transcendendo-as ao ponto de fazer pairar sobre toda a multiplicidade valores autodestrutivos que suplicam por uma cura, aliás, interminável. Emílio assume a forma de um programa, não um programa de vida, mas um programa devastador que se ocupa de começar, desde cedo, a reproduzir o investimento repressivo nos indivíduos previamente selecionados para este fim: os escolares e sua espécie, que devem ser convencidos de uma formação sem fim¹²⁷.

1.4 JARDIM DE INFÂNCIA, JARDIM DO ÉDEN E OS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO

Metáfora. Alegoria. Barbárie. As três conformações a que foi sujeita a produção da experiência educativa na sociedade pedagogizada. A metáfora imprime o conteúdo, figurando a linguagem por meio de processos de transferência do significado de um signo a outro, utilizando-se, para isso, o aparato da comparação implícita – Jardim de infância onde as crianças, como sementes que são, possam ser cultivadas sob os cuidados das mulheres

¹²⁶ Essa máquina se opõe à máquina infanto-juvenil, no que diz respeito à produção desejante concernente aos indivíduos que se encontram em estado diferente daquele socialmente reconhecido – o adulto, pois a máquina binária pedagógica só pode ser uma construção por esse sujeito. Questão diferente é o agenciamento pedagógico que se sobrepõe à pedagogia-máquina na passagem do século XIX ao XX, que incide sobre a imanência do campo pedagógico. A máquina binária pedagógica, por sua vez, age de forma transcendente.

¹²⁷ Arendt chama atenção para esse fato moderno da escolarização generalizada e sem fim da sociedade, o que alimenta o sentimento de imaturidade e justificação das ausências de compromisso tanto no âmbito da vida privada quanto na vida pública. Cf. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

jardineiras da boa educação. Esse cultivo deve acontecer segundo a expressão figurada, na qual não mais o signo, mas o objeto passe a significar outra coisa através dos mecanismos de padronização subjetiva de pensamento e sentimento – Jardim do Éden como transcendência do jardim de infância, projetando, com isso, sua idealidade, a pureza da infância materializada na criança¹²⁸. A barbárie, por sua vez, é mascarada ao máximo até que não possa ser mais dissimulada, pois a selvageria, característica da primeira territorialidade, não foi apagada na segunda formação do *socius*, mas sobrecodificada e transferida, por sua vez, na forma de um arcaísmo, para a sociedade civilizada. Assim, “na verdade, não há senão inumanidades, o homem é somente feito de inumanidades, mas bastante diferentes, e segundo naturezas e velocidades bastante diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 68).

Em 1837, surge o *Kindergarten*, o Jardim de Infância, pelas mãos do pedagogo alemão Friedrich Fröebel (1782-1852), depois de já ter aberto algumas escolas pela Alemanha. Instituição criada a partir da influência do pensamento pestalozziano e, portanto, com a marca indelével do rousseunismo, foi planejada para atender crianças pequenas que, geralmente, não frequentavam as escolas tradicionais devido à pouca idade e à inaptidão ao estudo avançado da leitura, da escrita e do cálculo. O Jardim de infância, contudo, não foi simplesmente uma escola em miniatura, pois seus valores são outros em comparação com o que se propunha efetivar nas escolas.

Há, contudo, uma relação de correspondência dessa instituição com o mundo que, antes de passar pelo agenciamento coletivo da escolarização, passa, invariavelmente, por outro regime de signos que pode ser exemplificado na percepção da formação como cultivo¹²⁹. Portanto, o cultivo, ou melhor, o cuidado, e não a escolarização propriamente dita é, talvez, a principal característica desse novo lugar destinado à infância. Nesse regime, o Jardim de infância pode ser considerado um microcosmo da natureza. Não se trata, com isso, de um reencontro com a “natureza” tal como preconizou Rousseau, mas da conformação de uma naturalidade, ou seja, de um lugar comum, no caso, para a infância.

¹²⁸ Cf. Deleuze (2006): “Toda maldade é lucro ou compensação. Não há maldade humana que não se inscreva em relações de opressão, conforme interesses sociais complexos. Rousseau é um desses autores que souberam analisar a relação opressiva e as estruturas sociais que ela supõe. Será preciso esperar Engels para que se lembre e renove este princípio de uma lógica extrema: que a violência e a opressão não formam um fato primeiro, mas supõem um estado civil, situações sociais, determinações econômicas” (p. 61). Portanto, quando se cristaliza na criança a imagem da pureza, se desconsidera a inserção social, as relações afetivas e os efeitos psico-químicos do seu desenvolvimento, elevando o risco de fazer prevalecer a tirania infantil.

¹²⁹ A noção de cultivo pode ser considerada avançada em relação à formação tradicional, baseada no princípio da transmissão e reprodução, tangenciando a ideia de cultivo como encontro com a natureza em Rousseau ou mesmo de adaptação em Kant, mas é necessário pontuar que o cultivo de que se trata tem dimensões distintas, por exemplo, do sentido de cultivo de si encontrado no pensamento nietzschiano.

Para Froebel, vida e educação se confundem quando se realiza a lei interior que permite ao homem atingir a plenitude da sua condição humana. A educação deve se processar naturalmente, de acordo com essa lei interior e não de forma a negá-la. Froebel inspira-se nas manifestações de vida que observa na fauna e na flora, no que elas têm de harmônico e natural, para demonstrar o princípio da lei interior – universal – respeitadas determinadas particularidades próprias da condição humana (HEILAND, 2010, p. 42).

Nessa direção, a liberdade do Emílio que explora a natureza é substituída pela segurança da criança guardada no interior da instituição; o mestre, que antes a direcionava sutilmente, agora deve estar constantemente presente, demonstrando-lhe cuidado e proteção. Nada de perigos ou desgostos, é preciso evitar a frustração no desenvolvimento infantil que ao contrário do Emílio que tira da contrariedade o maior aprendizado para a vida civil, só pode estar em contato com uma educação positiva-permissiva. Emílio, psicopedagogizado, pode, enfim, ser introduzido nos pequenos seres depositados nessa nova instituição.

Emílio não está mais em contato com a natureza, nem mesmo a sua, mas encontra lugar para a incorporação de um substituto, um programa de subjetivação – protoprograma Emílio, desenvolvido em um microcosmo natural, o jardim, a grande metáfora do jardim de infância. Que conteúdo figurado imprime a metáfora do jardim de infância em Fröebel? Em *A educação do homem*, redigido originalmente em 1826, o pedagogo alemão oferece algumas pistas:

Em geral, tratando-se de plantas ou animais, contentamo-nos em dar-lhes espaço e tempo, não ignorando que, segundo as leis que regem cada espécie, crescerão bem e adquirirão belo desenvolvimento. É o que geralmente ocorre com as plantas e os animais: se deixados em paz, isto é, se for evitada qualquer influência perturbadora, eles terão um livre e são desenvolvimento. Porém, ao contrário, o homem, na sua infância, parece ser para o homem um pedaço de cera, uma massa de argila com a qual se pode modelar o que se quer. Homem que corre campinas e hortas, bosques e prados, por que não abres tua alma para escutar o que a natureza em seu silencioso idioma te ensina? Vê como cresce essa planta que, oprimida, afogada, deixa apenas adivinhar suas proporções e interna regularidade. Mudando, vê-a no espaço livre, em pleno campo, e contempla com que força manifesta em sua regularidade a lei interior, como mostra em todos os seus aspectos e partes uma vida harmônica, como vem a ser um sol figurado, uma brilhante estrela da terra. Pais, também nossos filhos, que hoje crescem ao teu redor de modo lânguido e antinatural (porque lhes impusestes, prematuramente, forma e direção contrárias à sua natureza), poderiam ter-se convertido em seres harmonicamente desenvolvidos, que manifestassem em todos os sentidos suas atitudes livremente (FRÖEBEL, 2001, p. 26).

Homem-planta, homem-animal, não são devires, nem linhas de fuga ou movimentos menores de resistência, antes, são paralogismos. Com isso, não se pretende afirmar que a

sistemática geral do pensamento fröebeliano seja um equívoco, pelo contrário, ela esteve alinhada ao agenciamento pedagógico moderno, mas sim, no que diz respeito ao exercício comparativo homem e planta e homem e animal, ao estilo kantiano, baseado em fórmulas de exclusão da natureza de uma natureza humana. Nos jardins de infância, a metáfora era tornada axioma e assumida como fundamento de toda a produção da experiência educativa centrada na ideia de “atividade”, não obstante, associada ao trabalho. Conforme destaca Heiland (2010, p. 35), um dos eixos de atividades desenvolvidos nessa instituição era o

[...] cultivo de pequenos jardins, que permitia às crianças pequenas acompanhar o desenvolvimento das plantas, vê-las crescer e florir e compreender como os cuidados atentos permitiam que elas se expandissem melhor. Assim, a criança pequena descobria no espelho da natureza o espetáculo de seu próprio crescimento.

A criança-semente, a educadora-jardineira, a realidade-jardim compõem uma mesma axiomática social, que introduziu na experiência educativa o padrão em curso da produção de subjetividade que pôde ser antecipado desde a primeira infância a partir de uma simbiose entre o agenciamento pedagógico, a estrutura familiar e a máquina capitalista civilizada. Além do cultivo de um jardim, a escola fröebeliana comportava ainda outros dois eixos que eram “o jogo com os dons e ocupações” e o “jogo de movimento” (HEILAND, 2010, p. 35). Trabalho-jogo, trabalho-atividade, trabalho-realidade não são apenas simulacros de uma vida porvir, mas a reprodução do ímpeto mundo de todos, do qual o mundo da criança não poderia ser uma redoma. Para Fröebel

Há, pois, duplo fundamento, duplo motivo interior e exterior – e como o primeiro encerra o segundo, um motivo transcendental, eterno – para que o homem, desde que nasce e começa a desenvolver-se, aprenda quanto antes a trabalhar, a produzir, a manifestar sua atividade em obras exteriores. Assim o exige, considerada em si mesma, a natureza humana. A atividade dos membros e dos sentidos da criança de berço é a primeira manifestação, o botão, a primeira tendência ao trabalho (FRÖBEL, 2001, p. 148).

Com Fröebel, o interesse de aprender que já é uma sobreposição ao desejo de aprender é alterado para uma forma ainda mais complexa que é a motivação para aprender. Se o desejo de aprender só pode ser maquinado e investido socialmente através das máquinas técnicas e, o interesse de aprender é resultado do agenciamento entre os agenciamentos pedagógicos e os demais distribuídos pelo *socius*, a motivação de aprender se efetiva por meio de uma desterritorialização da formação, que mantendo certos arcaísmos, reterritorializa-se mediante

a axiomática capitalista traduzida pela ideia de formação permanente. A motivação para aprender desloca a produção da experiência educativa tanto do aprendiz quanto da aprendizagem, que nada são além de blocos de incidência. O motivo, algo que se apresenta como razão, causa ou sensação para determinado fim é produzido pela mesma axiomática social que pode muito bem se passar por interesse ou desejo, na medida em que se apresenta de forma desajustada e sem um padrão de enunciado, uma vez que é próprio do capitalismo, fazer deslizar seus valores das mais variadas formas sobre o fluxo, mas ambos não se confundem com a descoberta das próprias máquinas abstratas pelas singularidades e com a identificação dos grupos sujeitos e sujeitados. Motivação é, sem dúvida, um termo polissêmico, podendo significar uma força interna ou uma experiência pessoal, controle interno ou externo etc., fazendo com que sua origem seja igualmente pulverizada¹³⁰.

A pedagogia da motivação não é apenas um modismo. Ela, na verdade, se dispõe a refundar a própria pedagogia sob as bases de uma nova teoria da motivação, calcada não mais na interpretação e hierarquização das afecções (Hobbes) ou das necessidades (Maslow), mas na compreensão do funcionamento do sistema nervoso – SN, com base nos estudos das ciências cognitivas, da inteligência artificial e da biologia sintética. São evidências desse investimento o *e-learning*, o design instrucional, a heutagogia, a ortopedagogia¹³¹, a neuropedagogia, o *lifelong learning*, o *peer-to-peer learning*, entre outras.

A metáfora do jardim de infância ou o início da pedagogia da motivação só pôde existir na medida em que se desconsiderou ou se inviabilizou o entendimento de que:

Já não há designação de alguma coisa segundo um sentido próprio, nem consignaçoão de metáforas segundo um sentido figurado. Mas a coisa *como* as imagens formam exclusivamente uma sequência de estados intensivos, uma escala ou um circuito de intensidades puras que se pode percorrer num sentido ou noutro, de cima para baixo ou de baixo para cima (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 47).

¹³⁰ De acordo com Todorov e Moreira (2005), no campo da psicologia, “o interesse contemporâneo pela pesquisa da motivação humana origina-se de três fontes: psicoterapia, psicometria, e teoria da aprendizagem”. Cf. TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*. v.6, n. 1, p.120. Na filosofia, a partir da teoria da sensação de Hobbes, é possível apreender uma das considerações mais bem desenvolvidas acerca do tema, que ganhará corpo de uma teoria da motivação constituída, sobretudo, pelas paixões (afecções). Cf. LEIVAS, Cláudio Roberto Cogo. (2007). Teoria da motivação humana na filosofia natural de Hobbes. *Ethic@*. v. 6, pp. 251-261. Há, também, em ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco* e *Da Alma*. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 3. Ed. 2013, importantes fontes para se compreender a motivação.

¹³¹ Atualmente é uma especialização da pedagogia nos países europeus e tem como finalidade promover a educação especial de forma mais abrangente, na qual se inserem estudantes com deficiências diversas, mas também com “desvios” comportamentais de aprendizagem como, por exemplo, jovens em situação de reintegração social após cometerem delitos. Suas raízes são múltiplas e vão da biologia à psicologia e à medicina, passando, igualmente, pela criminologia.

Mas é graças à representação construída a partir da combinação de sentido próprio e de sentido figurado não só da infância, mas da educação de modo geral, que foi possível estabelecer um parâmetro comum para a produção da experiência educativa. A compreensão das duas linguagens incidentes no campo pedagógico, a da técnica e da crítica, feita por Larrosa (2014, p.64), indica justamente isso. “Dizem-nos que, se você fala *essa* linguagem, falará a partir da realidade. Primeiro irá inventá-la, depois irá impô-la e finalmente, poderá se apoiar nela. Então, a realidade, com toda a sua força, seu prestígio, sua solidez e sua autoridade, estará do seu lado”.

Mas essa realidade, segundo Larrosa (2014, p. 64), ainda é suspeita e “produz uma estranha sensação de irrealidade”. Nesse sentido, tanto a técnica quanto a crítica estão no mesmo patamar em polos diferentes, pois, nem uma nem outra conseguem subverter a ordem estabelecida na produção de subjetividade, sendo elas produções de uma mesma máquina despótica. Sob ambas as linguagens só pode incidir uma expressão alegórica na produção da experiência educativa.

O pequeno Luís XIII¹³², expõe Ariès (2012), apesar de ter-se tornado adulto aos 14 anos, se se considerar o casamento como mudança de status etário, lidou com as duas infâncias contrastantes da época, que o historiador apresenta segundo um movimento progressivo que vai do despudor à inocência. Na verdade, ocorre que o futuro rei da França é tomado por uma alegoria (completa) e não mais uma metáfora infantil (parcial)¹³³.

Quando Ariès (2012, p. 77) diz que “o Delfim se tornara um homenzinho – atingindo a idade fatídica de sete anos – e era preciso ensinar-lhe modos e linguagem decentes” há, naquele momento, o prenúncio de que a máquina infanto-juvenil deveria ser tomada por outra, a máquina binária pedagógica. A técnica e a crítica, no campo da formação, se apossarão da alegoria por meios diferentes, mas com o mesmo fim, pois estão elas a serviço de uma “grande reforma moral, inicialmente cristã e a seguir leiga”, que tem como intuito disciplinar a sociedade vindoura. Não por acaso, o advento das lições de morais por meio da alegoria infantil, especialmente, por meio das fábulas, é uma fórmula de sucesso indiscutível. Nessa direção, não se trata mais de tomar a infância ou até a juventude nos seus regimes de signos,

¹³² Luís XIII, filho de Henrique IV e de Maria de Médici, foi o rei da França de 1610 a 1643.

¹³³ O futuro rei viveu até os sete anos incompletos sob verdadeira liberdade quanto às brincadeiras de cunho sexual, comuns à época entre adultos e crianças, mas desde o aniversário de sétimo ano e, sobretudo, no décimo, lhe era exigido comportamento outro que, inclusive, repugnasse o tempo de outrora. “Quando lhe perguntavam por onde nascem as crianças, ele responde, como a Agnès de Molière, que é pela orelha. Madame de Monglat o repreende quando ele “mostra o pênis à pequena Ventelet”, uma insistência prática de uma infância que ele teve de deixar para trás. Cf. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 77.

mas acolher a própria “subjetividade” infanto-juvenil incutida nos indivíduos como objeto que desliza pela multiplicidade molecular, a fim de significar outra coisa: primeiro, a proteção do indivíduo que frágil carece de cuidado para a manutenção futura da existência, ao passo que é urgente conformar a juventude aos padrões socialmente estabelecidos pela passagem do investimento molar; segundo, preservar a criança que tem dentro de cada um como lembrança de uma fragilidade original e a difusão de uma juventude pulsante, porém controlada, que deve ser perene em todos, sem outro objetivo que não intensificar os próprios meios de controle.

A máquina de rostidade, definitivamente, se instalou no lugar da máquina infanto-juvenil dos *n* rostos ou de nenhum rosto. Não que as crianças tenham sido imunes ao rosto, mas porque elas até então eram dispensadas de ter que assumi-lo em uma sociedade que não distinguia a infância, seja como produção cultural ou como artifício biológico. Se o rosto disseminado no *socius* foi o de Cristo, será o Menino Jesus a imagem que imputará aos sujeitos de pouca idade a rostificação que, por sua vez, assumirá a forma de anjo. Sabe-se que o rosto é o ponto de convergência e captura dos três grandes estratos que moldaram o Eu, a subjetivação, a organização e a significância. Sabe-se também que:

Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência [sic] ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes. Do mesmo modo, a forma da subjetividade, consciência ou paixão, permaneceria absolutamente vazia se os rostos não formassem lugares de ressonância que selecionam o real mental ou sentido, tornando-o antecipadamente conforme a uma realidade dominante. O rosto é, ele mesmo, redundância. E faz ele mesmo redundância com as redundâncias de significância ou frequência, e também com as de ressonância ou de subjetividade. O rosto constrói o muro do qual o significante necessita para ricochetear, constitui o muro do significante, o quadro ou a tela. O rosto escava o buraco de que a subjetivação necessita para atravessar, constitui o buraco negro da subjetividade como consciência ou paixão, a câmera, o terceiro olho (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 36).

A máquina de rostidade acoplada à máquina binária pedagógica pôde fazer com que a figura da criança deixasse de ser vista como “antes” – lembrança individual inserida na coletividade comum, da qual todo mundo foi um dia criança, ou como “depois” – *proli* ou sobrevivência da espécie que exigia cuidado aos seres que abandonados à própria sorte ameaçariam a existência de cada um como grupo, na medida em que estariam fadados a desaparecer. Com isso, a infância produzida pelo processo de rostificação da criança faz com que ela seja tomada como adjacente ao adulto. Para que o rosto seja plenamente aceito foi

preciso, contudo, não uma revolução, mas uma profunda reforma, parametrizada pelo fundamento moral cristão que, sucedido pelo fundamento leigo científico, foi capaz de difundir a inocência como valor primordial atribuído à infância. Muito antes, porém, ainda no século XV, destaca Ariès (2012), a corrente moralista se propunha a reformar as relações entre crianças e adultos e a desenvolver mecanismos de disciplinamento total desses corpos. Jean Gerson (1363-1429), por exemplo,

Estudou o comportamento sexual das crianças com o objetivo de ajudar os confessores, para que estes despertassem em seus pequenos penitentes – de 10 e 12 anos de idade – um sentimento de culpa. Ela sabia que a masturbação e a ereção sem ejaculação eram práticas generalizadas: se alguém for interrogado a esse respeito e negar, com toda a certeza estará mentindo. Para Gerson, a questão era muito grave. O *peccatum mollicei*, “mesmo que, em virtude da idade, não tenha sido acompanhado de poluição... tira a virgindade da criança, mais do que se o menino, com a mesma idade, tivesse frequentado mulheres”. Além disso, ele beirava a sodomia (ARIÈS, 2012, p. 80).

O empreendimento moralista na produção da experiência educativa e na reprodução do padrão de subjetividade em curso vem, portanto, de longa data, mas se efetivou como prática generalizada a partir da escolarização em massa instituída pelos estados nacionais e, nessa direção, o jardim de infância, criado, tardiamente, no século XIX, é a coroação final da captura pelo agenciamento pedagógico não só da formação, mas das pré-formações ou “prematurações” individuais – ninguém deve escapar a ele. Nesses termos, pode-se dizer que o jardim de infância não quer reproduzir a natureza, nem mesmo se assemelhar a ela, antes, quer ser um estágio para se alcançar o Jardim do Éden, ou a perfectibilidade transcendental da moral¹³⁴ alinhada ao interesse econômico-político em curso – o capitalismo.

Quanto ao Jardim do Éden, não se trata, pois, da alegoria judaico-cristã contida no livro Gênesis (Gen. 2 e 3), lugar em que Deus plantou um jardim e nele colocou o primeiro homem – Adão a quem criador confiou o seu cultivo, mas da alegoria moral reelaborada e projetada a partir dessa primeira e estendida a todos os domínios da vida no Ocidente, não mais como história popular, mas como objetivo transcendente real. O que mais aproxima o interesse nessa história ao objetivo de compreender a produção da experiência educativa é, talvez, a tentativa de reencontrar a felicidade plena depois que o criador do jardim expulsou seus dois habitantes humanos, na forma de um ressentimento coletivo. Não se trata, portanto,

¹³⁴ Trata-se da capacidade que o homem possui de se aperfeiçoar, que, aliás, está presente no *Emílio*, mas que tem como ponto teleológico a salvação individual segundo os preceitos cristãos e não a mudança na estrutura da vida social por meio de um aperfeiçoamento do homem-cidadão.

de uma estrita vinculação das doutrinas judaica e cristã à educação, ainda que ela seja evidente, mas de identificar a incidência do conjunto de valores morais que podem ser oriundos de uma perspectiva religiosa ou mesmo leiga, sendo a característica central, a presença do investimento repressivo sobre a multiplicidade molecular que se revela no campo da formação, quase sempre, na forma de interditos.

O Jardim do Éden como expressão da produção da experiência educativa é mais um elemento da antiprodução, anterior, por exemplo, ao *lifelong learning*, sintetizador do agenciamento pedagógico contemporâneo, isso porque, se o segundo tem como característica a formação permanente e a passagem de um círculo formativo a outro, sempre mais abertos, mas também mais autoritário, o Jardim do Éden, ou melhor a reforma moralizadora da educação, aquele que pode ser considerado o primeiro elemento de antiprodução, perpassa não apenas o segundo modo de produção da experiência educativa, como carrega consigo, valores desterritorializados do primeiro modo, capitalizando os investimentos atuais na forma de uma teleologia transcendental. O Jardim do Éden estimula, portanto, uma regressão que antecede o princípio do agenciamento pedagógico, quer seja, funcionar entre os agenciamentos e não mais através de uma máquina específica, de forma que possa percorrer todo o fluxo de forma indeterminada. Ao recorrer à pedagogia-máquina, recorre-se também a um importante fundamento da produção da experiência educativa moderna, que é o governo, dos filhos, dos jovens, do trabalhador-aluno, de todos na medida em que um contingente cada vez maior de indivíduos deve passar por essa produção. A alegoria da formação transcendente, ainda muito presente no campo pedagógico, passará por mudanças, especialmente por um deslocamento da ênfase nas reformas morais antes profundamente religiosas, que assumirão, com maior destaque, o espectro leigo, não menos opressor, da ciência, do capitalismo, dos direitos individuais e do agenciamento estatal.

Se é possível identificar uma transição, ela certamente passa por Fröebel. O pedagogo alemão estabeleceu, ainda que tenha isentado qualquer pretensão universalizante, uma pluralização das faixas etárias que evidenciava uma população e as suas particularidades antes do alcance da vida adulta – a infância; a meninice; a puberdade; a mocidade e a maturidade –, ele o fez guardando alguma positividade desse processo. É que acima de qualquer determinismo biológico¹³⁵, regia sua pedagogia uma espécie de ética educativa, que apesar de ser estritamente fundada na moral cristã, contribuiu para a superação do binômio antes/depois em que a criança *ainda não é adulto ou então* ela existe depois de superada, justamente, essa

¹³⁵ Na ocasião, determinismo biológico não se refere ao aspecto biológico inerente a todos os seres, mas ao discurso que se apoia nesse aspecto para produzir centros de poder e extensões do interesse repressor.

condição. Dignidade, compreensão, integridade e liberdade, figuram termos recorrentes tanto na teoria pedagógica quanto na prática das instituições que supervisionou. O pedagogo alemão, longe de ser um revolucionário ou mesmo um reformista em matéria pedagógica, também não pode ser relegado a segundo plano, pois ele contribuiu indiscutivelmente para a compreensão de que era possível e necessária a antecipação dos processos formativos para os indivíduos de tenra idade, ao mesmo tempo em que promovia a incorporação da axiomática capitalista no ambiente escolar como forma de iniciação dupla: a socialização da criança e capitalização do aluno-trabalhador como, por exemplo, por meio do jogo e da ludicidade.

Piaget, sim, foi um reformador. A grandeza de sua obra e o rigor com o qual desenvolveu suas pesquisas nem de longe podem ser questionados e o que se propõe nesta investigação é identificar as linhas que passaram pela sua psicologia genética e que reverberaram na produção da experiência educativa, atentando-se, especialmente, para os exageros produzidos pela generalização da teoria piagetiana no amplo campo educativo. O epistemólogo suíço deu novos contornos ao campo educativo, a começar por considerar a inteligência uma adaptação e que, “para apreender as suas relações com a vida em geral é necessário determinar quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente” (PIAGET, 1970, p. 17).

A educação, ao longo do tempo, evidenciou, às vezes a contragosto, sua função adaptativa com vistas a submeter o indivíduo à sociedade. De um lado, o poder disciplinar e os mecanismos econômicos e políticos de controle intensificavam tal função; de outro, a crítica dizia que a educação deveria se encarregar de formar o novo cidadão e não apenas conformá-lo à ordem social. Nessa biunivocização da função escolar, Piaget (1970, p. 130) conclui que:

[...] tanto sob os regimes de esquerda, como sob os de direita, a escola foi edificada por conservadores, do ponto de vista pedagógico, que pensavam muito mais nos moldes dos conhecimentos tradicionais, nos quais era preciso modelar as gerações que estavam crescendo, do que formar inteligências e espíritos inventivos.

Ao definir que a inteligência se consolida, justamente pela adaptação, a constatação piagetiana colaborou para revalorar a missão, sobretudo a escolar, na medida em que ela se acreditava de também contribuir para o desenvolvimento da inteligência por meio de processos de adaptação progressivos. Piaget (1970, p. 17), ao afirmar que, “de fato, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais completas, uma busca progressiva do equilíbrio entre essas formas e o meio”, alça a educação ao destaque de ação favorável,

visando o equilíbrio, conforme progressivamente, ampliar-se-á a relação entre a vida e o ambiente, pois,

O que deve traduzir-se em termos de adaptação não são os objetivos particulares visados pela inteligência prática, nos seus primórdios (estes objetivos serão alargados até abrangerem todo o saber), mas a relação fundamental própria do conhecimento em si: a relação entre o pensamento e as coisas. O organismo adapta-se construindo materialmente formas novas para as inserir nas formas do Universo, quanto a inteligência prolonga esta criação conduzindo mentalmente as estruturas susceptíveis de se aplicarem às formas do meio (PIAGET, 1970, p. 17)

Dupla adaptação em um jogo de quebra-cabeça que até pode ser simulado como se fosse desconhecido, mas que no fundo, remonta uma história pré-estabelecida, que alheia ao sentido positivo atribuído pelo epistemólogo suíço, contribui para a cristalização da barbárie na forma de um arcaísmo útil à civilização capitalista: os campos de concentração da vida cotidiana, que podem ser materializados desde as pequenas esferas de controle do sujeito até os largos campos de confinamento de populações inteiras – a crença na estrutura: a totalidade, a transformação e a autorregulação¹³⁶.

Piaget então superou a alegoria da formação, uma vez que se esquivou da forma transcendente que a estrutura porventura pudesse assumir. Segundo Lerbet (1976), o epistemólogo recusa a transcendência do objeto (platonismo), do sujeito (kantismo) e da interação entre eles (fenomenologia)¹³⁷. “Seu estruturalismo é construtivista, isto é, implica uma gênese de estruturas construídas umas a partir das outras” (LERBET, 1976, p. 71).

Uma estrutura é aí definida por uma *ordem das razões*, sendo as razões os elementos diferenciais e geradores do sistema correspondente, verdadeiros filosofemas que só existem em suas relações uns com os outros. Essas razões, além disso, são muito diferentes, conforme sejam simples razões de conhecer ou verdadeiras razões de ser, isto é, conforme sua ordem seja analítica ou sintética, ordem de conhecimento ou de produção (DELEUZE, 2006, p. 198).

Conforme argumentam Deleuze e Guattari (2011a, p. 410), a estrutura existe na medida em que “a produção de desejo só pode ser *representada* em função de um signo

¹³⁶ Segundo Piaget, o estruturalismo pode ser sintetizado nessas três características fundamentais. Cf. PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1970, pp. 05-10. Ele é “essencialmente um método com tudo o que esse termo implica de tecnicidade, de obrigações, de honestidade intelectual e de progresso nas aproximações sucessivas” (PIAGET, 1970, p. 118-119).

¹³⁷ É notável, contudo, a prevalência das estruturas biológicas sobre as demais no caso da teoria piagetiana. Essas estruturas “tendem a assegurar-lhe o fechamento, para que se conserve. Sua generalidade é evidente no mundo vivo. Toda filogênese caminha no sentido de evolução estrutural”. Cf. LERBET, Georges. *Piaget*. Trad. Nadyr de Salles Penteado. São Paulo: Ed. Nacional. Coleção Iniciação Científica, 1976, p.71.

extrapolado que reúne todos os elementos dessa produção num conjunto do qual ele próprio não faz parte”. Nessa organização, segundo os autores, a ausência aparece não mais como força positiva, mas como pura ausência. É a qual a produção desejante é ocupada por mitos e símbolos, sendo os primeiros projeções imaginárias que tentam se afirmar como preposto do desejo, mas nada são além de imagens produzidas pela própria estrutura, fantasia; os segundos, estes sim, são elaborações a partir dos regimes de significância e dos agenciamentos coletivos e fazem da estrutura uma ordem de razões¹³⁸.

Althusser tem ao seu favor o fato de ter identificado a complexa estrutura, na qual a experiência educativa estava capturada e a serviço. Logo, classificou a escola como aparelho ideológico. Até aí, com alguma ressalva, tudo coadunava com o entendimento de que a produção dessa experiência não poderia passar senão pelo mesmo fluxo molar que perpassa a multiplicidade molecular da singularização. O problema da teoria althusseriana é, portanto, o fechamento na questão da ideologia. Ao explicar que a origem e o fim da estrutura é ideológica, o filósofo francês, de origem argelina, cria ou reforça a ideia de prevalência do fantasma da interpretação. Ele então se deparou com a organização, com sua força territorializante, mas, diante da crueldade ante seus olhos, preferiu encerrar a questão na representação cruel e não na produção que tornou possível a estrutura. Dessa maneira, “a organização estrutural dos significantes depende ainda de um grande Significante despótico que age como arcaísmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 410).

Daí, a necessidade de uma autocrítica, primeiramente direcionada à linguística em Lacan, como destacam Deleuze e Guattari (2011a) e, aqui, estendida à produção da experiência educativa uma vez que pode partilhar do mesmo ponto de autocrítica,

[...] aquele em que a estrutura, para além das imagens que a preenchem e do simbólico que a condiciona na representação, descobre seu avesso como um princípio positivo de não consistência que a dissolve: onde o desejo é revertido à ordem da produção, reportado aos seus elementos moleculares, onde nada falta a ele, porque ele se define como *ser objeto natural e sensível*, ao mesmo tempo em que o real se define como *ser objetivo do desejo*. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, pp. 410-411)

A produção da experiência educativa, quando analisada do ponto de vista estruturalista, balizada pelos princípios de totalidade, transformação e autorregulação não vê

¹³⁸ Deleuze e Guattari (2011a) falam a esse respeito na página 410 de *O Anti-Édipo* destacando a operação realizada por Lacan de revelar Édipo como imaginário. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a.

saída senão a resignação. É que não há saída para o indivíduo sem que ele deixe para trás ele mesmo¹³⁹. Nessa direção, metáfora, alegoria e barbárie são conteúdos e expressões de uma mesma semiótica da formação. A chamada valorização do sentimento de infância, ideia cara à pedagogia é, antes de tudo, uma depuração de diversos sentimentos e não uma descoberta nos moldes da experimentação física. Afinal de contas, as crianças sempre estiveram por aí; não foram inventadas, nem mesmo escondidas. A magia, a alegria, o amor, a ingenuidade da infância, todos esses códigos são adjacentes àqueles que criam repulsa se comparados aos primeiros, conforme a moral vigente – a marginalidade, a perversão, o egoísmo, a tirania¹⁴⁰. Não se trata de reconhecer o merecimento existencial, nem a qualidade existente dos indivíduos em uma condição temporária, mas de apreciar, emitir juízo e atribuir-lhe valor em um regime de capitalização generalizada, portanto, uma ação mais próxima do ato de valorar a infância do que, propriamente, valorizá-la.

No que consiste essa valoração do sentimento de infância? Primeiro, a infância precisou se tornar um elemento transcendente aos indivíduos de tenra idade, pairando sobre a cultura. Foi necessária uma assepsia quanto ao interesse natural do adulto pela criança, enfim, moralizado. Saem as liberdades entre adultos e crianças, o trânsito comum entre eles nos diferentes espaços e o entendimento de que as crianças eram desprovidas de interesse sexual; entram o contingenciamento das relações, a compartimentação de espaços determinados de convivência e interação e o controle das “pulsões sexuais instintivas” da criança¹⁴¹.

Segundo, foi necessário atribuir sentimento coletivo a esse elemento transcendente, o que ocorreu a partir de dois movimentos, sendo um deles, fundamentado na associação da criança ao menino Jesus, impondo-lhe a imagem de pureza, castidade e piedade; o outro, tomou a criança como um investimento futuro, tendo em vista o progresso civilizatório, a filantropia, a escolarização e a demanda por aparelhos de proteção dos menores são expressões desse movimento.

¹³⁹ A partir da análise foucaultiana acerca da fundação das ciências do homem, Deleuze afirma que o homem não constitui objeto de representação “nem mesmo quando ele descobriu para si uma história. Ao contrário, elas [ciências do homem] se constituíram, quando o homem se ‘des-historicizou’, quando as coisas (as palavras, os viventes, as produções) receberam uma historicidade que as liberava do homem e de sua representação”, e que, em última instância, “restauraram a ordem da representação, acumulando-a com recursos do inconsciente”. Cf. DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. Textos e entrevistas 1953-1974. David Lapoujade (Org.). São Paulo: Iluminuras, 2006, pp. 128-129.

¹⁴⁰ A tirania pode ser relacionada à paixão pela dominação descrita por Kant que, segundo ele, é uma paixão pueril, uma primeira corrupção da criança pelo desejo despótico. Cf. KANT, Immanuel. (2006) *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. trad. Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras.

¹⁴¹ Cf. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012, pp. 75-98.

Terceiro e último, ocorre a valoração na forma de capitalização desse “artefato social¹⁴²” que torna a infância um axioma. A criança importa ou é valorada como mercado futuro, produção do trabalhador-aluno, a quem o investimento é direcionado com expectativa de lucro ou compensação, mas também, importa na condição presente, uma vez que passa a ser consumidora imediata e público-alvo de parcela considerável da produção capitalista.

Contudo, diz-se que o pueriscentrismo está sob suspeita na medida em que o mundo infantil dá sinais de desmoronamento, isso por conta da abertura de novos nichos de mercado – pré-adolescente, adolescente, adultescente, atenuantes para a temida chegada à vida adulta. O mundo da criança não levou em conta a sua consumação no *double bind* a que está submetido: a infância que é tornada fantasia, deslocada do mundo real; e a absorção do ponto de vista comercial de tudo que há no mundo pela criança supostamente livre.

De acordo com Arendt (2011, pp. 229-230), “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo”. Esse mundo infantil reuniu em um só rosto – o rosto infantil, a figura do menino Jesus e do Emílio desnaturalizado¹⁴³. O mundo infantil contemporâneo assumiu um rosto e se firmou em uma axiomática: a criança do futuro como pedra fundamental para a viabilização da civilização moderna que, em última instância, se revelou uma pequena consumidora voraz¹⁴⁴. Tem-se, com isso, uma nova tirania, dos menores para com os maiores, que não pode ser a fundação de uma nova política pela condição imatura dos seus dirigentes, mas uma imagem pura da displicência e frustração generalizada. Assim,

[...] mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDR, 2011, pp. 225-226).

¹⁴² A infância como artefato social. Cf. POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

¹⁴³ Não se trata do processo de desnaturação, mas de desnaturalização no sentido de que se abandona a natureza e assume-se a interpretação biológica da criança, especialmente com Piaget.

¹⁴⁴ Arendt escapa a esse fechamento da questão da infância moderna na medida em que desloca o centro de interesse da criança como ser excepcional para a natalidade como fato social. Cf. ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Eis a função do agenciamento pedagógico na contemporaneidade. Elevar a um processo de inacabamento a produção das subjetividades por meio da produção da experiência educativa – princípio da atualização permanente. No seu eixo horizontal, ocorre o agenciamento maquínico do corpo inconcluso – nunca se está pronto¹⁴⁵, ou seja, o conteúdo da formação contínua e o agenciamento coletivo de expressão que propaga a ideia de que é necessário passar de um círculo a outro sucessivamente, pois “é sempre preciso que alguma coisa lembre outra coisa¹⁴⁶” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 93). Perpendicularmente, outro eixo se desenha, provocando movimentos de desterritorialização da pedagogia-máquina e de qualquer resquício do desejo de aprender. Essa nova terra vai sendo novamente povoada, seja pela máquina binária pedagógica, seja pelos axiomas formativos capitalistas, como o interesse, a motivação, a atualização, a empregabilidade, o *learnaholic* etc.

Os agenciamentos pedagógicos estão dispostos na zona experiencial, mas circunstanciados a agirem de dentro dos campos de concentração, o novo horror da produção de subjetividades, agenciando toda forma de experiência educativa. O campo de concentração, literalmente, é um lugar utilizado para a detenção de certa população, lugar que não integra o sistema penitenciário regular, ou seja, constitui-se exceção dos códigos em circulação e da parametrização jurídica. Aproveita-se, geralmente, de uma condição instável e supostamente provisória, como a guerra, para promover o aprisionamento autoritário de quem quer que seja. Mas, como ver nessa imagem uma ligação com a produção da experiência educativa? Como tornar uma ferramenta, uma imagem tão cruel e entendê-la como expressão da vida cotidiana?

A pista para essa conversão pode estar na genealogia da prisão que Foucault (2014, p. 134) empreendeu e, na qual, identificou o interesse que surge pelo “corpo como objeto e alvo do poder”, no processo de tornar esse corpo dócil. Segundo o filósofo francês,

O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro,

¹⁴⁵ De acordo com Arendt, é preciso que a educação tenha prazo para terminar e, com isso, os indivíduos sejam tomados como maduros para a vida política. Além disso, destaca a filósofa, a necessidade de “compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”. Cf. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 246.

¹⁴⁶ De fato, essa afirmação de Deleuze e Parnet diz respeito, especificamente, à psicanálise e a destruição da produção desejante que ela promoveu. A associação feita aqui à produção da experiência formativa encontra sustentação na medida em que os autores não fecham a questão na psicanálise, pelo contrário, abrangem-na ao ponto de lidar com toda a produção de subjetividade, da qual a educação pode ser considerada uma variante. Cf. DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

técnico-político, constituído por um conjunto de regulamento militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. Dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível. E entretanto, de um ao outro, pontos de cruzamento (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Sob o segundo registro, o campo de concentração como conceito e não como materialização de um espaço de confinamento excepcional, ligada ao estado de guerra, tem como características principais a fabricação, a disciplinarização e a regulação (controle). No caso da produção da experiência educativa, ele tem implicação na fabricação do trabalhador-aluno, na disciplinarização de seu corpo e na regulação das subjetividades¹⁴⁷ que passaram por esse processo.

A emergência do que Foucault (2014) chamou de “Anatomia política” ou “mecânica do poder”, quando aplicada ao campo pedagógico, é preciso destacar, não se apropriou desse conjunto de saberes e a partir deles promoveu o deslocamento do poder que passava a incidir sobre os corpos, antes disso, essa anatomia delineou ou a mecânica estruturou a pedagogia que, desde então, se tornou útil e necessária no interior da sociedade disciplinar. Tanto é que a pedagogia escolar ou militar (congêneres) nada guarda da pedagogia erótica e *scholar* do Mundo Antigo, apresentando-se como um invenção sem precedentes.

Não por acaso, o primitivo útil ao capitalismo se revela nas pequenas esferas de controle do sujeito. Ao mesmo tempo em que permeia os largos campos de confinamento de populações inteiras – a educação está presente nos dois níveis, sendo o primeiro na fabricação do aluno-trabalhador e, no segundo, o trabalhador-aluno. O déspota oferece ao capitalismo a garantia de que o fluxo deve ser seguido, pois, assim como o líder bárbaro “coloca-se em filiação direta com Deus” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 256, p. 257), ou seja, “o corpo pleno como *socius* deixou de ser a terra e deveio o corpo do déspota, o próprio déspota ou o seu deus” (p. 257); o capitalismo, por descodificação, assume a forma de unidade e autogestão.

Mas, ainda há algo de nebuloso nessa axiomática aplicada à produção da experiência educativa, responsável por manter de forma adjacente valores sobre a infância que se acreditava terem sido expurgados. Esse é o problema, por exemplo, das infâncias infames, que

¹⁴⁷ A título de exemplo, a fabricação do soldado no século XVIII se sobrepôs à aclamação virtuosa do mesmo no século XVII; a disciplinarização substituiu o suplício e atenuou a punição explícita e exemplar; a regulação, por sua vez aplicada às populações, promoveu a autodisciplina, duplicando a incidência desse tipo de poder sobre os indivíduos. Cf. FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

engloba desde a marginalidade e exclusão, mais visíveis, até a paparicação excessiva e tirania da criança¹⁴⁸, mais complacentes.

Fernando Ramos da Silva (1967-1987), o *Pixote*, é um marco emblemático do problema anunciado. “Morto seis anos depois da estreia do filme, vítima da violência urbana da qual foi, no filme (e talvez fora dele) protagonista” (MARCELLO, 2008, p. 114), ele corporificou, provavelmente devido à experiência de passar por várias instâncias de exclusão sucessivas, “um dos elementos mais mobilizadores do filme *Pixote* [que] é justamente a oscilação proposta por Babenco, entre o aparente universo genuíno da criança e sua imersão no mais cruel dos mundos, aquele dos ‘menores’, no Brasil” (p. 116).

O filme *Pixote – a lei do mais fraco*¹⁴⁹ (1980) foi sucesso de público, alcançando uma audiência de dois milhões de espectadores. Seu diretor, Hector Babenco (1946-2016), levou às telas de cinema uma paisagem conhecida, crianças em situação de risco, envolvidas com o crime e com presença recorrente no noticiário policiaisco. O que tornou o filme um ponto de interesse sobre a infância? Marcello (2008, p.117) destaca que:

Nas décadas de 70 e 80, nas quais o intuito era a propagação e consolidação da TV, a circulação de imagens estava vinculada ao "universo glamoroso das novelas", bem como às ações governamentais visibilizadas pelo telejornal. Mesmo que as obras ditas de ficção envolvessem "casos de crimes e suspense [...] a tônica era o romance, em geral via privilegiada de ascensão social.

A circulação de imagens, portanto, esteve centrada em uma ambiência neutralizante dos efeitos da desigualdade social vivida cotidianamente, mas contrariada todos os dias, nas belas imagens das famílias ricas e nos falsos dilemas relacionais que as telenovelas levavam às casas de milhões de brasileiros. O rosto infantil, aquele herdeiro dos traços piedosos do menino Jesus e da boa disposição do Emílio piagetiano, também constituíam a mesma ambiência audiovisual, na qual a população era convocada a se identificar: o menino branco, limpo, de classe média e cristão. Todos os outros encontrados em condição divergente eram os “menores”. No telejornal, por exemplo, haverá a informação de que crianças de 12 anos visitaram a estação de tratamento de água da cidade. No mesmo noticiário, a pauta será menor de 12 anos é apreendido com entorpecentes.

¹⁴⁸ Diante da abrangência que pode ter esse problema, esta investigação limitou-se a elencar os aspectos delineadores das chamadas infâncias infames, sem intenção de oferecer uma análise da envergadura necessária.

¹⁴⁹ O filme teve seu roteiro inspirado no romance literário *Infância dos Mortos*, do escritor José Louzeiro que, por sua vez, recorreu ao caso emblemático ocorrido na cidade mineira de Camanducaia, na década de 1970, em que a polícia foi acusada de ter jogado despenhadeiro abaixo, dezenas de crianças consideradas marginais.

Fernando Ramos da Silva foi a realização da barbárie em todo o seu evento. Ela primeiro mascara – não há meninos como Fernando, porque eles nem sequer são vistos como crianças; depois, ela revela a sua face por não conseguir mais mascarar tal realidade – a trágica vida de um desses meninos é enfim trazida à superfície; por fim, há uma força reterritorializante que faz com que se regrida ao estágio inicial latente e promova a reconfortante sensação de que tudo não passou de um episódio – Fernando é assassinado pela polícia em uma situação de violência que vivera duplamente, no cenário produzido pelo cinema e no cenário resíduo da sociedade excludente.

Pixote expôs a barbárie a que as crianças de uma infância nem um pouco glamorosa eram submetidas – campos de concentração às vezes abertos (rua, drogas, marginalidade), às vezes extremamente fechados (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor – Febem e delegacia) marcados apenas pelas margens flutuantes de uma sociedade hipócrita e uma pedagogia cínica. Ainda que a maioria dos brasileiros soubesse muito bem e, muitos ainda reforçassem tal comportamento, ver em uma grande tela, no lugar do adocicado romance novelesco, a crueldade social que cada um e todos preferiam ignorar foi a principal contribuição do filme. Do mesmo modo, a barbárie escancarada no filme como parte de um fluxo maior leva a um outro extremo, a tirania da criança. Segundo Arendt (2011, pp. 230-231):

[...] ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos.

A barbárie, portanto, não está circunscrita apenas às “instituições muito fortemente territorializadas” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 09), como, por exemplo, o reformatório, o internato, a escola, nos programas de TV, os produtos direcionados ao público infantil, as relações, mas também na crise de autoridade generalizada identificada por Arendt (2011), com o apagamento da dimensão pública como dimensão política, transformada em um palco para a vida privada cada vez mais espetacularizada. Também está nos padrões de subjetividade determinados decorrentes do interesse molar, que não cessa em atualizar sobre o *socius* a axiomática capitalista.

É, finalmente, o triunfo do agenciamento pedagógico que age conforme o padrão de produção de subjetividade e entre os diferentes agenciamentos dispostos na sociedade, percorrendo a multiplicidade, impelindo-a a cumprir seus protocolos de organização. Édipo, Emílio, o Jardim de Infância, o Jardim do Éden, os campos de concentração são todos regimes de uma mesma significância, o processo levado à cabo de sobreposição da máquina desejante do aprender pela máquina binária pedagógica.

Como passar por tudo isso? Deve-se incorporar, suportar ou fazer fugir diante desses regimes? A destituição da pedagogia como agenciadora desses regimes e elemento do processo de subjetivação capitalista parece indicar a necessidade de se romper com o seu principal conceito – a formação. Não que com isso esse campo do saber deva desaparecer, pelo contrário, suas funções, pelo menos aquelas que potencialmente refletem na percepção de uma saída para o problema ainda atual enfrentado por Rousseau e outros, como a guerra entre os de mesma espécie, a estima por valores que atentem contra os outros, a opressão etc., podem ser reterritorializados cumprindo papéis atuais na composição de um novo plano educativo. No entanto, o que se vê até aqui é a intensificação da experiência educativa pautada pelo conceito de formação. Ainda que vestígios de fracasso sejam perceptíveis, a formação será convocada a cumprir seu papel disciplinador, função arcaica ainda necessária a grande política que se estende de leste a oeste e por todos os lados.

A era do cinismo ou a sociedade civilizada capitalista construiu para si e distribuiu a todos, na forma que mais domina, o consumo, uma axiomática educativa insustentável. O Grande Emílio reúne sob sua imagem o ápice desse investimento molar: formar é, necessariamente, nos termos em questão, uma atitude que deve primar pelo crescimento – biológico, cognitivo, econômico e pelo controle – disciplinar, produtivo e político. Não obstante, essas duas dimensões do investimento molar se confundem a todo instante no que se refere ao campo pedagógico. As fases de desenvolvimento infantil e a aplicação gradual da disciplina; as ciências cognitivas a serviço do aumento e aperfeiçoamento da produção; e o poder econômico financeiro que ocupa o espaço das decisões políticas.

Com isso, o Grande Emílio resiste, ele ainda terá a sua versão mais sofisticada e não menos perversa com a sua inscrição como elemento sintetizador da gestão de multiplicidade. Pretende, com isso, ocupar o lugar de tecnologia de individuação e se instalar definitivamente na produção de subjetividades a partir de um investimento que percorre o *socius* cada vez mais intensamente. A formação, que era considerada uma ação sempre *a posteriori*, passa a ser engendrada em processos cada vez mais prematuros, interditando saídas, promovendo segmentações cada vez mais rígidas. Também se estende a períodos mais longínquos da vida,

fazendo desaparecer o sentido de uma idade escolar, pois, ela, a partir de então, ocupa uma vida inteira. Está-se diante daquilo que pode ser chamado de paranoia pedagógica.

CAPÍTULO 2 – PARANOIA PEDAGÓGICA

TECNOLOGIAS DE INDIVIDUAÇÃO E GESTÃO DE MULTIPLICIDADES

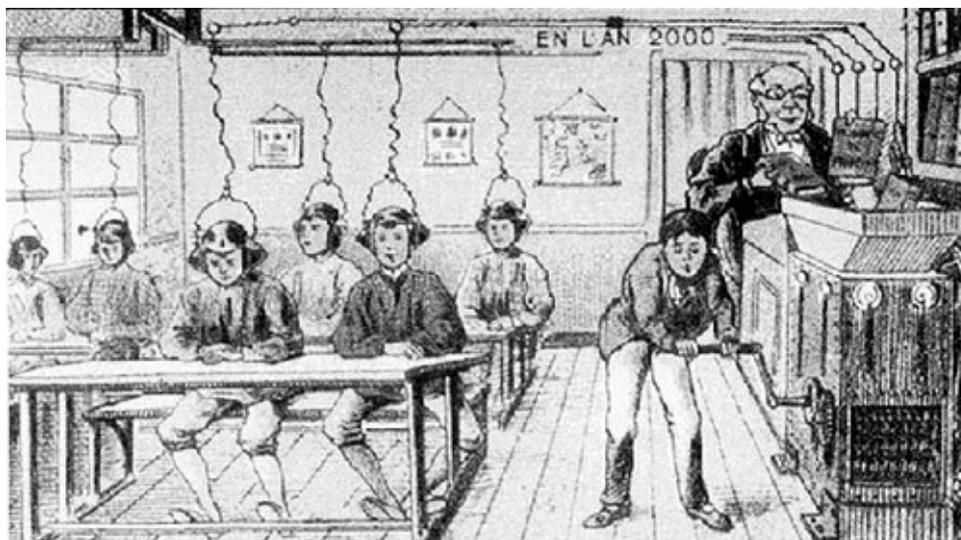


Figura 10 – (Máquina de ensinar) *En L'An 2000* – França no século XXI.

Fonte: Jean-Marc Côté, imagem produzida entre 1899-1910. Disponível em: *The Public Domain Review*.

O que está por detrás da afirmação kantiana de que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2012a, p. 09)? Será ela uma dádiva ou uma condenação? Quantas minoridades, processos formativos, protocolos de organização precisa passar o sujeito até poder atravessar o muro branco ou ser engolido pelo buraco negro? Acima de tudo, parecem ser essas questões, questões políticas, que não pertencem, especificamente, aos gabinetes ou aos governos, mas encontram-se distribuídas nas contemporâneas tecnologias de individuação e nos procedimentos de gestão das multiplicidades.

Tudo é maquinado se tudo é desejado, já disseram Deleuze e Guattari (2011a). As máquinas estão por todos os lados e são elas as produtoras do desejo se se considerar o desejo fora da clássica definição psicanalítica da falta, da lei e do prazer que, aliás, luta para desinstalar as máquinas e colocar em seu lugar a representação. As máquinas têm diferentes regimes e são definidas por sistemas de cortes que operam no inconsciente¹⁵⁰. Elas também produzem sínteses disjuntivas (involuções) do inconsciente na medida em que estabelecem como processo de produção desejante as operações de extração, desligamento, resíduo.

Acontece, contudo, que as máquinas não são reveladas a não ser em seu movimento aparente de produção. Cabe nesse sentido, à técnica e à ferramenta que são primeiras

¹⁵⁰ No tópico “As linhas e as máquinas”, no Capítulo I, pode-se consultar uma definição mais abrangente do conceito deleuze-guattariano.

extensões da máquina, desveladas e quase tateáveis, revelar a faceta da máquina que não poderia ser suportada se trazida à luz. No caso da produção da experiência educativa, essas questões são de suma importância e configuram o debate confuso em torno da técnica e sua relação com a prática educativa. Não obstante, o campo pedagógico desenvolverá suas ferramentas de acordo com a axiomática capitalista de produção do aluno-trabalhador-aluno, dentre as quais se destacam a docimologia, a heutagogia e a neuropedagogia, dispostas no *socius* a partir de uma incursão topológica da produção da experiência educativa como conjunto técnico-político de uma economia formativa baseada em programas de individuação.

Essa economia formativa, por sua vez, tem suas bases fundamentadas no desenvolvimento de protocolos de organização produzidos por hibridismos ou redundâncias, como a biopedagogia e sua gerência fisiológica das relações de produção do sujeito-trabalhador-aluno a partir das inovadoras intervenções da biologia sintética, das ciências cognitivas e da genética do futuro. “Não há dúvida de que a primeira tarefa [da educação contemporânea] consiste em determinar, na medida do possível, ‘os caminhos que vão do cromossoma à personalidade’” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 51). Essa economia política deve, portanto, ser encarada do ponto de vista, não mais do governo, como bem analisou Foucault nas sociedades disciplinares, mas da gestão e autogestão próprias das sociedades de controle, antevistas em seu desenvolvimento germinal por Deleuze, em continuidade à compreensão da política como elemento decisivo das relações de poder na contemporaneidade.

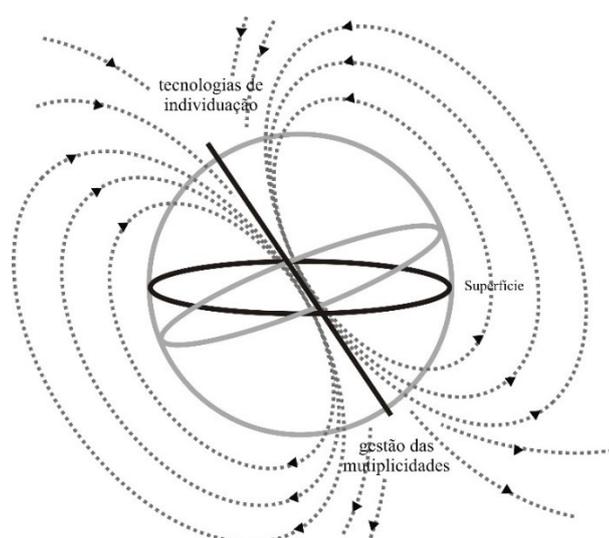


Figura 11 – Mapa dos polos de produção de subjetividade¹⁵¹

Fonte: Autor (2018)

¹⁵¹ Esse mapa é uma alusão ao sistema de coordenadas magnéticas.

As tecnologias de subjetivação e a gestão das multiplicidades são como dois polos de um processo de produção de subjetividade, no qual a experiência educativa é mais um axioma e uma técnica – ela carrega consigo o valor arcaico da disciplinarização e da transmissão dos padrões de controle e de desvio, útil e reproduzível ao limite da produção, expandindo seus limites na medida em que o próprio capitalismo também o faz, sendo que em um polo estão as tecnologias de individuação, no outro, a gestão das multiplicidades. Essas duas forças atrativas incidem sobre a multiplicidade aplicando as mais variadas técnicas para o estabelecimento dos padrões de subjetividade válidos e excluindo ou marginalizando aqueles declarados inaptos à reprodutibilidade. Na figura 11, é na superfície que está localizada a individualidade disposta a ser investida pela molaridade repressiva, pela qual passa o fluxo das máquinas sociais e técnicas, onde é agenciada entre os agenciamentos, mas também é a partir dela que é possível encontrar as verdadeiras máquinas abstratas a produzir linhas de fuga e movimentos de desterritorialização.

2.1 O DOMÍNIO BIOPEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO RESIDUAL

O domínio biopedagógico na produção da experiência educativa é um desdobramento do domínio que a biologia apresenta na produção de subjetividade de modo geral a partir do desenvolvimento do seu método científico. Não se trata de afirmar a presença constitutiva na pedagogia contemporânea dos elementos interpretativos do modelo empírico da ciência da natureza, algo que já é amplamente conhecido, tampouco, sua extensão aos campos da medicina e da psicopatologia, responsável pelo desenvolvimento de ferramentas aplicadas na ação educativa. Mas, sim, identificar o movimento de formação de uma máquina biopsicopedagógica que foi capaz de produzir uma semiótica ao mesmo tempo em que produziu o padrão de subjetividade baseado na compreensão técnica do vivente a partir da defesa de uma “transferência sem perdas¹⁵²”, derivada do cientificismo. A formação dessa máquina, portanto, parece ocorrer na medida em que

¹⁵²“Tanto no estudo racional das máquinas, como na conduta do pensamento, o que está em questão é a *transferência sem perdas*: a ciência e a filosofia são possíveis porque a transferência sem perdas é supostamente possível. Como corolário, são acessíveis à reflexão filosófica somente os domínios de estrutura contínua”. Cf. SIMONDON, Gilbert. *Mentalidade técnica*. Trad. Americo Grisotto e Laura Brandini. *Filosofia e Educação*. v.6, n.3, out., 2014, p. 140. Essa transferência é tangível na medida em que o filósofo francês identifica um sistema de transferência que parte da combinação simples entre trabalho motor e trabalho resistente e que, depois, tende a se tornar complexa a partir do aperfeiçoamento da própria máquina, momento em que não se fará mais uso de categorias, mas axiomas. Este sistema estabelece quatro regras: i) ponto de fixação; ii) análise/divisibilidade; iii) síntese ou ordem; iv) controle.

Ao mesmo tempo, o homem se descobre de duas maneiras. Por um lado, como dominado pelo trabalho, pela vida, pela linguagem; por conseguinte, como objeto de ciências positivas novas que deverão colher modelo junto à biologia, à economia política ou à filologia. Por outro lado, como quem funda essa nova positividade sobre a categoria de sua própria finitude: a metafísica do infinito é substituída por uma analítica do finito que encontra na vida, no trabalho e na linguagem suas estruturas "transcendentais". (DELEUZE, 2006, pp. 124-125).

Gilbert Simondon (1924-1989) (2014) perceberá essa dupla descoberta descrita por Deleuze (2006) a partir de um movimento produtor de esquemas de inteligibilidade acerca do vivente, humano e não humano, através do predomínio da influência técnica como produção de poder, identificável em dois momentos fundamentais, o mecanicismo cartesiano (x; y) que estabeleceu como operação análoga os funcionamentos da máquina e do pensamento e a teoria cibernética, que matematizou os dispositivos de regulação de forma automatizada (0, 1), na tentativa radical de fusão do orgânico com o maquínico¹⁵³ – “ciborgues”.

Essa descoberta passa, portanto, pela máquina biológica e seu interesse político e não simplesmente pela demanda de um conhecimento sobre a vida segundo o seu funcionamento biológico a fim de preservá-la. Cabe a essa máquina estender pela territorialidade mais ou menos estável os valores, ou melhor, o desejo codificado de maquinação da vida, primeiro por analogia, depois por automatização. Enfim, ela tem a função de estabelecer, parcialmente, a mentalidade técnica naquilo que é determinado como seu domínio tecnológico, sendo considerada parcial na medida em que a tecnicidade que assume não alcança uma ontogênese dos objetos técnicos, restringindo-se a propagar interpretações provenientes de um primeiro uso ou captura do objeto. Isso parece ter sido possível com

O fim da crença no privilégio social que favoreceu a afirmação de um ideal “biológico”, onde o culto da raça “boa” apoiou-se no anti-semitismo [sic], no não-igualitarismo [sic] e no ódio pelas massas (de criminosos, históricos, marginais etc.), para propor uma teoria geral das relações entre o corpo social, o corpo individual e o domínio mental, concebidos como entidades orgânicas e descritos em termos de norma e patologia (ROUDINESCO, 1998, p. 331).

¹⁵³ Este é o ponto crucial da crítica de Simondon no que diz respeito à compreensão do objeto técnico. Conforme a análise de Lopes, “um ser técnico não é um objeto natural, mas antes é uma tendência ao ser concreto. É fácil perceber que o objeto técnico abstrato, primitivo, está longe dos objetos naturais, de modo que só à medida que se concretiza sua existência, ele se aproxima sempre mais daquela dos objetos naturais (isto é, espontaneamente produzidos). A assimilação de um ao outro, entretanto, não pode ser completa”. Cf. LOPES, Wendell Evangelista Soares. Gilbert Simondon e uma filosofia biológica da técnica. *Scientiae Studia*. v. 13, n. 2, 2015, p. 312.

Sabe-se que a pedagogia foi, sobretudo durante a primeira metade do século XX, campo privilegiado para o investimento do saber biológico, não apenas pela aceitabilidade de um conhecimento biologizante sobre o comportamento moral, mas da sua potencialidade no que diz respeito à ressonância que foi capaz de produzir a partir da simbiose com o discurso pedagógico. É que a máquina binária pedagógica assentou sobre os procedimentos de validação científica demonstráveis da ciência da natureza uma variabilidade de ações em função de ratificar o projeto moralista típico da modernidade ocidental. Essa atitude foi possível uma vez que:

[...] a inteligibilidade da transferência sem perdas que mecaniza todos os modos do real idealmente e analogicamente (mas de fato, em virtude da concepção cartesiana do conhecimento), aplica-se não somente a *res extensa*, mas também a *res cogitans*: os “longos encadeamentos de razões” operam um “transporte de evidência” desde as primícias até a conclusão, como a corrente opera uma transferência desde o ponto de fixação até o último elo (SIMONDON, 2014, p. 139).

Trata-se do acoplamento sucessivo das máquinas técnicas a partir do interesse molar, especialmente o capitalista, agindo na definição de padrões de subjetividade válidos e, conseqüentemente, de produção da experiência educativa conforme esse interesse, tendo como fim, a subjetivação constante de novos padrões segundo a axiomática capitalista delineada pelo caráter expansivo de seus limites produtivos. As máquinas, acopladas umas às outras, produzem um fluxo a partir do fluxo antecessor e produzem um novo fluxo a partir da combinação que operam e sintetizam de acordo com as linhas que percorrem seus interiores. Assim, emamam sobre o *socius* o desejo maquinado – nada mais do que um processo de transferência de um ponto de fixação que se tornou elo na medida em que a ele é associado outro elo e, assim, consecutivamente. A cada novo elo, um ponto de fixação temporário que carrega consigo elementos desterritorializados de outras formações e os combina com a atualização, seja dos arcaísmos, seja das virtualidades identificadas na multiplicidade.

Nesse sentido, a mentalidade técnica oferece um modo de conhecimento *sui generis*, empregando essencialmente a transferência analógica e o paradigma, estabelecendo-se sobre a descoberta de modos comuns de funcionamento, de regime operatório, em ordens de realidade, aliás, diferentes, escolhidas tanto no vivo ou no inerte, quanto no humano ou no não-humano [sic] (SIMONDON, 2014, pp. 137-138).

O que Simondon (2014) chama de regime operatório ou ordens de realidade parece corresponder à constituição do plano de organização, fonte de todas as ilusões¹⁵⁴, que Deleuze e Guattari (2012b, p.63) definem como o plano que envolve a estratificação: “as formas e os sujeitos, os órgãos e as funções são ‘estratos’ ou relações entre estratos”. A biopedagogia é, nesse sentido, uma máquina, ou na acepção simondoniana, uma operação técnica, ou seja, a “mediação entre um conjunto interelementar e um conjunto intraelementar¹⁵⁵” (SIMONDON, 2009, p.52), sendo que “o que se encontra na operação técnica não é uma matéria e uma forma, mas um nível comum de existência entre o molde e a massa, que é a força” (OLIVEIRA, 2015, p.86), uma vez que não é apenas uma idealidade projetada sobre o campo formativo e, tampouco, exclusivamente, uma estrutura modelar de incidência sobre esse saber.

O saber biopedagógico é demasiado amplo e se aplica em diferentes frentes do campo educacional, desde as lições de higiene à eugenia; da profilaxia médica ao darwinismo social; do desenvolvimento vital à biometria econômica; da compreensão orgânica do crescimento aos processos de maturação e seleção em bases cognitivas; até o estudo da motilidade natural e o movimento das grandes populações. Interessa, contudo, identificar como se concretizou o aparato biopedagógico no âmbito da ontogênese dos objetos técnicos próprios¹⁵⁶ a este fim, como, por exemplo, a máquina de ensinar de Skinner (1904-1990) e a máquina de aprender dos ciberneticistas.

Césare Lombroso (1835-1909) pode ser considerado um exímio representante da edificação da biopedagogia canalizada para o interesse de ajustamento que essa fórmula híbrida potencialmente podia oferecer. A linha criminológica lombrosiana¹⁵⁷, atravessando o fluxo formativo, não apenas reconhecerá a barbárie como fará dela a medida para o “bom ajustamento” dos indivíduos por meio da identificação de uma série de caracteres de pré-disposição à delinquência social, que produziram, mais cedo ou mais tarde, o chamado

¹⁵⁴ Deleuze e Guattari (2012b) destacam que Artaud em *Os tarahumaras*, distingue a existência de dois planos, sendo um deles “a fonte de todas as ilusões” (p. 63).

¹⁵⁵ Original “*La operación técnica es mediación entre un conjunto interelemental y un conjunto intraelemental*” (Trad. nossa).

¹⁵⁶ “O máximo que pode ser dito sobre objetos técnicos é que eles tendem para a concretização. Enquanto os objetos naturais, como seres vivos, são concretos desde o início” e, é por isso, que recai sobre os primeiros, o interesse em compreendê-los no seu processo de produção e não apenas na sua funcionalidade. Cf. SIMONDON, Gilbert. *On the Mode of Existence of Technical Objects*. trad. Ninian Mellamphy. Ontário, Canadá: University of Western Ontario, 1980, pp. 49-50. Original: “The most that can be said about technical objects is that they tend towards concretization. Whereas natural objects, as living beings, are concrete right from the beginning” (Trad. nossa).

¹⁵⁷ “A criminologia distingue-se da criminalística, porquanto se interessa menos pela identificação dos criminosos do que pela causa do crime. Embora não tenha empregado esse termo e tenha conservado a expressão “antropologia criminal”. Cf. ROUDINESCO, Elisabeth. *Dicionário de psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 137. O verdadeiro fundador dessa disciplina foi o médico italiano Cesare Lombroso, que se inspirou no darwinismo para construir sua concepção do ‘criminoso nato’. Segundo ele, o crime é resultado de uma predisposição instintiva de certos sujeitos”.

“delinquente nato”. Isso, nada mais é do que a instituição de um consenso em torno do fundamento do desvio, um estatuto patológico de exclusão permanente que se instala na instituição escolar.

[...] no fim do século XIX, as diversas teorias da hereditariedade-degenerescência tinham abolido essa ideia de curabilidade, em proveito de um constitucionalismo da doença mental, tendo como corolário o confinamento perpétuo. Com o impulso das teses freudianas, que relançavam o debate sobre uma possível origem psíquica da loucura, todas as esperanças de curabilidade se reacendiam (ROUDINESCO, 1998, p. 79).

Sob influência da doutrina de hereditariedade-degenerescência, derivada da aplicação da teoria darwinista no campo social, a linha criminológica percorreu o caminho

[...] higienista e progressista. Acreditava-se na cura do homem pelo homem. Por isso, propôs-se combater as taras e a patologia através da profilaxia, da pedagogia e da reeducação das almas e dos corpos. Em oposição a ideia de queda¹⁵⁸, desenvolveu-se a de redenção do homem pela ciência e, desse modo, reatou a tradição filosófica do Iluminismo [...] (ROUDINESCO, 1998, p. 331)

Não obstante, o surgimento tardio da ortopedagogia é uma expressão atenuada desse tipo de investimento sobre as subjetividades em formação que, primeiro, eram dirigidas aos reformatórios de menores infratores – criminologia infantil (*jeugdcriminologie*) e, depois, estendidas para a população estudantil não ajustada, como por exemplo, os deficientes ou hiperativos que, de modo geral, eram assistidos a fim de se tornarem suscetíveis à adaptação total dos indivíduos ao processo molar de repressão reproduzido pela escola. A ortopedagogia é, nesses termos, igualmente decorrente do

[...] novo olhar moral sobre a infância sem dúvida [que] estimula nos notáveis das cidades a se preocuparem com a juventude turbulenta e a querer corrigir essa situação indesejável. Na verdade, nessa época¹⁵⁹, os jovens

¹⁵⁸ O darwinismo social derivou-se em duas vertentes principais, sendo ambas amparadas pelo entendimento de hereditariedade-degenerescência, sendo uma delas centrada na ideia de queda da humanidade devido ao abuso e a decadência dos valores humanos, desembocando no genocídio e na eugenia. A segunda, por sua vez, apostou na cura da humanidade por meio da ciência. Cf. ROUDINESCO, Elisabeth. *Dicionário de psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

¹⁵⁹ Gauthier fala do século XVII, momento em que o problema da educação começa a ser compreendido como um problema social. Mas, as medidas corretivas para a juventude, imediatamente confiadas à abertura e manutenção de escolas para o povo, mostrar-se-ão ineficientes devido à deficiência de outras ações sociais. Nessa direção, o desenvolvimento dos estudos patológicos e, posteriormente, da criminologia, dominarão a cena educacional não só europeia, mas em diversas partes do mundo. Cf. GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In. GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A*

desocupados se tornam, para os burgos, um problema cada vez mais importante. Esses jovens são cada vez mais numerosos, vagando pelas ruas, mendigando, roubando, causando escândalo ou medo entre os habitantes (GAUTHIER, 2010, p. 131).

Ocorre, portanto, a superação do clássico dualismo identificado por Suchodolski (2002) entre uma pedagogia evolutiva e uma pedagogia adaptativa. A partir das implicações do darwinismo social (evolução) e a condução da pedagogia (adaptação), assim como da psicanálise, para agir sobre os processos de cura do homem, surge uma máquina biopsicopedagógica como promessa de garantir a evolução da espécie, com a adaptação de todos os desajustados e sem o apelo ao sacrifício generalizado, ao estilo genocida, dos traços disformes, segundo as variações de desviança¹⁶⁰.

A máquina biopsicopedagógica, é nada mais que o aperfeiçoamento da máquina binária pedagógica, ou sinteticamente, o agenciamento pedagógico que se instituiu na sociedade pedagogizada, percorre todo o *socius* produzindo suas sínteses a partir da multiplicidade que captura, formata e capitaliza como um investimento molar. É certo que essa máquina não é capaz de por si só produzir todo o consenso em torno da experiência educativa, até mesmo porque interessa à sociedade capitalista diluir os blocos que podem concentrar códigos sob o pretexto de fazer fluir seus axiomas, códigos descodificados tornados válidos pelo princípio de mais-valia relativa e da monetarização da produção de padrões de subjetividades, capital fixo.

Ela é, talvez, a pequena máquina instalada cuidadosamente no *socius* e que age quase imperceptível uma vez que suporta e acomoda as demais máquinas técnicas que atravessam o fluxo a fim de promover a segmentaridade e o corte. A máquina biopsicopedagógica não se revela nem mesmo nas sociedades em que a preocupação em matéria de educação correspondem à parte considerável dos orçamentos estatais, assim, apenas a operação técnica é identificável e capaz de mostrar o que alimenta e produz essa máquina – a ortopedagogia, por exemplo.

pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes. 2010, pp. 121-148.

¹⁶⁰ O exemplo do racismo é pertinente em se tratando de processos de determinação de padrões e desvios: “O racismo procede por determinação das variações de desvianças, em função do rosto Homem branco que pretende integrar em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas os traços que não são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar e em determinadas condições, em certo gueto, ora para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade (é um judeu, é um árabe, é um negro, é um louco..., etc.). Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a, p.50. (Coleção Trans)

A essa altura, pode-se dizer que a produção da experiência educativa se realiza em dois planos que apresentam certo grau de interação e de intensidade segundo movimentos contínuos de atração e repulsão entre as coisas, que resultam em um processo de devir ou de reterritorialização constante. Não há distinção provável entre o plano que se estabelece no interior do indivíduo e o plano que se constitui no *socius*, pois são eles oriundos do mesmo investimento, ainda que recebidos por diferentes meios. Esses dois níveis, contudo, podem ser diferenciados, particularizados, especialmente, quando se analisa a relação entre ensino e aprendizagem.

Sem a pretensão de apresentar as inúmeras teorias sobre essa relação e tampouco propor outra na expectativa de refunda-la, afirma-se, pontualmente, que é compreensível que esses dois elementos do agenciamento pedagógico atuem simultaneamente de pontos de localização diferentes ou por encadeamento de ações como meio de viabilizar a produção da experiência educativa que se efetiva, tanto no âmbito geral da produção de subjetividade, mas, também, antes disso, agindo nos processos constantes de individuação.

Aqui, portanto,

Já se nota a importância da tese de Simondon. Descobrir a condição prévia da individuação, ele distingue rigorosamente singularidade e individualidade, pois o metaestável, definido como ser *pré-individual*, é perfeitamente provido de singularidades que correspondem à existência e à repartição dos potenciais. (Não é justamente isso que se tem na teoria das equações diferenciais, na qual a existência e a repartição das “singularidades” são de natureza distinta da forma “individual” das curvas integrais em sua vizinhança?). Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual. Ele é diferença, disparidade, disparação. E entre as mais belas páginas do livro há aquelas nas quais Simondon mostra como a disparidade, como primeiro momento do ser, como momento singular, é efetivamente suposta por todos os outros estados, sejam eles de unificação, de integração, de tensão, de oposição, de resolução de oposições... etc. (DELEUZE, 2006, p. 118).

Antes de recorrer ao processo de individuação simondoniano em busca dos elementos necessários para a identificação da presença indelével da biopsicopedagogia no âmbito da produção da experiência educativa ou da própria composição de uma máquina biopsicopedagógica para o mesmo fim, cabe destacar que o filósofo francês concentrou seus esforços no desenvolvimento de uma ontogênese dos objetos técnicos, especificamente, segundo Lopes (2015), Schmidgen (2005) e Guchet (2008), por meio do estabelecimento de

uma filosofia biológica da técnica¹⁶¹. A partir desse empreendimento, Gilbert Simondon propõe que a técnica devesse ser compreendida fora do antagonismo contemporâneo que gravitava entre a aversão completa ou a incorporação total da tecnologia à vida, estabelecendo um paradigma da interação entre máquina e organismo. Destaca Deleuze (2006, p. 117), que:

[...] é um grande mérito de Gilbert Simondon apresentar uma teoria profundamente original da individuação, teoria que implica toda uma filosofia. Simondon parte de duas observações críticas: 1º Tradicionalmente, o princípio de individuação é reportado a um indivíduo já pronto, já constituído. Pergunta-se apenas o que constitui a individualidade de um tal ser, isto é, o que caracteriza um ser já individuado. E porque se “mete” o indivíduo após a individuação, “mete-se” no mesmo lance o princípio de individuação *antes* da operação de individuar, acima da própria individuação; 2º Por conseguinte, “mete-se” a individuação em toda parte; faz-se dela um caráter coextensivo ao ser, pelo menos ao ser concreto (mesmo que seja ele divino). Faz-se dele todo o ser e o primeiro momento do ser fora do conceito. Este erro é correlativo do precedente.

A filosofia biológica da técnica aparece, conforme Lopes (2015), como uma ontologia regional, um porção territorial do empreendimento global que é a ontologia genética de Simondon. Interessa mencionar que essa ontologia específica pode ser compreendida por meio da apresentação de três grandes problemas, destacados por Lopes (2015), em torno da “ontológica simondoniana sobre o modo de existência própria dos objetos técnicos, a saber: (i) o sentido do objeto técnico enquanto ser técnico, pensado geneticamente, (ii) o que implica pensar também sua evolução e (iii) a questão de sua origem absoluta no interior da invenção vital” (pp. 308-309). Contudo, cabe destacar na análise de Simondon o empreendimento em torno da individuação do vivente, mesmo sob as ressalvas de Bernard Stiegler a esse respeito. A individuação simondoniana do vivente é identificada na relação entre a ontogênese e a informação, descrita pelo filósofo a partir da compreensão dos níveis de organização e por meio da apreensão do sentido de atividade vital e atividade psíquica em *La individuación a*

¹⁶¹ Uma das críticas ao trabalho de Simondon partiu do filósofo francês Bernard Stiegler que “reprovou em Simondon o fato de ter ignorado o papel da técnica na constituição dos seres vivos”. Ainda assim, destaca Lopes, que “Stiegler lembra que Simondon teve o mérito de introduzir a metaestabilidade no interior da individuação dos objetos técnicos. Estes sempre tinham sido considerados como matéria morta estável em oposição à matéria viva metaestável”. Cf. LOPES, Wendell Evangelista Soares. Gilbert Simondon e uma filosofia biológica da técnica. *Scientiae Studia*. v. 13, n. 2, 2015, p. 328. Deleuze, contudo, não compartilha dessa crítica, ao contrário, argumenta que Simondon desenvolveu uma ontogênese da técnica que não pode descartar o humano, pois cabe a ele o papel criativo de toda a tecnicidade. Cf. DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. Textos e entrevistas 1953-1974. David Lapoujade (Org.). São Paulo: Iluminuras, 2006. Como afirma Simondon (2011), a “verdadeira natureza dos objetos técnicos, é necessário recorrer a um estudo de toda a gênese das relações entre o homem e o mundo” (p. 409), do qual o primeiro não pode ser dispensado nem incorporado pelo segundo. Orig. “The true nature of technical objects, it is therefore necessary to resort to a study of the entire genesis of the relations between man and the world; the technicity” (Trad. nossa).

luz de las nociones de forma y información. Tal tarefa, de imediato, apresenta certo grau de dificuldade, pois

A Fisiologia coloca o difícil problema dos níveis de individualidade, conforme a espécie e os momentos da existência de cada ser. Na verdade, a individualidade pode existir em diferentes níveis: o embrião não é individualizado ao mesmo nível que o adulto; Além disso, em espécies muito próximas, podemos encontrar comportamentos que correspondem a uma vida mais ou menos individualizada a depender da espécie, sem que essas diferenças apareçam necessariamente ligadas a uma superioridade ou inferioridade de uma organização vital¹⁶² (SIMONDON, 2009, p. 229, trad. nossa).

Simondon (2009, p. 229) argumenta que é necessário, como saída a essa limitação, estabelecer um entendimento sobre a medida desses níveis que, para tanto, exige “definir o tipo de realidade em que a individuação é efetuada, mostrando com que regime dinâmico interage quando a organização não varia no conjunto do sistema que contém a unidade vital¹⁶³”. Nessa direção, a constatação da existência de um plano de organização, nos termos propostos por Deleuze e Guattari (2011a, 2011c, 2012a, 2012b, 2012c), só se complementa com a análise simondoniana dos níveis e do sistema de organização. É que assim como os autores de *O Anti-Édipo e Mil Platôs*, Simondon compreende que a organização tende ao organismo, que não é a mera reunião dos órgãos, mas a sinergia, a convergência que impele o princípio organizador aos órgãos impondo-lhe o funcionamento particular, segundo o fundamento da “manutenção”.

O ponto de deslocamento entre os dois tipos de leitura acerca do organismo pode ser localizado na medida em que Deleuze e Guattari constataam a existência de um plano de organização e estabelecem como meta a sua destituição, através da produção de um corpo sem órgãos, enquanto Simondon opera uma ontogênese à procura do princípio biológico dessa organização, sistema, segundo ele, que comporta o vivente e os objetos criados por ele no mesmo plano genético.

¹⁶² Orig. “La fisiología plantea el difícil problema de los niveles de la individualidad, según las especies y según los momentos de la existencia de cada ser. en efecto, el mismo puede existir a niveles diferentes: el embrión no está individualizado al mismo nivel que el adulto; por otra parte, en especies bastante cercanas, podemos encontrar conductas que corresponden a una vida más o menos individualizada según las especies, sin que esas diferencias aparezcan ligadas necesariamente a una superioridad o a una inferioridad de la organización vital”.

¹⁶³ Orig. “[...] definir el tipo de realidad en el cual se efectúa la individuación, diciendo con qué régimen dinámico es intercambiable cuando el nivel de organización no varía en el conjunto del sistema que contiene la unidad vital” (Trad. nossa).

Na realidade, o indivíduo só pode ser contemporâneo de sua individuação e, a individuação, contemporânea do princípio: o princípio deve ser verdadeiramente genético, não simples princípio de reflexão. E o indivíduo não é somente resultado, porém *meio* de individuação. Contudo, precisamente deste ponto de vista, a individuação já não é coextensiva ao ser; ela deve representar um momento que não é nem todo o ser nem o primeiro. Ela deve ser situável, determinável em relação ao ser, num movimento que nos levará a passar do pré-individual ao indivíduo (DELEUZE, 2006 p. 117).

Todavia, se o plano de organização deleuze-guattariano da filosofia do desejo pode ser avizinado ao conceito de sistema de organização da filosofia biológica da técnica de Simondon, ao que tudo indica, quanto a outros dois termos, não é possível encontrar pontos em comum. Tratam-se do plano de consistência atribuído aos primeiros e do sistema metaestável criado pelo segundo. É que o plano de consistência opõe-se ao plano de organização, ou mesmo pode se transformar em um, mas o metaestável não se opõe ao sistema de organização, sendo ele igualmente parte do sistema. Se no primeiro caso, trata-se de traçar uma linha, de construir uma fuga, no segundo, cabe a identificação de um “fora dentro” do sistema, que tenha a mesma origem biológica, mas disposição diferente entre os indivíduos físicos e viventes, sendo que, nos primeiros, essa metaestabilidade torna-se estável esgotando o seu potencial e, nos segundos, ela é mantida como potência criativa (BARTHÉLÉMY, 2015). Chega-se, portanto, à questão inaugural do itinerário percorrido até aqui pelo pensamento simondoniano acerca do maquínico como tecnologia de individuação e da própria individuação como processo de produção de subjetividades.

A condição prévia da individuação, segundo Simondon, é a existência de um sistema metaestável. Foi por não ter reconhecido a existência de tais sistemas que a filosofia caiu nas duas aporias precedentes. Mas o que define essencialmente um sistema metaestável, é a existência de uma “disparação”, ao menos de duas ordens de grandeza, de duas escalas de realidade díspares, entre as quais não existe ainda comunicação interativa. Ele implica, portanto, uma *diferença* fundamental, como um estado de dissimetria. Todavia, se ele é sistema, ele o é na medida em que, nele, a diferença existe como *energia potencial*, como *diferença de potencial* repartida em tais ou quais limites. Parece-nos que a concepção de Simondon pode ser, aqui, aproximada de uma teoria das quantidades intensivas; pois é em si mesma que cada quantidade intensiva é diferença. [...] Ela, assim como o sistema metaestável, é estrutura (não ainda síntese) do heterogêneo (DELEUZE, 2006, pp. 117-118).

O sistema metaestável de Simondon é construído a partir da influência dos estudos termodinâmicos e remete-se ao estado metastável analisado pela física, que é caracterizado pela aleatoriedade de estado do sistema, caracterizado pela diferença de equilíbrio encontrado

no estado mais estável disponível. Em física, um sistema pode manter-se por tempo longínquo no estado metaestável de maneira que não transite, necessariamente, para o estado mais estável, que pode, contudo, fazer isso, na medida em que sofre a influência interna ou externa de energia (EISBERG; RESNICK, 1979). Segundo Barthélémy (2015, s/p), esse conceito refere-se a um “estado que transcende a oposição clássica entre estabilidade e instabilidade, e que é responsável por um resultado potencial”. É no metaestável que se localiza a singularidade, condição genética pré-individual que corresponde aos potenciais de singularização sem individuação.

Eis o processo simondoniano de produção de subjetividades que vai do pré-individual ao transindividual coletivo passando pela individuação. Esse processo engloba, entre outras coisas, uma singularidade potencial, que será impelida por meio de uma operação de “transferência sem perdas” a concretizar-se, ou seja, o devir do objeto técnico ou o devir técnico do humano, efeito que resulta ou conflui para um sistema de organização, espaço em que é instituída uma “mentalidade técnica” conformada que só pode ser efetivamente compreendida pela ação de “disparação¹⁶⁴”, de diferença.

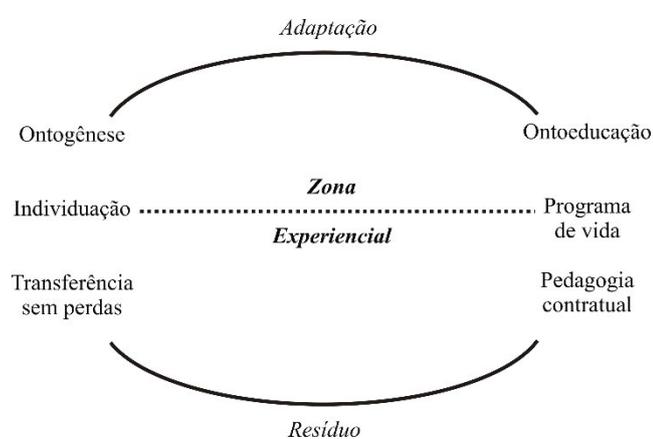


Figura 12 – Variação dos conceitos de Simondon aplicados à produção da experiência educativa.

Fonte: Autor (2018).

Ocorre, nesse momento, que uma associação ou uma simples aproximação dessa complexa filosofia psicofísico-biológica como a desenvolvida por Simondon a um objeto de pesquisa ou problema filosófico específico como é o caso da filosofia da educação, ou ainda mais especificamente, a produção da experiência educativa, exige, sobremaneira, uma atitude

¹⁶⁴ “Disparação’ é um termo técnico empregado por Simondon para referir à ação que envolve a síntese do que é díspar, quando essa síntese não é mera soma, mas resolução do que é díspar”. Cf. LOPES, Wendell Evangelista Soares. Gilbert Simondon e uma filosofia biológica da técnica. *Scientiæ Studia*. v. 13, n. 2, 2015, p. 317.

prudente, especialmente pela capilaridade que o tema em questão apresenta, o que muito favorecia o estabelecimento de relações e as incorporações desmedidas de natureza diversa.

Diante disso, da filosofia biológica da técnica simondoniana, elegem-se nada mais do que indicadores capazes de oferecer ferramentas de análise ao problema da produção da experiência educativa e como a partir dela é possível apreender os inúmeros programas em jogo. O primeiro desses indicadores é a ontogênese¹⁶⁵. O método genético não é novidade no campo pedagógico, sobretudo, pela via psicológica, com Jean Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nesse campo, Simondon oferece uma via alternativa ao “biologismo da determinação” que nutre essas e outras perspectivas biopsicopedagógicas correntes. Sabe-se que, na produção da experiência educativa da sociedade pedagogizada, a questão do crescimento é um problema fundamental a ser enfrentado em matéria de teoria e prática educacional. Desenvolvimento, crescimento, fases, estágios, maturação, minoridade, progressão são todas expressões desse que é um dos temas centrais das preocupações em torno do ensinar e do aprender. Para Simondon, contudo, “esse biologismo esquece que o crescimento, por exemplo, é individuação e não se encontra ainda na lógica da adaptação¹⁶⁶” (LOPES, 2015, p. 317).

A individuação, como princípio, destaca o filósofo francês, é uma condição anterior ao próprio processo de adaptação que também precisa ser revisto na medida em que é comumente encerrado “como uma projeção do esquema hilemórfico, aparecendo o ambiente na tradução desse esquema como a parte que dá forma ao ser vivo, [assim] a argila vivente tem seu molde mundano” (LOPES, 2015, p. 317). Ao contrário, a ontogênese, a partir do paradigma físico-biológico, procura esquivar-se do clássico tratamento da técnica como fenômeno aplicado da ciência ou como molde da produção em série, afirmando que a tendência à naturalização do objeto apresenta uma condição de individuação inerente a todos os objetos, físicos ou viventes, que se concretizam em níveis variados de realização.

No caso da produção da experiência educativa, poder-se-ia inferir que uma incursão ontogenética exigiria o investimento em uma ontoeducação ou uma ontogenética dos objetos educativos. Tal investimento, não passaria, obrigatoriamente, pela clássica ontologia

¹⁶⁵ A ontogênese, contudo, não alcança o princípio fundamental da individuação, pois não se pode reduzir ao preexistente a condição individual, uma vez que “o princípio da individuação aqui é a fonte da haecceidade” e não a sua consequência. Cf. SIMONDON, Gilbert. *The Genesis of the Individual* (trad. Mark Cohen e Sanford Kwinter), in: Jonathan Crary e Sanford Kwinter (Org.). *Incorporations*. New York: Zone, 1992, p. 296. Disponível em: <http://www.columbia.edu/cu/arts/vad/critical_issues_on_art/Simondon.PDF> Acesso em: 22 abr. 2017.

¹⁶⁶ Complementarmente, Lopes argumenta que “além de fazer da adaptação o aspecto fundamental do ser vivo, esse biologismo configura-se como um ‘biologismo sem ontogênese’”. Cf. LOPES, Wendell Evangelista Soares. Gilbert Simondon e uma filosofia biológica da técnica. *Scientiae Studia*. v. 13, n. 2, 2015, p. 317.

aristotélica ou pela moderna ontologia hegeliana, mas se aproximaria da contemporânea incorporação pelas engenharia computacional, arquitetura da informação e inteligência artificial desse conceito. Ao reinscreverem-no no campo da análise dos modelos de dados, dos agrupamentos de conjuntos de conceitos pertencentes a um domínio e dos estudos relacionais desses dados e dos conjuntos provocaria, no interior da ontologia, um movimento de deslocamento da carga transcendente tradicionalmente vinculada a ela para a condição de componente ferramental nos termos de uma aplicabilidade.

As tecnologias de individuação ou a face perceptível delas encarada nos “objetos técnicos não são coisas dadas de uma vez por todas, mas têm uma gênese e sua individualidade modifica-se com essa gênese” (LOPES, 2015, p. 309). Quanto ao problema educativo, portanto, seus objetos, indistintamente, também tem uma origem psicofísico-biológica, que, aliás, é responsável pela naturalização desse problema.

No pensamento de Simondon, a categoria do “problemático” ganha uma grande importância, justamente na medida em que ela está provida de um sentido objetivo: com efeito, ela já não mais designa um estado provisório do nosso conhecimento, um conceito subjetivo indeterminado, mas um momento do ser, o primeiro momento pré-individual. E, na dialética de Simondon, o problemático substitui o negativo (DELEUZE, 2006 p. 119).

Nesses termos, pode-se propor, por exemplo, que o famigerado estado de crise da educação deve ser analisado segundo uma objetividade pouco usual no campo pedagógico, muitas vezes marcado por arroubos mercenários, apaixonados ou militantes¹⁶⁷. É que a crise não é senão um estado próprio dos seres técnicos e naturais, marcada por momentos determinados – o acontecimento. A máquina, por exemplo, se torna obsoleta na medida em que ela assume um grau de perfeição e completa previsibilidade, tal como destaca Simondon (1980), dispensando os elementos de manutenção e aperfeiçoamento. A crise da máquina é o que impulsiona ao processo de aperfeiçoamento. A individuação dos seres vivos, na qual se insere a problemática educativa, ao que indica Simondon (2009), também opera segundo essa lógica, apesar das ressalvas quanto ao processo de concretização do qual o vivo é concreto desde o início e não suscetível a um devir naturalizante.

¹⁶⁷ Nessa direção, Arendt apresenta uma leitura da crise educacional interessante na medida em que desloca o problema da educação para a questão da natalidade questionando as contemporâneas incursões ao campo impregnadas pela via psicológica e econômica. A filósofa questiona a preocupação da educação segundo a defesa do desenvolvimento para inserir a perspectiva da preservação. Ante a ideia iluminista do desenvolvimento, uma posição política da preservação da vida e da vida no mundo. Cf. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

O segundo indicador da teoria simondoniana, importante ao tema da produção da experiência educativa, é a individuação, sobretudo, a identificação da singularidade como elemento pré-individual. Contra o consenso de tomar o ser como já individuado, como dado, Simondon propõe a procura pela origem psicofísico-biológica, momento em que localiza os potenciais de individuação, em uma condição prévia, que são estimulados a se individuar, mas conservando, mesmo depois do processo de individuação efetivado, uma forma de energia primitiva, que alimenta continuamente novos processos individuantes, o que rompe com a representação linear desse processo. Assim, descobrem-se

[...] os obstáculos dentro do seu próprio funcionamento, com base em certos limites nas condições de sua utilização: nas incompatibilidades que resultam da saturação progressiva do sistema de subconjuntos é possível descobrir uma indefinição nas limitações, e é a ultrapassagem dessas limitações que constitui o progresso. Mas por causa de sua própria natureza, tal ultrapassagem só pode acontecer por um salto, pela modificação da disposição interna das funções, por um rearranjo de seu sistema; O que era um obstáculo deveria se tornar um meio de realização¹⁶⁸ (SIMONDON, 1980, p. 22, trad. nossa).

Esse pode ser considerado um marcador fundamental para o campo pedagógico, uma vez que o processo formativo deve operar, justamente, pela sucessão de ultrapassagens dos obstáculos presentes na individuação. Essa ultrapassagem pode se dar pela intensificação prolongada do estímulo que passa pelo fluxo cognitivo, o que de fato pode não romper o obstáculo, mas apenas acomodá-lo; ou, sobretudo, pode ocorrer por saltos que representam a assimilação da força ora limitadora convertida em energia capaz de reestruturar o sistema ou o nível cognitivo pela ação de grupos sinérgicos.

A ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo¹⁶⁹, conceito proposto por Lev Vygotsky (1896-1934) para compreender o desenvolvimento infantil e que pode ser brevemente apresentada como o meio entre o polo de desenvolvimento atual – marcado pela capacidade

¹⁶⁸ Orig. “These relationships make it possible for the object to discover obstacles within its own operation on the basis of certain limits in the conditions of its use: in the incompatibilities that arise from the progressive saturation of the system of sub-sets there is discoverable an indefiniteness in limitations, and the transcending of these limitations is what constitutes progress. But because of its very nature, such a transcending of limitations can only be arrived at by a leap, by the modification of internal disposition of functions, by a rearrangement of their system; what was an obstacle should become a means of achievement”.

¹⁶⁹ “A zona de desenvolvimento próximo é utilizada para dois diferentes propósitos na análise do desenvolvimento psicológico (transição de um período do desenvolvimento a outro). Um deles é identificar os tipos de funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição”. Cf. CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, out./dez, 2011, p.666.

da criança em resolver por ela mesma problemas e tarefas – e o polo do desenvolvimento imanente, identificado pela potência e a possibilidade de realizar essas mesmas tarefas com o apoio de outrem¹⁷⁰. A teoria sociocultural de Vygotsky, amplamente difundida no campo pedagógico define que:

O ensino depende de processos imaturos, mas que estejam em via de maturação e, toda a área desses processos é abrangida pela zona de desenvolvimento próximo da criança, o tempo ideal para ensinar o grupo e cada criança individualmente é estabelecido em cada idade pela zona de seu desenvolvimento próximo¹⁷¹ (VYGOTSKY, 1998, s/p).

De modo geral, pode-se dizer que a psicologia vygotskyana, apesar de oferecer uma compreensão valiosa à educação, não rompe com o hilemorfismo. É que o meio, a distância entre os dois níveis da ZDP, não constitui uma travessia, mas uma média, sempre a ser superada e até mesmo passível de ser mensurada, organizada. O capitão Ahab e sua busca persistente pela baleia Moby Dick, a demasiada tentativa nunca alcançada de K entrar no castelo, dois exemplos do estabelecimento de zonas intercessoras. Isso ocorre, porque, os níveis de desenvolvimento, os pontos de localização, são móveis e não cessam em percorrer o território, tanto no caso de Moby Dick quanto em Castelo, mas também na ZDP de Vygotsky.

A individuação em Simondon é justamente esse meio como travessia, ou melhor, passagem. É certo que ele não é um percurso unidirecional, pois comporta, igualmente, a possibilidade de retorno à condição ontogenética. Do individual ao coletivo transindividual, ocorre o processo de individuação marcado pela diferenciação – “disparação”, que exige, para tanto, “abandonar o esquema hilemórfico para pensar a individuação; a verdadeira individuação não se reduz a uma aquisição de forma. [...] Pode-se pensar a aquisição de forma a partir da individuação, mas não a aquisição de individuação a partir do paradigma da forma¹⁷²” (SIMONDON, 2009, p. 465). Isso é possível na medida em que outro conceito simondoniano é acolhido, o de transdução¹⁷³, bem como a sua realização na zona operacional central do transindividual, que, por sua vez, configura

¹⁷⁰ Sobre essa conceituação da ZDP, Chaiklin (2011) chama atenção para o fato de ser demasiado simplista e reducionista do pensamento de Vygotsky. Contudo, é uma significação corrente e, para o objetivo específico desta investigação ela foi considerada satisfatória.

¹⁷¹ Orig. “Since teaching depends on immature, but maturing processes and the whole area of these processes is encompassed by the zone of proximal development of the child, the optimum time for teaching both the group and each individual child is established at each age by the zone of their proximal development” (Trad. nossa).

¹⁷² Orig. “abandonar el esquema hilemórfico para pensar la individuación; la verdadera individuación no se reduce a una adquisición de forma. [...] Se puede pensar la adquisición de forma a partir de la individuación, pero no la individuación a partir del paradigma de la adquisición de forma” (Trad. nossa).

¹⁷³ “A transdução é uma invenção: pode ser uma operação vital, psíquica e um verdadeiro funcionamento da invenção transdutiva no domínio do saber (que não é indutivo nem dedutivo), mas analógico. Ele permite compreender as condições sistemáticas da individuação e a passagem da individuação física à orgânica, e da

[...] o centro de um real, o meio de ser. A emoção se situa nessa zona escura que corresponde ao transindividual. A emoção não ode ser captada através dos termos extremos do desenvolvimento, que se encontra com a sua própria coesão, a saber: o puro individual e o puro social; uma vez que estes termos são apenas termos extremos da individuação emotiva. É o próprio ser que é implantado no espectro, variando da externalidade social à interioridade psíquica. O social e o psíquico são apenas casos limites¹⁷⁴ (ALVARIÑAS CANTÓN, 2015, p. 61).

A zona operacional central de Simondon, “zona escura e quase inexplorada¹⁷⁵” (ALVARIÑAS CANTÓN, 2015, p. 67), inspira, portanto, o encontro de uma zona experiencial do aprender. Nessa nova terra, mais próxima do deserto do que dos campos abertos, povoada apenas por intensidades e marcada por velocidades diversas não há sustentação possível aos processos territorializantes ou reterritorializantes, a partir do investimento repressivo molar ainda que ele não cesse em tentar penetrar essa zona. A zona escura simondoniana parece ecoar no conceito deleuze-guattariano de corpo sem órgãos. O CsO não quer se livrar dos órgãos, mas da organização a que eles respondem, o organismo que quer expandir sobre todos os domínios a ordem e a interdependência interpretativa dos enunciados, bem como a definição da representação subjetiva marcada pelo rosto. Contudo, vale lembrar, que:

orgânica à psíquica e da psíquica ao transindividual. Cabe ao espírito descobrir e também intuir, ele é aquele (em um domínio) ou estrutura que aparece como problemático e, por sua vez, é quem oferece a resolução de problemas”. Cf. ALVARIÑAS CANTÓN, Teófilo César. Simondon: zona operacional central transindividual y tiempo transductivo. *Revista Barda*. v.1, n. 1, set., 2015, p. 48. Orig. “La transducción es invención: puede ser operación vital, psíquica y una verdadera marcha de la invención transductiva en el dominio del saber (que no es inductiva, ni deductiva) sino analógica. Permite comprender las condiciones sistemáticas de la individuación y el paso de la individuación física a la orgánica, de la orgánica a la psíquica y de la psíquica a lo transindividual. Es marcha del espíritu que descubre y también es intuición, es aquello por lo que (en un dominio) una estructura aparece como problemática y a su vez, es aquello que aporta la resolución de los problemas”.

¹⁷⁴ Orig. “La zona operacional central es el centro de un real, es la zona media del ser. La emoción, se sitúa en esa zona oscura que corresponde a lo transindividual. La emoción no puede ser captada a través de los términos extremos de su desarrollo, que ella reúne por su propia cohesión, a saber: lo individual puro y lo social puro; puesto que esos términos, sólo son términos extremos de la individuación emotiva. Es el ser mismo el que se despliega en espectro, yendo de la exterioridad social a la interioridad psíquica. Lo social y lo psíquico sólo son casos límite”. (Trad. nossa)

¹⁷⁵ Complementarmente, destaca Alvariñas Cantón (2015) que “esta zona escura operacional central do transindividual adquire um brilho especial a luz do conceito de conatus coletivo de Espinosa. Liberado o conatus de todo tipo de subtancialização por meio dos conceitos de transdução e metaestabilidade, surge um enorme campo de investigação para a filosofia e a psicologia. A psicologia ainda é muito presa a conceitos pouco revisados (pulsões, estruturas), ligada a um sentido psicotécnico e sociotécnico, enquanto a filosofia ainda resiste a uma ontologia não substancialista”. Cf. ALVARIÑAS CANTÓN, Teófilo César. Simondon: zona operacional central transindividual y tiempo transductivo. *Revista Barda*. v.1, n. 1, set., 2015, p. 68. Orig. “Esta zona oscura operacional central de lo transindividual adquire un brillo particular a la luz del concepto de conatus colectivo de Spinoza. Liberado el conatus de toda sustancialización por vía del concepto de transducción y metaestabilidad, emerge un enorme campo de investigación para la filosofía y la psicología. La psicología continúa muy anclada a conceptos poco revisados (pulsiones, estructuras), orientándose en un sentido psicotécnico o sociotécnico, mientras la filosofía aún se resiste a una ontología no sustancialista”.

O rosto não age aqui como individual, é a individuação que resulta da necessidade de que haja rosto. O que conta não é a individualidade do rosto, mas a eficácia da cifração que ele permite operar, e em quais casos. Não é questão de ideologia, mas de economia e de organização de poder¹⁷⁶ (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 47).

A individuação, portanto, é um conceito fundamental para as duas perspectivas e se desdobram em outros conceitos conexos. Em Simondon (2009), por exemplo, a transdução é a abertura ao tempo plural para que a disparação possa acontecer, assim como o CsO de Deleuze e Guattari (2012a) é a abertura a restituição dos órgãos sem hierarquia e significativa para se livrar do sujeito de enunciação. A transdução opera por transferências sucessivas enquanto o CsO por desterritorializações constantes.

As implicações do processo de individuação, bem como da sucessão conceitual apresentadas até aqui, quando relacionadas ao campo da produção da experiência educativa, ainda são pouco conhecidas, pelo menos quando se considera a amplitude e complexidade desses conceitos empregados como alternativa a uma análise educacional marxista, estruturalista ou fenomenológica, por exemplo. Há, portanto, mesmo com toda a boa vontade em receber essa perspectiva filosófica contemporânea (as filosofias da diferença como de Deleuze, Guattari e Simondon), que não pretende se inscrever na clássica cronologia da história da filosofia como uma nova era do pensamento, mas apenas oferecer uma alternativa ao pensamento, sem filiações ou escolas, uma dificuldade e não uma resistência em operar seus conceitos e revisar seus postulados, uma limitação costumeira a quem lida com essa problemática que é romper com o funcionamento da máquina binária pedagógica e com o idealismo do qual ela ainda se alimenta.

Uma vinculação entre a pedagogia e a individuação se encerraria na questão da representação na perspectiva deleuze-guattariana ou no problema do hilemorfismo simondoniano. Mesmo no campo da produção de subjetividade, já apresentado no decorrer desta investigação, há uma relação muito frágil que, em muitas vezes, não rompe a ideia de reprodutibilidade do interesse molar pelo fator educacional; da interação entre os indivíduos e esse investimento repressivo e, ainda mais raro, a possibilidade de ruptura e desterritorialização, o que custaria, provavelmente, implodir a própria pedagogia, o que,

¹⁷⁶ Complementarmente, Deleuze e Guattari negam que “o rosto, a potência do rosto, engendra o poder e o explica. Em contrapartida, [afirmam que] *determinados agenciamentos de poder têm necessidade de produção de rosto, outros não*”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. v. 3, Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a, p. 47, grifo dos autores (Coleção Trans).

consequentemente, levaria à formação a uma distopia pedagógica ou a emergência dos programas de vida.

O terceiro e último indicador da filosofia simondoniana a inspirar a análise em curso é oriundo da compreensão acerca do conceito de “transferência sem perdas”. Quando analisa o funcionamento das máquinas, Simondon (2014) observa que sob influência da concepção cartesiana de ciência, a técnica é tomada como simples aplicabilidade de determinado tipo de saber. Essa visão é apoiada na ideia de que é possível, em uma máquina, a transmissão contínua e permanente de energia por todo o esquema, desde é claro, que todo o sistema funcione sob condições favoráveis e previsíveis. Ocorre que isso tende à obsolescência da própria máquina, uma vez que é devido à necessidade de manutenção e, consequentemente, por admitir o *default*, que a máquina pode continuar a se individuar, caso contrário, seria substituída por outra. Não é a perfeição, mas a atualização que determina a existência da máquina. Nesses termos, destaca Simondon (2014, p.139) que a

[...] inteligibilidade da transferência sem perdas que mecaniza todos os modos do real idealmente e analogicamente (mas de fato, em virtude da concepção cartesiana do conhecimento), aplica-se não somente à *res extensa*, mas também à *res cogitans*: os “longos encadeamentos de razões” operam um “transporte de evidência” desde as primícias até a conclusão, como a corrente opera uma transferência desde o ponto de fixação até o último elo.

Não obstante, o funcionamento do dispositivo escolar e do próprio agenciamento pedagógico esteve atento a esse tipo de mecânica útil à divisibilidade, disciplinarização e especialidade da produção de subjetividades por meio da produção da experiência educativa. Como garantir a eficácia da máquina pedagógica pelo fundamento da transferência sem perdas é, ainda que sob outras perspectivas, o problema central da educação de massas e da capitalização da formação do aluno-trabalhador-aluno. A psicopedagogia encarregou-se de definir os padrões de aprendizagem; a didática fez o mesmo com o ensino; a docimologia fez o papel de introduzir uma economia formativa da educação; a ortopedagogia cuidou do contingente marginal do processo que, por motivos diversos, não estava disposto ao mesmo investimento repressivo; a heurística, por sua vez, deslocou o ensino e a aprendizagem coletivos para o autoaprendizado e para os elementos concorrenciais dinâmicos; a andragogia tentou estender a escolarização por toda a vida do indivíduo e assim por diante, que se transformou na nova política para a formação – o *lifelong learning*.

Com a transferência sem perdas, o objetivo era promover o sistema não a uma autogestão, mas a uma gestão eficiente movida por um primeiro motor infalível. De modo

geral, “há então dois tipos de melhorias [da máquina]: aquelas que modificam a divisão de funções, aumentando de forma essencial a sinergia de funcionamento, e aquelas que, sem modificar a divisão em questão, diminuem os efeitos nocivos das oposições residuais” (SIMONDON, 1980, p. 36). A produção da experiência educativa, não sendo imune a essa perspectiva, adotou através de tecnologias e de objetos técnico-pedagógicos de acordo com a ideia de que qualquer reflexão e, especificamente, qualquer intervenção pedagógica que deve se realizar por meio “domínios de estrutura contínua” (SIMONDON, 2014, p. 140), ou seja, operando na atenuação das perdas residuais da produção.

A transferência sem perdas tem, por sua vez, o desafio de lidar com o elemento residual do processo, seja ele oriundo da máquina técnica, como o motor hidroelétrico, seja da pequena máquina pedagógica que analogicamente aplica a mesma relação de energia/eficiência. O elemento residual é a porção essencial mantida no objeto já individuado que guarda seus potenciais pré-individuais que, de outro modo, traduz a capacidade de se atualizar, seja pelo princípio de criação humana, seja pelo elemento mecânico da manutenção.



Figura 13 – Origem de ilha a partir da curva acentuada de rio.
Fonte: Schwenk (1976, p.17).

Na Fig. 6, Schwenk (1976, p.17) mostra que a formação de uma ilha se dá por um longo processo não linear e, muitas vezes, involutivo em que “as curvas podem se tornar tão acentuadas pela erosão que uma inundação pode fazer com que elas sejam ignoradas e deixadas de lado com a água represada”¹⁷⁷. O autor de *Sensitive Chaos* procurou identificar, a partir da análise de regularidades sutis, com o movimento da água ou do ar, um princípio regulador universal, do qual seria aparente o movimento regente em todas as formas biológicas, segundo uma teoria do fluxo¹⁷⁸. Se essa é uma questão distante da condição maquina em Deleuze ou da mecanologia de Simondon, é, ao menos, um exemplo de fluxo e

¹⁷⁷ Orig. “The loops can become so pronounced through erosion that a flood can cause them to be by-passed and left aside as backwaters”. (Trad. nossa)

¹⁷⁸ De fato, a teoria do norte-americano se inscreve em um movimento diferente de Simondon e Deleuze, mas também não se filia a qualquer outra tradição, pelo contrário, vincula-se ao movimento espiritual exotérico fundando pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), criador da antroposofia.

de como ele percorre o território carregando consigo porções desterritorializadas de outras passagens ou formações, ideia recorrente no pensamento dos dois franceses. É possível, analogamente, perceber o mesmo princípio de transferência sem perdas dos objetos, pois a água represada não representa perda a todo o esquema hidrográfico, apenas uma questão de conexão – ou acidente, no caso da geografia, que tão logo comporá a paisagem (metaestabilidade). Ainda que não seja um exemplo de abstração residual, a formação da ilha fluvial guarda certa relação com a ideia que inspira esse conceito, na medida em que o fluxo tinha em potencialidade o que se concretizou em determinada fase do rio.

E o que dizer da formação residual? De antemão, afirma-se não se tratar de um conceito puramente negativo ou positivo, nem mesmo relativo. Ele guarda as duas características avizinhas que, potencialmente, se revelam após a individuação do ser vivente, tendendo para um ou outro termo. Que a formação produz-se por resíduo (aspectos selecionados da cultura, ciência, moral etc.) ou produz resíduo no indivíduo (corpos dóceis, alienação, loucura) é fato conhecido e amplamente debatido a partir de importantes considerações como as de Michel Foucault, por exemplo. Mas, o que mostra Simondon é que apesar da condição concreta do ser vivente por natureza, ou seja, não tender à naturalização, pois já se encontra nessa condição, esse ser guarda a potencialidade singular pré-individual que lhe possibilita a mobilidade nos processos individuates, em correlação às linhas de fuga na acepção deleuze-guattariana.

A expressão “ser alguém na vida” pode ser tomada como exemplo da condição residual a que o conceito de formação relegou os seres viventes. Não que ela faça isso de forma autoritária, até mesmo porque a formação é, ao mesmo tempo um agenciamento e o território em que outros agenciamentos atuam e em que os dispositivos estão colocados. A formação ocorre no ser vivente já individuado, ou que pelo menos passou por um processo desse e que está prestes a ser complementarmente subjetivado pelo dispositivo educacional, por exemplo. Longe de ser uma questão ontológica de natureza seja ela qual for, ela é a modulação da axiomática capitalista que atribui ao processo de formação suas demandas cada vez mais crescentes por mais-valia.

O aluno-trabalhador-aluno é, talvez, a expressão mais visível dessa modulação. O agenciamento pedagógico age entre os indivíduos. A máquina binária pedagógica funciona por convergência e adaptação, “justamente formas de redução progressiva desse resíduo” (LOPES, 2015, p. 309). Diminuição da evasão e do “fracasso” escolar, prevenção dos desvios, equalização dos padrões de sucesso entre outros índices são variações do exercício de redução da produção de resíduos, que atuam tanto na eliminação de indicadores de exclusão como de

diferenciação. É que a máquina binária pedagógica programada para operar em grandes contingentes não alcançou o grau de aceitabilidade de níveis díspares; ela funciona por medianas e só consegue produzir experiências de mesmo nível.

Diante disso, a saída parece estar em uma negociação nos termos de uma pedagogia contratual e não mais na imposição massificadora da ação pedagógica, tal qual produzida nos séculos XIX e XX através dos projetos educacionais nacionais, das reformas constantes dos sistemas de ensino e da disseminação da cultura pedagógica corporificadas na pedagogia estatutária.

A biopsicopedagogia, por fim, sendo um dos desdobramentos do modelo científico predominante, agindo através do domínio tecnológico, será decisiva na formação das subjetividades por meio do agenciamento pedagógico, que agencia o interesse e a motivação pela formação aos objetos técnico-pedagógicos como a docimologia, a didática e a psicopedagogia entre outros. Há, portanto, um alinhamento das microintervenções sobre as individualidades, alimentando, a partir dos processos educacionais, um espírito crítico que não compreende os antagonismos e se reduz ao maniqueísmo e do biopoder normatizador da formação, distribuído entre o governo estatal de interesse empresarial e as diversas instituições que se cruzam no campo educacional.

Nessa direção, os dois principais componentes do agenciamento pedagógico, se assim podem ser chamados, o ensino e a aprendizagem, exigem diferenciação na medida em que sobre o ensino (e sobre o ensinar) pode-se afirmar certo número de protocolos e identificar sua frequência no plano de organização que, enfim, correspondem àqueles que percorrem a multiplicidade com o objetivo de manter o investimento molar sobre as individualidades. Acerca da aprendizagem (e, sobretudo, sobre o aprender), ao contrário, que exige a criação de um plano de imanência, pouco pode ser confirmado, a não ser no seu movimento aparente capturado em um enunciado substantivo. A máquina binária pedagógica do ensino e da aprendizagem, que influi sobre o agenciamento pedagógico sua função produtora de subjetividade por meio da experiência educativa apresenta assim um problema fulcral: ela só pode incidir sobre a atividade de ensino, pois, quanto à ação de aprender limita-se a intuir e a especular sobre um processo que é estritamente único e, sobre o qual, não é possível, nem mesmo com o avanço dos estudos cognitivos e do *SN* capturar

O aprender. Em Deleuze, encontramos essa questão enunciada sempre assim, com o verbo no infinitivo que, segundo ele, é o tempo do acontecimento. O aprender não é nunca tomado como substantivo (o

aprendizado, a aprendizagem), pois importa, como em Nietzsche, tomá-lo como travessia, como passagem (GALLO, 2011, p. 59)

A despeito da grande quantidade de estudos e teorias que produziram interpretações sobre o tema, essa ainda é uma questão original da qual decorre a necessidade de compreensão não da evolução da formação, mas como ela interage no processo de individuação, envolvendo, entre outras coisas, a rostificação da infância que foi capturada pelos tipos móveis de Gutenberg, pela radiação eletromagnética das ondas de rádio e de televisão e, contemporaneamente, pelos códigos binários dos *softwares* de computador e da internet, mas também pela pedagogização generalizada da sociedade e o seu encerramento na heutagogia e na formação permanente em que todos são alunos perpétuos, assumindo a condição não de incompletude, mas de incapacidade cíclica.

2.2 DOCIMOLOGIA E A ECONOMIA FORMATIVA

O termo docimologia tem raiz na palavra grega *dochimeo*, que significa aprovar e, também, na decorrente flexão *dochimaxo*, referindo-se ao ato de examinar. Trata-se, contudo, de um saber que foi empreendido na capitalização científica da educação como objeto experimental, sobretudo, no século XX. Criada no interior dos laboratórios de psicologia experimental, a docimologia se desenvolveu na França no início dos anos 1920, tendo como objetivo responder ou ainda questionar a prática avaliativa nas instituições educacionais, na expectativa de subsidiar, rigorosamente, a seleção e classificação dos indivíduos, “com vista à utilização racional das suas aptidões pela sociedade” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 111).

Não há dúvida que o ato de avaliar ou examinar os estudantes constituía cultura de longa data quando as questões de “bem-avaliar”, de “equilíbrio” no emprego do procedimento avaliativo e da necessidade de produção de dados comparativos passam a ocupar as preocupações de professores, psicólogos, pedagogos, políticos e economistas. A docimologia, desenvolve-se no interior dos laboratórios de psicologia experimental e pedagogia científica, porém insensível à necessidade de uma crítica dos valores, da moral e da urgência de se forjar uma transvaloração que significasse novos fundamentos para uma nova cultura avaliativa, mais ativa, mais criativa e imanente, por exemplo.

O que torna a docimologia portadora de uma nova atitude diante do ato de examinar é o fato de que ela se inscreve no corpo de uma economia formativa e não apenas no campo de uma economia da educação. Não se trata, portanto, de ajustar procedimentos avaliativos tendo

em vista, estritamente, questões de demanda e financiamento estatal, por exemplo, mas de investir sobre esses mesmos procedimentos os objetivos molares revelados em aspectos tais como habilidade, competência, rendimento, adaptabilidade etc. Tanto a teoria do capital humano de Theodore Schultz (1902- 2998) e Gary Becker (1930-2014) quanto a teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu (1930-2002), passando pela influência da teoria da sinalização¹⁷⁹ são, nesse sentido, fundamentais para o delineamento dessa economia imaterial da produção de subjetividades que incide sobre a experiência educativa.

A economia formativa tratou de acomodar, no espaço não mercantil do conhecimento e da formação dos indivíduos, elementos da economia geral que puderam ser recebidos sem grande incômodo devido ao amparo que recebeu das teorias capitalistas do desenvolvimento humano e da produção comercial, como o behaviorismo e o taylorismo. Ademais, se a educação não é mero aparelho ideológico do Estado, ao menos é necessário considerar que ela compõe o fluxo de interesses do plano de organização do qual faz parte esse Estado.

De modo geral, sabe-se que foi a atitude de criar valores¹⁸⁰ que conferiu ao homem o poder e a iniciante confiança na sua pífia autonomia. Nenhum outro animal possuía essa capacidade, seu orgulho era ironicamente merecido. E, é nesse trabalho axiológico a que se dedica o indivíduo que se revelam as múltiplas relações de poder. Sobre a intrínseca relação entre verdade e poder, comenta Foucault:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder. [...] Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder.” (FOUCAULT, 1979, pp. 12-13)

No caso específico da docimologia, uma das obras mais difundidas do campo, intitulada *Examens et docimologie*, escrita por Henri Piéron (1881-1964) e publicada em 1963, parece ser exemplar no que se refere à operação de criação, difusão e sustentação desse

¹⁷⁹ “A teoria da sinalização, tema referente a esta pesquisa, trata de um campo abrangente de pesquisa sobre a política de dividendos e procura evidências de variações ocorridas nos preços das ações, provenientes da distribuição dos lucros. Nessa linha de pesquisa, os trabalhos mais conhecidos foram os de Pettit (1972), Ross (1977), Bhattacharia (1979), Asquith e Mullins (1983)”. Cf. PIETRO NETO, José de; DECOURT, Roberto Frota; GALLI, Oscar Claudino. Proventos – a teoria da sinalização: variação de mercado. *Revista Administração FACES Journal*, v. 10, n. 4, out./dez., 2011 p. 150-168.

¹⁸⁰ “Estabelecer preços, medir valores, imaginar equivalências, trocar – isso ocupou de tal maneira o mais antigo pensamento do homem, que num certo sentido *constituiu* o pensamento: aí se cultivou a mais velha perspicácia, aí se poderia situar o primeiro impulso do orgulho humano, seu sentimento de primazia diante dos outros animais. [...] o homem [Mensch, em alemão] designava-se como o ser que mede valores, valora e mede, como ‘o animal avaliador’”. Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral – Uma Polêmica*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 59.

discurso a partir da disseminação de uma relação entre verdade e poder no campo psicopedagógico. A primeira parte do livro apresenta o histórico dessa nova ciência, que não por acaso, é o passo crucial.

Piéron está diante do contexto francês para redigir sua obra, analisa o contexto da escolarização em massa, o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino e da centralidade da iniciativa estatal, a certificação e seleção para os cursos secundário e superior que apresentavam sérias demandas quanto ao problema do ato de examinar e classificar os indivíduos¹⁸¹. Trata-se, contudo de uma demanda da economia produtiva que exigia a orientação, a seleção para o trabalho na indústria, “a distribuição dos contingentes militares e a promoção social interna e externa” de modo geral e, não uma especificidade do ambiente propriamente escolar (JUIF; DOVERO, 1972, p. 112).

O psicólogo francês se debruça sobre uma vasta documentação escolar em busca de entender a cultura francesa do exame nas escolas. Propõe a distinção entre os objetivos formais da avaliação – provas e concursos em geral e o significado das notas obtidas quanto a sua variabilidade: exame oral ou escrito; o que deve influenciar a distribuição de notas, a aplicação de índices de corte, até chegar ao problema da individualidade presente na ação dos examinadores.

Piéron acreditava estar diante de uma “revolução”, segundo ele necessária, com vistas ao aperfeiçoamento da prática examinadora, que não mais deveria ser reduzida ao espectro educacional, mas representar uma preocupação em larga escala com o rendimento e a disciplina. Seu objetivo foi, portanto, definir diretrizes capazes de produzir um teste que fosse confiável, de acordo com o rigor científico, materializado com o recurso às psicotécnicas e a estatística educacional sem, contudo, criticar a validade e fidelidade dos próprios exames, defendidos como modelares, da psicologia experimental.

Cabia à docimologia, de acordo com a descrição proposta por Juif e Dovero (1972, pp. 114-115), promover

- a) estudo da “estabilidade” de um exame, medida do seu “conformismo” em relação às mesmas prestações fornecidas no caso de um grande número;
- b) provas escritas; provas orais: estudo do peso respectivo de cada série;
- c) descoberta dos examinadores anormais através do estudo do fator aleatório constituído pela personalidade de quem faz correção;
- d) estudo dos afastamentos de notas entre examinadores da mesma prova;

¹⁸¹ “Sob a direção de H. Piéron, que retoma as análises inglesas de Hartog e as hipóteses do suíço P. Bovet, uma equipa composta em especial pela Sr.^a Piéron, H. Laugier D. Weinberg empreendeu, no período entre as duas guerras, um estudo sistemático dos exames e lançou as bases da *docimologia* que é essencialmente francesa”. Cf. JUIF, Paul; DOVERO, Fernand. *Guia do estudante de ciências pedagógicas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1972, p. 112.

- e) estudo da disposição das notas brutas em notas elaboradas pela utilização de um aparelho eletrônico;
- f) investigações sobre a variabilidade interindividual dos examinadores (correção das mesmas provas pelos mesmos examinadores dois ou três anos depois);
- g) comparação das prestações fornecidas pelas provas tradicionais e pelos testes. Estudo da mistura dos dois sistemas;
- h) investigação das soluções susceptíveis de melhorar a objetividade dos exames (introdução de provas com perguntas múltiplas; dupla correção ou correção múltipla após adoção de uma tabela; seleção e formação dos examinadores etc.).

De modo geral, a ciência docimológica viu-se “animada por uma preocupação de justiça escolar e por uma preocupação de interesse social” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 115). No entanto, uma suspeita a respeito do que seja “justiça” e “interesse social” se faz necessária diante do perspectivismo inerente aos juízos de valor.

O interesse em “bem-avaliar” sob suspeita não atende a uma necessidade do examinado que se queixa cronicamente do método ao qual foi submetido, desvantajoso em qualquer circunstância, pois é um fim e não um meio. Todo avaliado sabe que da sua avaliação resulta alguma contingência ou expansão – binarismo pedagógico. Ainda sabe que aquilo que é comum, não preserva e nem privilegia as singularidades, tampouco comporta suas demandas sociais e cotidianas: sejam elas profissionais, políticas, culturais etc. O comum, nesse caso, ou seja, a regularidade a que o exame quer chegar deve ser lida como interesse social. Interesse de uma sociedade específica, disciplinar, que produz a sensação de coletividade, ao mesmo tempo em que anula qualquer possibilidade de subversão a ela em nome, justamente, do bem comum.

O exame é um componente apresentado por Foucault, sobretudo, em *Vigiar e Punir*, que faz parte dos recursos que a sociedade disciplinar pode lançar mão, tendo em vista o bom adestramento dos indivíduos. Combina nele mesmo a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, comportando-se, por excelência, como elementos da engrenagem permanentemente em movimento do sofisticado mecanismo de controle. Por si só,

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2014, p. 181).

Não por acaso, a instituição escolar é o lugar onde tudo isso se consagra, onde se vê a materialização mais do que perfeita do exame como *continuum* do poder disciplinar por meio dos exames. Mas não se trata de um poder abstrato e, sim, de um poder mais do que concreto que, paradoxalmente, pode engendrar exames idealistas e/ou transcendentais fiéis a uma lógica e a um discurso moral e axiomático capitalista, nem por isso sensível às demandas reais dos indivíduos suscetíveis à avaliação. Por meio do exame, a máquina binária pedagógica produz um discurso e uma prática, ao mesmo tempo em que responde a uma exigência que invade a escola, de classificar, seriar, promover, excluir etc., através da prática examinadora supostamente bem intencionada.

No interior da instituição escolar, as preocupações com o exame passam a gravitar em torno do interesse disciplinador em promover um bom adestramento dos indivíduos a partir do cientificismo pedagógico. Para os psicólogos envolvidos nos problemas de conteúdo, forma e modalidade de avaliação, “[...] as lamentações dos examinados e os escrúpulos dos examinadores alimentam desde há muito tempo a contestação dos exames” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 112), mas que, acima de tudo, seria necessário proteger o exame, pois constitui prática incontestável dos sistemas de ensino.

Os tempos de oposição entre psicometristas e práticos da educação já foram ultrapassados. Os primeiros deverão humanizar os seus números; os segundos, introduzir mais rigor nos seus processos. Ambos têm de unir e harmonizar os esforços para maior benefício do estudante e da comunidade (LANDSHEERE, 1976, p. 9).

Gilbert de Landsheere (1976), julgando fazer uma análise isenta sobre a docimologia, desenha um cenário de negação e pessimismo, ainda que, por fim, seja possível compreender seu verdadeiro posicionamento, elevar o discurso e a prática avaliativa a um patamar ainda não alcançado de generalização indubitável. Não se pode negar, nas palavras do pedagogo belga,

Que se tenha abusado dos exames até ao ponto de viciar a acção educativa da escola, ninguém o poderá contestar. Que muitos concursos não foram mais que sinistras lotarias e ratoeiras parece também fora de dúvida. Que a certos *scores* se tenha atribuído uma significação que eles não tinham é igualmente evidente. Daí até concluir que exames e concursos devam ser definitivamente proscritos para manter apenas classificações ocasionais e as relações que as sintetizam, parece utópico (LANDSHEERE, 1976, p. 56).

Conforme Foucault (2014, 183), “[...] a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência”. Na defesa do caráter examinador da

instituição escolar, lugar do qual se produz a ciência pedagógica no sentido empregado por Foucault, edificou-se o empreendimento estatístico e experimental dos fundamentos da ciência dos exames, uma vez que

Longe de construir um meio de diagnóstico ou de orientação ao serviço de educação, os exames tornaram-se a própria finalidade do nosso ensino, o objetivo que os alunos e a maior parte dos professores se atribuem e, no final de contas, o único critério de êxito de toda a vida escolar (JUIF; DOVERO, 1972, P. 115).

É por meio desse cenário que ganha força – a partir dos agenciamentos coletivos e de máquinas técnicas específicas, como a própria docimologia – a produção do “padrão de normalidade”, anunciada por Foucault (2010a) e que se sustenta arcaicamente, através da identificação e exposição da anormalidade. Uma vez que “o anormal só pode definir-se em função das características, específicas ou genéricas”, isso o torna matéria observável e quantificável¹⁸²” (pp. 26-27). Sobre ele podem se inscrever toda a significância e a partir dele, fazer passar o processo de subjetivação estreito do padrão.

Assim, não há dúvida de que o exame, operado por meio da psicometria, da biopatologia, da pedagogia diferencial e das demais formas discursivas e ações práticas da atividade pedagógica – funciona como mediador constante entre os saberes aprendidos pelos alunos e aqueles percebidos pelos professores, “substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável” (FOUCAULT, 2014, p. 189). Isso evidencia aquilo que Nietzsche chamou de vontade de poder agindo no processo educativo, através da imposição de um “bem” e de um “mal”, de um “certo” e de um “errado” etc.

O poder avaliador, ou melhor, o poder que passa entre todos os envolvidos e os invade sob diferentes intensidades, percorre todo o *socius* em busca de identificação e propagação do investimento molar, empregando, para tanto, a defesa de práticas de “boa avaliação”, de “justiça escolar” e do “interesse comum”. Landsheere (1976, p. 53) ressalva que “[...] a floração dos exames de carácter seletivo parece característica das condições culturais do século XIX, em articular, do desenvolvimento duma burocracia extremamente hierarquizada, ao serviço da economia capitalista”, modelo que nada mais é que uma seleção de trabalhadores alienados.

¹⁸² “Pôde-se observar que a palavra ‘anômalo’, adjetivo que caiu em desuso, tinha uma origem muito diferente de ‘anormal’: a-normal, adjetivo latino sem substantivo, qualifica o que não tem regra ou o que contradiz a regra, enquanto que ‘a-nomalia’, substantivo grego que perdeu seu adjetivo, designa o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização”. Diferentemente, [...] “o anômalo é uma posição ou um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade” (DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 4 trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012b, pp.26-27. (Coleção Trans).

Portanto, o homem metrificado e esquadrihado e compartimentalizado nas ciências humanas, ao ser concebido pelo campo pedagógico, é acomodado na função primordial de normalização da sociedade disciplinar, através do “rendimento” resultante do bom adestramento que, em última instância, diz respeito ao caráter econômico da vida como um todo. Não basta, assim, no caso do exame, classificar os indivíduos de zero a dez. É necessário, primeiro, antagonizar o dez e o zero. Em seguida, disseminar a frustração de zero e o gozo de ser dez, ainda que na sociedade capitalista seja sempre necessário ser mais produtivo. No fim das contas, nunca se está além do mediano, da mediocridade.

Segundo Foucault (2014, p.183), “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício de poder” e, diante de tal conexão, a docimologia, comportando-se como ciência que se ocupa do estudo sistemático dos exames (a produção do exame; a atribuição de notas; e, a investigação comportamental afetivo-cognitiva de examinados e examinadores), anteviu a necessidade de compreensão do mecanismo que liga o saber docimológico e o exercício de poder, que pode ser reconhecido na instalação do conjunto “[...] heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 244), que também envolve o ato de examinar. O filósofo francês destaca ainda que, no cruzamento que se opera entre um tipo de saber e uma forma de exercício do poder em matéria de exame, identificam-se três características fundamentais: 1) *O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder*; 2) *O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário*; e, 3) *O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso”* (FOUCAULT, 1979, pp. 183-188).

O agenciamento docimológico opera, justamente, na inversão da economia da visibilidade na medida em que naturaliza o processo disciplinar da avaliação do rendimento – a avaliação não é o final do processo, nem mesmo o processo, mas a marca ininterrupta do ato de localização, determinação e previsão do lugar do indivíduo, tornando-se invisível quando considerado acima de qualquer suspeita. Ao mesmo tempo, submete a uma exploração obrigatória da individualidade segundo escalas, boletins, *ranking*, menções honrosas, sanções, retenções e todo tipo de intervenção parcial com intuito de totalização: o aluno é a sua nota.

É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o

poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação (FOUCAULT, 2014, p. 183).

A “cerimônia dessa objetivação” celebra valores não processuais, não circunstanciais, em outras palavras, não históricos. Se conforme Foucault, o exame funciona como cerimônia da sujeição ao poder disciplinar e tal circunstância exige uma forma de registro, dando visibilidade ao processo invisível, no exercício avaliativo, essa prática deve ser bem distribuída. A minúcia e o detalhamento cotidiano, por meio do exame na escola, exigem ser constantemente registrados e, por isso, o aperfeiçoamento da técnica por meio da docimástica¹⁸³.

No agenciamento docimológico, a docimástica precisa ser combinada à doxologia¹⁸⁴ com a finalidade de abranger a totalidade do exame. Dessa acoplagem deve resultar, para a burocracia pedagógica, um aparato documental complexo na tentativa de captura eficaz do processo de produção de subjetividade que passa pela experiência educativa. A ficha de matrícula, a pasta do estudante, o diário de turma, o boletim, a caderneta de anotações, o livro de ocorrências, entre outras formas, configuram a “rede de anotações escritas” que registra continuamente os resultados dos exames, ou seja:

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não, contudo, para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população” (FOUCAULT, 2014, p. 186).

A consequência última do exame, conforme Foucault (2014), é a individualização profunda do examinado. Tornando-se limitado e circunstanciado ao processo que o tornou

¹⁸³ A docimástica estaria a cargo da técnica dos exames, ou seja, o desenvolvimento procedimental, de forma a promover a “investigação da conformidade dos exames com o fim em vista; o estabelecimento de formas de classificação e de ‘descontos’ adequados; à preparação dos examinadores para a sua tarefa; ao apelo para métodos objetivos”. Cf. LANDSHEERE, Gilbert de. *Avaliação contínua e exames*. Noções de docimologia. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1976, pp. 115-6).

¹⁸⁴ A doxologia abrange, segundo Landsheere citando J. Giullaumin, o estudo dos “efeitos inibidores ou estimulantes das diferentes formas de exame; estudo das reações emocionais dos alunos e, a partir daí, das reações intelectuais aos juízos do professor; estudo dos efeitos de opinião do professor, no que toca aos alunos, sobre o seu ensino e sobre a aprendizagem escolar; estudo dos processos postos em jogo e dos efeitos obtidos pela automatização, pela interclassificação, pela classificação de equipa, pela ausência de classificação” (LANDSHEERE, op, cit. pp. 13-14).

objeto conhecível, o indivíduo passa a ser reconhecido por aquilo que é descrito e, portanto, a visibilidade a qual é submetida é possível apenas por meio do conjunto documental produzido sobre si. O exame é, portanto, uma tecnologia de individuação a serviço do investimento repressivo molar.

Por isso, o exame é bem mais do que uma ação pontual. Ele produz um rastro que é permanentemente perseguido até chegar ao ponto em que cada sujeito só pode ser tratado como um “caso”, que “pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade” (FOUCAULT, 2014, p. 187) que, na instituição escolar, encontrará, no dispositivo docimológico, o saber-poder capaz de determinar o “indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 2014, p. 187).

Não obstante, a individualização, promovida pelo instrumento examinador da sociedade disciplinar, atravessa o período de maior efervescência pela adesão aos modelos de cientificidade das ciências na natureza e, ainda, permanece nas críticas às teorias clássicas do exame, que se pretendem superadoras daquela “sociedade disciplinar” e presente nas propostas avaliativas do mundo contemporâneo reclamantes por uma educação mais progressista e humanizada.

Logo, o principal legado da docimologia é a concretização do exame como objeto técnico da produção da experiência educativa, ou seja, sua naturalização¹⁸⁵. Depois de ser elaborado como técnica cientificamente eficaz e tomado como prática moralmente necessária, o exame ultrapassa o dilema de ser “um mal necessário” para ser uma constante. Aos exames,

O essencial é que não venham inserir-se, como corpos estranhos, no processo de educação, mas façam dele parte integrante. Por esta mesma razão, não se devem acantonar no domínio estreito do conhecimento, mas sim visar a personalidade no seu conjunto (LANDSHEERE, 1976, p. 8).

A ressalva feita por Landsheere (1976) indica a sofisticação e aperfeiçoamento necessários ao exame para que se torne inquestionável e infalível no ambiente escolar. O exame deve estar acima do examinado, pelo abismo criado entre a apreensão de ter capturado seu *status* cognitivo-afetivo e a incompreensão do código científico que o fez. Mas, também, acima do examinador, que deve seguir obrigatoriamente as técnicas confiáveis para elaborar, aplicar e corrigir o exame de forma equidistante.

¹⁸⁵ A naturalização de que se trata esteve ancorada no próprio sentido de neutralidade.

Diante das supostas desconfianças que pudessem recair sobre o processo avaliativo, o sucesso do bom adestramento por meio da técnica do exame, segundo Landsheere, é possível na medida em que a docimologia adentra um território mais amplo e decisivo: o da política educacional. Há, portanto, um alinhamento entre sentido clínico, herança experimental da avaliação, espírito crítico que não compreende os antagonismos e concentra a discussão apenas no Estado e o poder normatizador da formação, distribuído entre o governo estatal e as diversas instituições que se cruzam no campo educacional.

A docimologia produziu, com isso, um resultado bem mais duradouro do que a sua própria existência. Nesse sentido, o desejo de “bem-avaliar” alimenta os sonhos de educadores, gestores e dirigentes mundo afora. Como argumentam Juif e Dovero (1972), caberia à ciência dos exames a definição de uma política educacional geral, que parece ter-se concretizado nos últimos cinquenta anos. A docimologia, segundo Juif e Dovero (1972 p. 116), deve procurar “substituir em toda a medida do possível as selecções por meio de exames por uma orientação contínua, baseada num conhecimento apropriado de cada personalidade, obtido com o auxílio dos métodos objectivos”.

Assim, na contemporânea sociedade de controle¹⁸⁶, as autodeclaradas avaliações “progressistas” não superam a dinâmica das tradicionais avaliações autoritárias e disciplinadoras. As formas avaliativas contemporâneas, pautadas na individualização, também denominadas formativas, qualitativas ou processuais, não são portadoras de uma revolução na cultura dos exames, ao contrário, antes de representar a liberação do avaliado-individuo, uma fuga da subjetividade padronizada, essas novas formas correspondem à intensificação do exame clássico, que agora pode invadir a singularidade de cada um, sem encontrar resistência real no campo educativo.

A autoavaliação, o portfólio e o diário de estudos são apenas alguns dos instrumentos que não substituem, mas aperfeiçoam a técnica do exame contínuo da sociedade disciplinar. Além da captura do estado cognitivo momentâneo de um saber, esses instrumentos operam uma constante verificação dos estados afetivos e emocionais, agindo sob a ótica psíquico-normativa.

O caráter diagnóstico e processual desse tipo de avaliação poderia significar um importante início da “transvaloração” no ato de examinar e avaliar, porque a fixidez do valor atribuído, através dos conceitos e dos números imutáveis, típicos da cultura e da moral

¹⁸⁶ Termo cunhado por William Seward Burroughs (1914-1997). Controle, de acordo com Deleuze, “é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 220. (Coleção Trans).

metafísica e do modelo avaliativo adequado à lógica formativa neoliberal, daria lugar à possibilidade do inusitado, da transformação, do vir-a-ser, que são mais adequados à dinâmica real da vida e do cosmos.

Entretanto, a estrutura molar ainda clama por controle e pela satisfação coletiva e massificadora do processo formativo, inviabilizando uma virada conceitual e prática da avaliação, fazendo com que o grau de perversidade seja ainda maior, pois tenta invadir o domínio da singularidade, do pré-individual, interditando-o. Finalmente, essa microintervenção incessante sobre a subjetividade, auxiliada pelas técnicas personalizadas de avaliação, é continuamente massificada e consolidada sob novas inscrições – a avaliação qualitativa é um exemplo: no fim trata-se de quantificar a qualidade. Ocorre, portanto, uma atualização à linguagem hodierna, mantendo o exame contínuo e ampliado dos indivíduos, suscetíveis, a todo tempo, à divisão, agrupamento, isolamento, ocultação e destacamento. Os casos, finalmente, são transformados em dados.

A economia formativa, assim como a economia monetária, age na regulação de dados, no caso da primeira, e da análise da moeda, na segunda, estabelecendo, cada uma a seu modo, funções de troca, unidade de conta e reserva de valor. Como intermediação de aceitabilidade (troca), a economia formativa foi promovida graças à vontade de verdade que, apoiada “sobre um suporte institucional, é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, de edição, das bibliotecas, com as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje” (FOUCAULT, 1996, p. 17).

A sociedade pedagogizada foi promovida, em parte, pela publicidade do diploma que se tornou moeda de troca de um saber compartimentado por uma função/emprego e, com isso, a devida remuneração. Valor simbólico da formação convertido em valor real do trabalho. Essa atividade cambial foi capaz de produzir um nível de monetarização que, nem de longe, foi experimentada nas economias primitivas e despótica da produção agrícola, ainda que esta última seja a grande reveladora da nova relação na medida em que define que “os signos já não se inscrevem em plena carne, mas sobre pedras, pergaminhos, moedas, listas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 280). É que

[...] o capitalismo é a única máquina social que se construiu como tal sobre fluxos decodificados, substituindo os códigos intrínsecos por uma axiomática das quantidades abstratas em forma de moeda. Portanto, o capitalismo liberta os fluxos do desejo, mas nas condições sociais que definem o seu limite e a possibilidade da sua própria dissolução; de modo que ele não para de contrariar com todas as suas forças exasperadas o

movimento que o impele para este limite. No limite do capitalismo, o *socius* desterritorializado dá lugar ao corpo sem órgãos, e os fluxos descodificados se lançam na produção desejanse (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 185).

A pedagogia cínica, expressão viva da economia formativa contemporânea, na defesa da produção do aluno-trabalhador-aluno tenta inviabilizar, por meio da burocracia pedagógica e dos protocolos de organização (aqui, ancoras teórico-práticas de um determinado saber), qualquer tipo de experiência que não seja de interesse capitalista. Suas maiores ameaças são, justamente, os programas de vida que emergem, funcionam e desaparecem à margem de seu controle, ocupando o mesmo espaço, dividindo a mesma função, mas objetivando o sujeito de forma distinta – dirigindo-se aos grupos sujeitos e não aos grupos sujeitados.

A economia formativa, portanto, emprega, como previsibilidade e convergência de qualquer tipo de investimento de fuga, elementos da contabilidade para expressar numérica e estatisticamente os ativos e passivos da produção da experiência educativa. É comum encontrar comparações dos níveis de formação dos povos escandinavos e dos povos latino-americanos, que só podem ser aceitos na medida em que se negligencia uma série de fatores incidentes na composição estatística, como a formação social e cultural que dão base à formação como território da projeção real de crescimento do lucro, por meio do aumento da produção e da eficiência. Dívidas e bônus são dois termos recorrentes na unidade de conta da produção da experiência educativa.

A formação, como produção de distinção, materializada no diploma (qualificação lato) e nas competências mercadológicas (qualificação stricto), não se distingue da moeda como abstração geral, uma vez que ambas conseguem mostrar a capacidade de emprego de seus recursos a partir do princípio de acumulação, seja da poupança ou fundos de risco, no caso monetário, seja na especialização e atualização no caso formativo. As duas operações revelam a propensão ao aumento de poder aquisitivo em longo prazo. A reserva de valor tende a agir sobre a possibilidade de acionamento desse poder (de compra para um e de desempenho para outro), tendo em vista aspectos de menor ou maior liquidez.

Os programas de vida, como alternativas à pedagogia cínica, não são abertos à escolarização em massa e também não se alimentam dos fluxos descodificados tensionados a uma axiomática da mais-valia. Ao fugir de participar da composição dos índices econômicos, científicos ou sociais, os programas – experimentações despreziosas quanto a qualquer tipo de estatuto, mais próximo a um contrato em que as partes aderem cláusula a cláusula, são perceptíveis apenas no plano conceitual, perceptual, afetiva e política.

2.3 A MULTIPLICIDADE COMO QUESTÃO POLÍTICA E COMO PROBLEMA DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO

[...] tal como as árvores num bosque, justamente por cada qual procurar tirar à outra o ar e o sol, se forçam a buscá-los por cima de si mesmas e assim conseguem um belo porte, ao passo que as que se encontram em liberdade e entre si isoladas estendem caprichosamente os seus ramos e crescem deformadas, tortas e retorcidas. Toda a cultura e toda a arte, que ornamentam a humanidade, e a mais bela ordem social são frutos da insociabilidade que, por si mesma, é forçada a disciplinar-se e, deste modo, a desenvolver por completo, mediante uma arte forçada, os germes da Natureza. (KANT, 2009, p. 28).

Na obra opuscular de Immanuel Kant (1724-1804), intitulada *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, publicado originalmente em 1784, o filósofo alemão propõe compreender o sentido do humano através do movimento histórico¹⁸⁷. A filosofia da história que desenvolve nesse, comumente, chamado “artigo de intervenção” é, na verdade, a base para o verdadeiro propósito de identificar o sentido de progresso que estaria predestinada a humanidade. Contudo, o que interessa no excerto da *quinta proposição* em destaque é perceber nele, não uma metáfora apologética da história ou um fundamento de filosofia moral, mas, sobretudo, como ele deixa revelar um problema de economia política subjacente a uma história da razão e uma antropologia pedagógica – a relação individuação e multiplicidade¹⁸⁸.

Nesse texto, Kant extrapola o determinismo racional, do qual é um dos principais signatários, ao ponto de colocar a história como discurso racional da humanidade, imune a qualquer aleatoriedade ou acidente, ainda que preserve o caráter desordeiro característico do homem que compõe essa história. Para Deleuze e Guattari (2011a), por exemplo, são justamente as contingências e os acidentes as marcas de uma suposta história universal, com destaque para a descodificação de todos os fluxos promovidos pela sociedade capitalista, a anunciadora do fim da história.

O excerto kantiano que inaugura esse tópico, bem como o que o sucede no texto original, inspira um sentido econômico na medida em que dele podem ser identificadas algumas linhas de força extensivas ao campo produtivo em geral e às relações de troca, lucro,

¹⁸⁷ “É a Kant, e não a Hegel, que remonta a oposição entre a *Histoire*, disciplina do entendimento, e a *Weltgeschichte*, o discurso sobre o sentido necessário da história”. Cf. LEBRUN, Gérard. *A filosofia e sua história*. Cosac Naify: São Paulo, 2006, p. 199.

¹⁸⁸ Tal relação é proposta fora do clássico problema uno-múltiplo e se apropria do conceito deleuzeano de multiplicidade que foi produzido a partir da leitura desse conceito no pensamento do filósofo francês Henri Bergson e no do físico-matemático Bernhard Riemann (1826-1866).

compensação e mais-valia em específico. Nessa direção, o bosque pode ser tomado como a imagem da formação territorial civilizada, isso porque

O Ocidente tem uma relação privilegiada com a floresta e com o desmatamento; os campos conquistados no lugar da floresta são povoados de plantas de grãos, objeto de uma cultura de linhagens, incidindo sobre a espécie e de tipo arborescente; a criação, por sua vez, desenvolvida em regime de alqueire, seleciona as linhagens que formam uma arborescência animal (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, pp. 38-39).

O bosque não é apenas uma floresta rarefeita, mas uma ressignificação da floresta primitiva, antes ligada à personagem sagrada das aldeias¹⁸⁹ e, agora, lugar miraculado ao mesmo tempo residual do antigo segredo que foi corporificado, primeiro pelo déspota – o poder do deus-homem, e depois abstraído pelo axioma civilizado – o poder do dinheiro¹⁹⁰. A razão prática confirma que as árvores são, por natureza, competitivas, mas Kant não admite tal competição a fim de promover a destruição umas das outras, mas apenas para o bem do bosque, o que é aceito na medida em que esse conflito não é de fato um conflito, segundo a regência da própria natureza, que aplicará a contingência e a circunstância da competição. Eis que, aplicado o exemplo à condição humana será exigido do filósofo a admissão de outro conceito, a sociabilidade insociável, pois o homem

[...] movido pela ambição, tirania e ganância, para obter uma posição entre os seus congêneres, que ele não pode *suportar*, mas de que também não pode prescindir [...] [Mas] graças, pois, à Natureza pela incompatibilidade, pela invejosa e competitiva vaidade, pelo apetite insaciável de posses ou também para a dominação! Sem elas, todas as excelentes disposições naturais da humanidade dormiriam sem desabrochar (KANT, 2006, p. 21).

¹⁸⁹ Na subseção intitulada *A representação bárbara ou imperial*, Deleuze e Guattari falam de como o incesto esteve envolvido na habilitação de casamentos endogâmicos e exogâmicos de acordo com posição dos homens fora e dentro da mesma tribo, envolvendo, conforme destaca Pierre Gordon, “o ‘deflorador sagrado’, o ‘iniciador ritual’, na montanha ou do outro lado da água”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p.265.

¹⁹⁰ Em relação à formação, o conto da história de Chapeuzinho Vermelho é um exemplo de como o bosque assume essa posição de familiaridade na medida em que ele pode ser atravessado, ou seja, ele é conhecido ao contrário de uma floresta que precisa ser desbravada. O bosque, na história em questão, guarda íntima relação com o mundo social, uma vez que ele é utilizado metafóricamente para advertir certo público de riscos que, na verdade, estão presentes na cidade. O lobo antropomórfico é outro exemplo de como o bosque pôde ser operacionalizado para determinado fim. Noutra direção, ainda complementar a essa, está Zaratustra, que pergunta ao santo: “E o que faz o santo no bosque? [...] O santo respondeu: faço cânticos e cantos, e quando faço cânticos, rio, choro e murmuro. Assim louvo a Deus”. O bosque passa a ser representado como fuga do mundo e de si. Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falava Zaratustra*. Lisboa: Relógio D’Água, 1998.

A sociabilidade insociável revela o antagonismo da existência humana ao mesmo tempo impulsionada à vida gregária e ao desligamento dessa mesma relação, na medida em que as paixões movem os interesses humanos, ainda que elas não sejam capazes de operar por completo o desligamento entre os homens, que têm, por inclinação natural, essa necessidade¹⁹¹, segundo Kant (2004). A insociabilidade, da qual origina “toda a cultura e toda a arte, que ornamentam a humanidade, e a mais bela ordem”, segundo Kant (1994, p. 28), só pode ser benéfica quando disciplinarizada e conduzida a um fim supremo, seja ele a razão ou a paz perpétua. É nesse momento que se localiza a influência da noção de formação kantiana ao processo de produção da experiência educativa de modo geral. Em *Sobre a pedagogia*, Kant (2012a) promove, mais uma vez, uma operação de subordinação dos antagonismos a uma natureza humana conciliatória. Isso ocorre, por exemplo, com a educação física e a educação prática, a educação negativa e a educação positiva, a educação doméstica e a educação pública, uso público e uso privado da razão.

Pode-se dizer, com isso, que é sobre a necessidade de controle da insociabilidade, igualmente necessária, desde que dentro dos limites naturais, é que se firma uma antropologia filosófico-pedagógica kantiana, traduzida na questão já mencionada: “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2012a, p. 09). Será, contudo, essa afirmação uma dádiva ou uma condenação? Quantas minoridades, processos formativos, protocolos de organização precisa passar o sujeito até poder saltar o muro branco ou atravessar o buraco negro, sem ser inscrito no primeiro ou desintegrado pelo segundo?

Primeira questão: o homem, ser individuado e sujeito aos processos de subjetivação, é impelido a assumir os padrões correntes que aniquilam as singularidades e que estrangulam os fluxos por meio de forças territorializantes (DELEUZE; GUATTARI, 2011a), o que, na sociedade civilizada, ganha contornos visíveis, por meio das diversas instâncias formadoras, como a família, a escola, a empresa etc. Essa passagem por tais instâncias pode se revelar de diferentes formas e, igualmente, resultar em uma ampla variedade de níveis de interações. Contudo, elas podem, de modo geral, serem localizadas nos dois polos do investimento libidinal social, conforme a definição de Deleuze e Guattari (2011a): o reacionário/reformista e o revolucionário.

¹⁹¹ “A teoria kantiana do antagonismo não apenas descarta a necessidade de uma corrupção moral como meio do progresso na história, como também pode se harmonizar com um desenvolvimento moral. Uma vez que a insociabilidade permaneça em seus limites naturais, ela pode ser pensada inclusive como atuando conjuntamente com um aperfeiçoamento moral”. Cf. KLEIN, Joel Thiago. A sociabilidade insociável e a antropologia kantiana. *Revista de Filosofia Aurora*. v. 25, n. 36, jan./jun., 2013, p. 278.

O primeiro polo concentra o interesse molar distribuído pelo *socius* que, por sua vez, se revela tanto na operação dos agenciamentos coletivos de enunciação quanto nos próprios processos de subjetivação, movimentos de significância que remetem aos agenciamentos – a infância e o jardim de infância, por exemplo. O segundo polo, por sua vez, não representa, mas se efetua a partir do desejo maquinado fora de qualquer sujeição da produção ao conjunto molar produzindo a fuga dos fluxos já descodificados – as crianças que se percebem como parte do mundo e não como herdeiras dele, ou ainda, de forma mais radical, as infâncias infames¹⁹², ou seja, aquelas que remetem a todo tipo de realidade infantil para além do regime de signos em curso no *socius*. Logo, o que faz com que a passagem pelos processos formativos se aproxime de um ou outro polo é a grande questão a ser enfrentada, que aqui é apresentada em duas ocasiões: a sátira kafkiana do macaco humanizado e a superação do humano em Nietzsche – transumanismo.

O último homem a ser educado – o macaco. No conto *Um relatório para a Academia*, Kafka (1994) expõe, de forma cômica, aquilo que poderia resultar do mais autossentimento humano de sucesso de sua autonomia e progresso, a educação de um primata, a sua transformação comportamental ainda que sob os limites biológicos da espécie. Que poderia traduzir de fato o tornar-se humano do macaco? Kafka opera duas formas discursivas, elas mesmas uma combinação peculiar, que transitam entre a melancolia/ironia e a euforia/sátira, o que redesenha a questão acerca do sentimento de dádiva ou condenação fora de uma maniqueísmo aparente.

[...] no *Relato para uma academia*, não se trata de um devir-animal do homem, mas de um devir homem do macaco. Esse devir é apresentado como uma simples imitação; e, se se tratasse de encontrar uma saída (uma saída não é “a liberdade”), a saída, pelo contrário, não consiste de maneira nenhuma em fugir. Todavia, por um lado, a fuga só é recusada como movimento inútil no espaço, movimento ilusório da liberdade; esta é, em contrapartida, afirmada como fuga no mesmo sítio, fuga em intensidade (“foi o que eu fiz, esquivei-me, não tinha outra solução dado que excluímos a da liberdade”). Por outro lado, a imitação é só aparente, por não se tratar de reproduzir figuras, mas de produzir um *continuum* de intensidades numa

¹⁹² Podem ser elencadas nesse regime, por exemplo, as populações não autorizadas a ocupar o espaço dedicado ao sentimento de infância identificado com o rosto infantil (Menino Jesus + Emílio psicopedagogizado), difundido como valor universal, mas reservado a uma parcela restrita da população de modo geral: os menores infratores, as infâncias marginais, as crianças que assumem a vida adulta antecipadamente. No caso da mídia, por exemplo, essa relação de poder é perceptível conforme a variação na produção discursiva que anuncia, em um momento, o caso de um menor que comete um assassinato e, depois, outro caso, de um adolescente que dispara uma arma de fogo em direção a um colega de sala, levando-o à óbito. No primeiro, há uma naturalização, enquanto no segundo um estranhamento de atitudes que, no fundo, coloca em questão o processo de rostificação.

evolução *a-paralela e não simétrica*, ou seja, tanto o homem *devém* macaco como o macaco homem. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, pp. 34-35).

Pedro, o eminente macaco “humano”, parece saber mais do que ninguém da existência de uma tênue divisão entre os dois sentimentos, ao passo que salta entre eles, atribuindo, ora expressão irônica ao conteúdo melancólico, ora a fórmula satírica ao teor eufórico. Sabe ele, no fundo, que aquilo a que se determinou alcançar, uma fatídica condição humana, nada mais é do que uma ilusão produzida entre os homens, a fim de amenizar seus sofrimentos e alimentar seus sonhos.

Falando francamente - por mais que eu goste de escolher imagens para estas coisas, falando francamente, sua origem de macaco, meus senhores, até onde tenham atrás de si algo dessa natureza, não pode estar tão distante dos senhores como a minha está distante de mim. Mas ela faz cócegas no calcanhar de qualquer um que caminhe sobre a terra - do pequeno chimpanzé a grande Aquiles (KAFKA, 1998, p. 58).

A condição humana que o macaco anuncia, com entusiasmo duvidoso, ter enfim alcançado, nada mais é do que a sua entrada no “grande teatro de variedades do mundo civilizado” (KAFKA, 1998, p. 58). Nesse sentido, Pedro, o símio, conheceu esse mundo das representações, o grande palco da vida em que alguns assumem personagens e outros se ocupam da plateia, em suas duas faces. Então, diz o macaco: “Quando em Hamburgo fui entregue ao primeiro amestrador, reconheci logo as duas possibilidades que me estavam abertas: jardim zoológico ou teatro de variedades. Não hesitei. Disse a mim mesmo: empregue toda a energia para ir ao teatro de variedades; essa é a saída...” (KAFKA, 1998, p. 65).

Os elementos reacionários/reformistas, presentes no conto kafkiano, percorrem o texto paralelamente aos elementos revolucionários, o que evidencia que o escritor tcheco não se renderia facilmente a uma análise crítica, porém parcial da produção de subjetividade. Além disso, essa composição estilística exemplifica a composição do plano de imanência em que eles serão inseridos, o que reforça o argumento deleuze-guattariano de que o plano é feito por ao menos três tipos de linhas: comportando o investimento molar, a multiplicidade molecular e as linhas de fuga, que percorrem o fluxo por meio de movimentos de desterritorialização e reterritorialização constantes. A personagem de Kafka, portanto, vai da identificação à repulsa, da autorrealização ao ressentimento, da liberdade à servidão voluntária sem que esses valores sejam de fato superados, pelo contrário, estão todos dispostos em um plano em que o macaco fala ao mesmo tempo para si e para uma plateia que não se sabe ser indiferente ou estar perplexa.

Do ponto de vista pedagógico, especificamente o conjunto técnico que esse campo arregimenta, cabe destacar que o conto expressa uma crítica sutil aos processos formativos tradicionais, processos que são permanentemente avalizados pelo campo social, o que leva o leitor a perceber a intrínseca relação entre a produção de subjetividade e a produção da experiência educativa. A certa altura do texto, o personagem destaca o papel do seu mestre na árdua tarefa de hominização: “[...] percebia que lutávamos do mesmo lado contra a natureza do macaco e que a parte mais pesada ficava comigo” (KAFKA, 1998, p. 65). Pedagogicamente, os instrumentos e métodos empregados na educação do macaco, como por exemplo, o castigo, o cachimbo que queimava a sua pele como estímulo à correção comportamental, o exemplo como forma de aprendizagem, a autoavaliação etc. são meios que, por eles mesmos, não ganham destaque na narrativa, mas intensificam ou atenuam os sentimentos produzidos em torno da personagem em seu processo de subjetivação e posterior singularização.

Uma profusão de sentimentos emana do personagem. Ora sente-se melancólico ao rever sua condição passada de símio, ora essa mesma sensação incide sobre a atual condição humana que o liberou da jaula e o jogou no mundo das representações. Ora o que era melancolia se apresenta como euforia por ter alcançado “a formação média de um europeu” (KAFKA, 1998, p. 66) e que pode agora assistir o ridículo que circunscreve a condição humana. Assim, disse o macaco:

[...] não me atraía imitar os homens, eu imitava porque procurava uma saída, por nenhum outro motivo. Com essa vitória também não se tinha feito muita coisa. A voz voltou a me falhar imediatamente; só apareceu meses depois; a aversão à garrafa veio ainda mais fortalecida. Mas fosse como fosse a direção a seguir havia sido dada de uma vez por todas (KAFKA, 1998, p. 65).

Nem dádiva nem condenação, mas passagem, travessia. Essa parece ser a conclusão possível de se chegar com a ideia de “saída” empregada por Kafka e que também aparecerá em Nietzsche (1998), quando o seu personagem, Zaratustra, questiona: “O que é o macaco para o homem? Uma irrisão ou uma dolorosa vergonha. Pois é o mesmo que deve ser o homem para o super-homem: uma irrisão ou uma dolorosa vergonha” (NIETZSCHE, 1998, p. 13). Como destaca Gallo (2011, p. 51), “Zaratustra vem para anunciar que o humano não é mais que uma passagem”. Logo, o personagem kafkiano argumenta o fato de sua plateia ter

[...] medo de que não compreendam direito o que eu entendo por saída. Emprego a palavra no seu sentido mais comum e pleno. É intencionalmente que não digo liberdade. Não me refiro a esse grande sentimento de liberdade por todos os lados. Como macaco talvez eu o conhecesse e travei conhecimento com pessoas que têm essa aspiração. Mas no que me diz respeito, eu não exigia liberdade nem naquela época nem hoje. Dito de passagem: é muito frequente que os homens se ludibriem entre si com a liberdade (KAFKA, 1998, p. 61).

A saída, a linha de fuga, configura, portanto, a única força revolucionária. O personagem kafkiano traça a sua linha de fuga, que não é perceptível na sua transformação humana, mas na análise que faz da condição assumida e na conjuntura em que ela está inscrita. O macaco desterritorializou-se da sua natureza primitiva, reterritorializou-se no apagamento parcial dos códigos selvagens e na sobrecodificação de alguns deles, como é o caso de sua relação com “uma pequena chimpanzé semi-amestrada [sic] e eu me permito passar bem com ela à maneira dos macacos” (KAFKA, 1998, p. 67), que precisou ser moralizada. E, por sua vez, consegue se perceber não mais na floresta, nem na cidade iluminada, mas no deserto a que foi lançado depois de percorrer intenso processo de subjetivação e, tão logo, a ruptura com ele. A saída não estava no ato de optar pelo teatro de variedades em vez do jardim zoológico, mas no fazer fugir que opera na medida em que percebe a mediocridade da nova condição que acabara de assumir. “Existe uma excelente expressão idiomática alemã: *sich in die Busche schlagen* [desaparecer misteriosamente, cair fora]; foi o que fiz, caí fora. Eu não tinha outro caminho, sempre supondo que não era possível escolher a liberdade” (KAFKA, 1998, p. 66).

A travessia ou passagem aparece, portanto, como a saída ao binarismo da dádiva ou condenação na questão de o homem ser a única criatura que precisa ser educada. Não obstante, em *Sobre a pedagogia*, Kant também lida com um tipo de binarismo – disciplina e instrução¹⁹³, ao investir na educação certo valor transitório, na medida em que ela pode ser tomada como um fim em si mesma, mas também, de forma subjacente, como um meio para um fim. É que o aprendizado dos deveres tanto para consigo quanto para com os demais, como é reforçado por Kant (2003) na obra *A Metafísica dos costumes*, se apresenta como uma questão inseparável, tendo em vista a preservação da dignidade humana como ponto fundamental do dever.

Portanto, como ação moral, a educação kantiana não visa outra coisa senão um bem em si mesma, pois sendo uma variação do princípio universal – todos os seres humanos são

¹⁹³ “O homem necessita de cuidados e formação. A formação compreende sob si disciplina e instrução”. Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. e notas João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012a, p. 11.

dotados de razão e todos os homens devem ser educados, deve ser ela uma ação igualmente dedicada ao cumprimento do dever moral, o que a revelaria como dádiva não fosse sua condição transitória de aprendizado dos deveres que lhe exige certo constrangimento, um tipo de condenação, por exemplo, encontrado na ênfase que recebe a disciplina como ação propedêutica da humanização. Uma educação ao estilo kantiano exigiria, portanto, a composição de uma sentença do tipo: “um meio para um bem em si mesma”, o que, além de não encontrar justificção na lógica tradicional, não resultaria na superação do binarismo, tão somente, a acomodação dos termos segundo o interesse de uma moral universal que incide sobre ambos.

Diante disso, é o homem que é constrangido pelo macaco kafkiano, o que parece não deixar dúvida na leitura do relatório na Academia, da qual não se tem notícia da recepção do texto, mas a julgar pela condução pelo símio do seu discurso, todo tipo de sentimento presente no personagem são, de fato, apreensões da humanidade a qual ele adentrou, mas que se conserva à distância ao ponto de poder permanecer nela por opção e não por falta de saída. O macaco como último homem a ser educado é o indício de que a formação ideal e a representação que se faz dela quando é propagada no *socius* não alcança o seu efetivo estado real. Por isso,

[...] enquanto a expressão, a forma e a deformação não forem consideradas em si mesmas, não será possível encontrar uma verdadeira saída, mesmo ao nível dos conteúdos. Só a expressão é que nos dá o *procedimento*. O problema da expressão não é colocado por Kafka de um modo abstrato e universal, mas em relação às literaturas ditas menores - por exemplo, a literatura judaica em Varsóvia ou em Praga. Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 38).

De fato, Deleuze e Guattari (2003) não estão diante do problema da formação escolar nem mesmo da formação humana, no entanto, isso não interdita o importante movimento que operam, na medida em que desestabilizam a construção narrativa em torno das personagens kafkianas em uma operação constante de fuga a partir da vivência e saturação das instituições. Não obstante, tanto na literatura quanto na educação se está diante da descoberta de uma menoridade.

Segunda questão: a maioridade kantiana e a menoridade deleuzeana¹⁹⁴. A primeira é reconhecida pela filosofia do *Aufklärung* e, a segunda, pela filosofia do *procédure*. Não é o

¹⁹⁴ Sobre essa temática, ver: SARDINHA, Diogo. L'Émancipation, de Kant à Deleuze: devenir majeur, devenir mineur. *Les Temps Modernes*. v.4 n. 665, 2011, pp. 145-164.

caso de provar a superação da primeira pela segunda, nem a possível inconsistência da segunda perante a primeira, pois não são antagonistas, mas também não são complementares, apenas atuais cada uma a sua maneira, uma vez que se propõem a operar uma determinada realidade. De todo modo, é possível diferenciá-las, ao passo que, sem maiores pretensões, pode-se dizer que, se para Kant o esclarecimento consiste na “libertação do homem de sua imaturidade auto-imposta [sic] (KANT, 2012b, p. 145)”, Deleuze, propõe, justamente, uma fuga pela menoridade, obviamente, não nos mesmos termos do filósofo alemão, pois não se trata de fazer uma opção pela ignorância, mas de reconhecer os processos marginais como potencialmente revolucionários, ainda que eles não componham a interpretação autorizada.

Kant parece defender um salto sobre si mesmo¹⁹⁵, mantendo-se, o homem, no mesmo lugar, mas em estado diferente daquele que outrora se encontrava, algo que só pode ser analisado transcendentemente. Deleuze, por sua vez, insiste no salto para fora, ainda que isso não signifique saltar para fora de si, mas para fora de um território, não sair apenas de uma terra demarcada, mas desterritorializá-la, até que seja assumida uma condição nômade do indivíduo.

De modo geral, segundo argumenta Diogo Sardinha (2011, p.161):

A história da emancipação pode ser brevemente descrita entendido como entrar na idade adulta. De acordo com “o que é as luzes?” Esta história começa com Kant. E nós vemos que ela passa por Sartre, Batalha e Foucault. Mais ainda, estende até Deleuze. Na verdade, é este último que, em *Crítica e Clínica*, traz para o seu clímax a demanda de atitude batalliana menor. Ele sublinha os “processos de miniaturização”, “menor” em que são tomados os quatro autores que servem de inspiração para definir o que ele chama de “sistema de crueldade¹⁹⁶”.

Contudo, o que interessa diferenciar nos dois movimentos em questão não é a finalidade de ambos, até mesmo porque as duas filosofias não procuram responder aos mesmos problemas, mas os elementos que ecoam na formação e como eles podem ajudar na composição do conceito de programa de vida. Não é, portanto, um exercício comparativo,

¹⁹⁵ Deleuze e Guattari falam de um salto no mesmo lugar promovido por Rousseau, quando o filósofo genebrino explica a transição do estado de natureza para o estado civil. Nesse sentido, o salto sobre si mesmo conferido a Kant tenta empregar a mesma analogia, quando se acata a transição do homem que passa a fazer uso da razão que lhe é atribuída, mas até então negligenciada. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a. (Coleção Trans)

¹⁹⁶ Orig. On peut enfin retracer brièvement l’histoire de l’émancipation comprise comme entrée dans l’âge adulte. Selon “Qu’est-ce que les Lumières ?”, cette histoire débute avec Kant. Et on voit qu’elle passe par Sartre, Bataille et Foucault. Plus encore, elle se prolonge jusqu’à Deleuze. C’est en effet ce dernier qui, dans Critique et clinique, porte à son paroxysme la revendication bataillienne de l’attitude mineure. Il y souligne les “processus de ‘miniaturisation’, de ‘minoration’” dans lesquels sont pris les quatre auteurs qui lui servent d’inspiration pour définir ce qu’il appelle un “système de la cruauté”. (Trad. nossa).

mas exploratório, uma vez que é a partir do pensamento deleuzeano que a investigação em curso analisa todo tipo de referência acolhida ao longo do texto, a fim de viabilizar a emergência do novo conceito.

Assim, uma possível antropologia pedagógica kantiana, por exemplo, ofereceu, ou pelo menos correspondeu a inúmeros elementos que compuseram a produção da experiência educativa ocidental mais recente, na medida em que ela foi identificada com o interesse em voga de progresso e desenvolvimento que, em determinado momento, foi atribuído à educação. Do ponto de vista pragmático: a disciplinarização como condição de libertação do homem de sua animalidade; a razão que precisa ser desenvolvida por meio da instrução; o dever moral que precisa ser exercitado; a supressão da individualidade em função dos deveres para consigo e com os outros etc. Do ponto de vista especulativo, a igualdade entre os homens perante a capacidade racional; a transição da heteronomia para a autonomia; homem se tornar homem; a necessidade do caráter experimental no desenvolvimento das práticas educativas entre outros.

No projeto kantiano e, sobretudo, no desdobramento educacional que ele apresenta, cabe destacar ainda o papel desempenhado e o lugar atribuído ao desejo. Nessa direção, Deleuze (1994) destaca em *A filosofia crítica de Kant* que, para o filósofo alemão, “a faculdade de desejar pressupõe uma representação que determina a vontade” (p. 14). Até aí, a visão em torno do papel e do lugar do desejo correspondem a uma parcela significativa do pensamento ocidental, como o racionalismo, o empirismo ou o estruturalismo, mas continua Deleuze (1994) a investigar a saída encontrada por Kant sobre outra questão sucessora:

Mas bastará, desta vez, invocar a existência de representações *a priori* para que a síntese da vontade e da representação seja ela própria *a priori*? Na verdade, o problema coloca-se de forma assaz diversa. Mesmo quando uma representação *é a priori*, ela determina a vontade por intermédio de um prazer ligado ao objeto que representa: a síntese permanece assim empírica ou *a posteriori*; a vontade, determinada de maneira «patológica»; a faculdade de desejar, num estado inferior (DELEUZE, 1994, p. 14).

Assim, no sistema filosófico kantiano, para que a faculdade de desejar seja estabelecida na sua forma superior, “é preciso que a representação deixe de ser uma representação do *objeto*, mesmo *a priori*” (DELEUZE; 1994, p. 14). Trata-se, portanto, de elevar a lei, o princípio fundamental, conforme afirma Kant (2002), destituindo qualquer tipo

de vontade vinculada ao objeto ou à matéria, ou seja, que não esteja ela mesma orientada para o fim supremo, uma legislação universal¹⁹⁷.

Dessa forma,

A faculdade de desejar é, pois, superior, e a síntese prática que lhe corresponde é *a priori*, quando a vontade já não é determinada pelo prazer, mas pela simples forma da lei. Então, a faculdade de desejar já não encontra a sua lei fora de si mesma, numa matéria ou num objeto, mas em si mesma: diz-se autônoma. Na lei moral, é a razão por si mesma (sem o intermédio de um sentimento de prazer ou de dor) que determina a vontade. Há, pois, um interesse da razão correspondente à faculdade de desejar superior: *interesse prático*, que se não confunde nem com um interesse empírico nem com o interesse especulativo (DELEUZE, 1994, p. 14).

Com isso, tudo aquilo que é chamado de paixões ou inclinações, que comportaria parte substancial do desejo, não o é, pois remetem a objetos e à matéria, à vontade e não ao dever. Essa interdição do desejo, uma vez alçado ao patamar de faculdade, sob o jugo da razão, é de suma importância para compreender como, na produção da experiência educativa, o desejo de aprender foi, paulatinamente, substituído pelo dever de saber.

Basta-nos reter o princípio de uma tese essencial da Crítica em geral: há interesses da razão que *diferem em natureza*. Estes interesses formam um sistema orgânico e hierarquizado, que é o dos fins do ser racional. Acontece que os racionalistas só retêm o interesse especulativo: afigura-se que os interesses práticos apenas decorrem daquele. Mas tal inflação do interesse especulativo tem duas consequências aborrecidas: é se induzido em erro quanto aos verdadeiros fins da especulação, mas, acima de tudo, *restringe-se* a razão a um só dos seus interesses. A pretexto de desenvolver o interesse especulativo, mutila-se a razão nos seus interesses mais profundos. A ideia de uma pluralidade (e de uma hierarquia) sistemática dos interesses, em conformidade com o primeiro sentido da palavra “faculdade”, domina o método kantiano. Esta ideia é um autêntico princípio, princípio de um sistema dos fins (DELEUZE, 1994, p. 15).

É, portanto, a ideia de pluralidade e de hierarquia, ao estilo kantiano, que inspira, pelo menos, aproximadamente, a compreender a composição do problema que consiste a terceira questão acerca da exclusividade da ação educativa do homem, ou o que está a se chamar, nesta investigação, de protocolos de experiência, ou seja, inscrições, registros e conjuntos

¹⁹⁷ “A matéria de um princípio prático é o objeto da vontade. Pois bem: esse objeto é ou não o princípio que determina a vontade. Se fosse o fundamento de determinação da mesma, estaria a regra da vontade submetida a uma condição empírica (a relação da representação determinante com o sentimento do prazer ou da dor) e, por conseguinte, não seria uma lei prática”. Cf. KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.57. Deleuze (1994) chama, justamente, atenção para o teorema III, para encontrar a justificativa kantiana de como a faculdade de desejar é acomodada no seu sistema filosófico. Cf. DELEUZE, Gilles. *A filosofia crítica de Kant*. Trad. Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 1994.

significantes, de modo geral, que remetem os indivíduos e suas subjetividades ao muro branco e que alimentam, por conseguinte, a máquina de rostidade.

Quando o filósofo alemão defende em *Sobre a pedagogia* a experimentação pedagógica antes que se abram escolas normais, por exemplo, há aí não apenas uma preocupação burocrática, nem mesmo o reconhecimento da importância do papel da experiência na formação escolar. É preciso entender a questão a partir de outras fontes do pensamento kantiano que, além disso, define a função e a hierarquia da fonte empírica na construção do conhecimento. Se “todo o conhecimento se inicia com a experiência, isso não prova que todo ele derive da experiência” (KANT, 1997, p.36), ou seja, a hierarquia se impõe sobre a pluralidade a fim de organizar o conhecimento, ou melhor julgá-lo, no sentido apreendido por Deleuze de que Kant instituiu um “tribunal da razão que é inseparável do método crítico” (DELEUZE, 2001, s/p).

Os protocolos de experiência derivam, justamente, da intenção apriorística de definir qual experiência é válida, o que no campo pedagógico traduz-se na voracidade do consumo de teorias, métodos e práticas elaboradas nos laboratórios pedagógicos, amalgamados pelas psicotécnicas e pelo humanismo arcaico que alimentam o interesse capitalista pela formação. O protocolo, “selo que os antigos romanos punham no papel em que se registravam os atos públicos” (MICHAELIS, 2017) impõe aqui o registro coletivo da ação molar que investe, incessantemente no campo da multiplicidade, os padrões de subjetividades, os agenciamentos para fim de controle e os regimes de significação úteis ao interesse da sociedade civilizada. A experiência controlada, ou melhor o experimento se apresenta como conjunto de parâmetros reconhecidos e estabelecidos para a transferência de certos valores e procedimentos. Isso é perceptível não apenas na prática laboratorial em que um experimento pode ser reproduzido em qualquer parte do mundo, desde que realizado sob as mesmas condições, mas em todo tipo de interação que coloca um objeto como fonte de informação e um sujeito a capturar os sinais emanados a fim de produzir uma síntese racional.

A essa altura, se é possível reduzir as três questões – a educação como dádiva ou uma condenação; a maioria kantiana e a minoridade deleuzeana; e os protocolos de organização que ocupam o espaço da experimentação – a um único problema. Pode-se dizer que consiste no princípio de multiplicidade encarado no seu *double bind* o cerne comum a todas elas. Como questão política em que os indivíduos são impelidos a tomar parte da existência que só é real no plano comum político e, como problema de gestão, na medida em que o capitalismo se beneficia da multiplicidade, ao mesmo tempo em que a limita segundo os

interesses de mercado e circulação tanto de fluxos de mercadoria, de moeda, quanto de padrões de subjetividade e de agenciamentos coletivos de enunciação, a multiplicidade.

Na obra *O Processo Civilizador*, Elias (1993, p. 210) define a existência de um movimento regular na configuração das sociedades ocidentais que ele compreende como “diminuição dos contrastes, aumento da variedade” em que se constata que a construção de identidades passou a se pautar na maior variabilidade e na posição dos indivíduos nas relações de interdependência, na medida em que foram diminuindo os contrastes sociais derivados da desigualdade inerente aos homens, aumentando assim, a complexidade das configurações sociais¹⁹⁸. Assim,

Constitui uma das peculiaridades da sociedade ocidental que, no curso de seu desenvolvimento, tenha-se reduzido muito esse contraste entre a situação e o código de conduta dos estratos mais altos e mais baixos. As características das classes baixas difundem-se por todas as outras. Temos um sintoma disso no fato J de que a sociedade ocidental como um lodo gradualmente se tornou uma sociedade em que se espera que todas as pessoas capazes ganhem a vida através de um tipo altamente regulado de trabalho. Antes, o trabalho era uma característica das classes mais baixas. E, ao mesmo tempo, o que costuma ser peculiar as classes superiores também se difunde pela sociedade como um lodo. A conversão de restrições sociais impostas "de fora" em auto-restrições, numa auto-regulação individual que se torna um hábito ou um automatismo no tocante às paixões e sentimentos – possivelmente apenas para pessoas normalmente protegidas da ameaça física, externa, da espada ou da fome – também está ocorrendo entre as grandes massas no Ocidente (ELIAS, 1993, p. 211).

Não obstante, a educação – especialmente a educação escolarizada sob o controle do Estado – tentou funcionar, por muito tempo, com a equalizadora dessa operação civilizatória. É que a educação passou a ocupar na cena social a função de acesso a direitos ou privilégios que antes circulavam apenas em determinados estratos sociais. A educação, ao contrário da herança ou do nome de família, aparece como forma de ascensão social – o diploma não tem outra finalidade senão tornar público o desejo de acessibilidade outrora negado e que apenas se torna viável sob o valor da falta que é reconhecido de forma generalizada.

Mas a educação, como bem mostram os estudos sociológicos e econômicos¹⁹⁹, não é capaz de garantir acesso e permanência aos estratos diferenciados por renda ou capital

¹⁹⁸ Na educação pública brasileira do início do século XX, a eugenia construiu uma burocracia pedagógica que agia sobre esse mesmo aspecto: tentava diminuir o contraste social por meio do aumento da variabilidade étnica, reduzida à cor dos sujeitos matriculados nas escolas e registrada nas fichas individuais do alunato. O objetivo: tornar invisível a presença de estudantes negros através da classificação de uma variável de tonalidades da cor da pele. Um *dégradé* que acentuava uma curva ascendente ao branco.

¹⁹⁹ Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) dedicou parte considerável de suas obras a essa questão.

cultural, ainda que ofereça condições de circulação e possibilidade de transferência desses bens. Ela parece, portanto, colaborar ainda mais para a função de autorregulação percebida por Elias (1993), que transforma as restrições sociais externas evidentes em autorrestrições decorrentes da anulação imposta pelo investimento molar e que reverbera na multiplicidade molecular dando contornos de grupo sujeitado aos indivíduos.

O *lifelong learning* é a face mais atual dessa função autorreguladora que torna invisível os contrastes, pois joga para dentro da individualidade as assimetrias que não podem ser superadas no campo social, enquanto esse mesmo campo não for livrado dos regimes significantes e da ação dos agenciamentos coletivos repressivos em curso. Nesse sentido, não há expressão mais terrível envolvendo a experiência educativa do que a passagem por processos formativos na expectativa de “ser alguém na vida”.

Do ponto de vista social, essa expectativa está relacionada diretamente à vontade de reconhecimento, respeito, estima, dignidade e, por que não, à sobrevivência. Não é difícil, portanto, entender o que significa essa expressão, na medida em que circula por todo o *socius*, as exigências e recomendações responsáveis por dar reconhecimento aos indivíduos que se submetem a esse tipo de processo. Mas, e quando se trata da análise da produção de subjetividade, o que pode traduzir essa expressão? Como já apresentados, os regimes semióticos percorrem o *socius* investindo agenciamentos e, com isso, justificando as ações das máquinas sociais e técnicas, que são dependentes das máquinas abstratas. Nesse sentido, tratam de ocupar o lugar do desejo colocando regimes significantes úteis ao interesse molar, como por exemplo, instalando a culpa, a falta e a lei como valores fundamentais de uma sociedade. Essa ação constitui a produção de padrões de subjetividade reconhecidos no campo social.

Não se trata, portanto, de direcionar a questão ao problema do reconhecimento, seja no campo da sociologia, seja no campo da alteridade, ou mesmo da ética²⁰⁰, mas de perceber nessa expressão as linhas atuantes na constituição do fluxo que percorre a multiplicidade e que assume a forma e o conteúdo pedagógicos sem enfrentar grandes resistências. “Ser

²⁰⁰ Em todos os campos, o que prevalece é a ideia de que “[...] reconhecer é admitir que houve um dom, que somos devedores daquele que o fez e que continuamos interagindo com ele. Pois se reconhecer uma pessoa é admitir seu valor social e lhe oferecer qualquer coisa em retorno, então o que é reconhecido socialmente é a existência de um dom”. Cf. CAILLÉ, Alain. Reconhecimento e sociologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. V. 23, n. 66, fev., 2008, p. 210. Contudo, conforme Santana, Jacques Derrida argumenta justamente a inviabilidade do dom, uma vez que ele nunca sai do controle do doador. “O dom, devendo ser por sua natureza gratuita, acaba caindo numa aporia que resiste a toda forma de solução porque todas as vezes que ele é reconhecido como tal, retorna àquele que o enviou, deixando de ser gratuito e se tornando assim similar a um círculo econômico de troca”. Cf. SANTANA, Wellington José. Jacques Derrida e a condição de (im) possibilidade do dom. *Educação e Filosofia*. Uberlândia. V. 31, n. 61, 2017, p. 01.

alguém” exige suprimir aquilo que ocupa um lugar indevido ou que passa por condição provisória. Mas, ao contrário dos ritos de passagens comuns em diversas tribos pelo mundo, a mudança de que se trata parece nunca se realizar plenamente e igualmente não se apresenta acessível a todos. Certo é que essa expressão não é exclusivamente vinculada à formação, ao sucesso da vida escolar, até mesmo porque ela é apenas o meio para o fim que se pretende alcançar, mas pode ser empregada em qualquer condição que enfatize, especialmente, um sucesso econômico ou moral. Ocorre que, quando ressoante no campo pedagógico, ela é utilizada como justificativa para a manutenção do interesse capitalista que não cessa em investir seus padrões de subjetividade e perseguir as singularidades a fim de, sobre elas, produzir axiomas e até mesmo fetiches.

O grande Emílio procurou o reconhecimento dos mercados, dos governos e até mesmo dos grupos que ele ajudou a tornar sujeitados aos padrões de subjetividade distribuídos pelo *socius*. Sua influência é inegável, assim como as deficiências dos modelos que engendrou ao longo dos dois últimos séculos. Até mesmo o sentido de rito de passagem, que compreendeu a educação por muito tempo, foi substituído pela sensação de caminhada interminável. O conceito de formação foi levado à exaustão.

CAPÍTULO 3 – A SAÍDA...

O PROGRAMA COMO “MOTOR DA EXPERIMENTAÇÃO”

Aonde fica a saída? Perguntou Alice ao gato que ria.
 Depende, respondeu o gato.
 De quê? replicou Alice;
 Depende de para onde você quer ir...
 (Aventuras de Alice no país das Maravilhas, Lewis Carroll)

Michel de M’Uzan, psiquiatra e psicanalista francês, é talvez um dos principais responsáveis por oferecer à análise deleuzeana o recurso ao conceito de programa²⁰¹. O autor de *Un cas de masochisme pervers. Croquis d'une théorie*²⁰² opõe, nesse texto, o programa à fantasia, sobretudo, no que diz respeito ao campo chamado, tradicionalmente, de perversão que, segundo ele, por muito tempo, foi encoberto por distorções produzidas pela teoria psicanalítica clássica. Pretende o autor, justamente, chamar a atenção para o fato de que sobre a sexualidade vivida de diferentes formas, como é o caso do masoquismo perverso, por exemplo, pouco se compreende quanto aos aspectos da sua elaboração, do seu funcionamento, dos acionamentos e desligamentos operados segundo uma programação específica, em detrimento de uma ação interpretativa dominante, revelada, preponderantemente, com a recorrência aos “temas de Édipo, de angústia e castração” (DELEUZE, GUATTARI, 2012a, p. 14)²⁰³, que são frequentes no que diz respeito a esse e outros temas do gênero. Diante desse cenário, afirma M’uzan, que

Ao lidar com a angústia e a castração, necessariamente levantei a questão da atividade fantástica, ou melhor, de suas deficiências, que no pervertido me parece característico. Sobre este ponto, encontro-me em contradição com a maioria dos autores, especialmente com Theodor Reik, que afirma a precisão do devaneio masoquista no “agir” da perversão. Em sua mente, a fantasia preparatória não é necessariamente indispensável, mas patognomônica. “No

²⁰¹ A referência ao autor francês pode ser consultada em: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 14. (Coleção Trans).

²⁰² “Um caso de masoquismo perverso. Esboço de uma teoria” (Trad. livre). Esse texto é um capítulo da obra *La sexualité perverse – études psychanalytiques* (1972), da qual M’Uzan é um dos organizadores e autores.

²⁰³ “No ponto da discussão que alcançamos, devemos considerar de perto três questões que são levantadas na maior parte do trabalho sobre o masoquismo perverso, isto é, as da angústia, a imagem manifesta de que o masoquista é perverso e de que a angústia não tem lugar”. (Trad. nossa). Orig. “Au point de la discussion où nous sommes parvenus, il convient de considérer de près trois questions qui sont soulevées dans la plupart des travaux sur le masochisme pervers, je veux dire celles de l’angoisse, le tableau manifeste qu’offre communément le masochiste pervers l’angoisse n’a pas de place”. Cf. M’UZAN, Michel. *Un cas de masochisme pervers. Croquis d'une théorie*. In. ____; McDOUGALL, Joyce; MAJOR, René; BARANDE, Ilse; STEWART, Sidney; DAVID, Christian. *La sexualité perverse – études psychanalytiques*. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1972, p.32.

início ... não há ação, mas da imaginação”. Porque era mesmo a programação uma questão para M., uma programação seca e bastante pobre²⁰⁴ (M’UZAN, 1972, p. 36).

Com Deleuze e Guattari (2012a), o programa é compreendido como motor da experimentação e a sua oposição à fantasia é, por consequência, uma oposição ao campo da interpretação. O programa é o disparador da experimentação que pode constituir um Corpo sem Órgãos (CsO) e, portanto, a sua realização exige a extirpação dos fantasmas, o que não significa destituí-los de uma vez por todas, universalmente – isso não fará, por exemplo, com que Édipo deixe de existir, mas pode liberar a individualidade do ímpeto interpretativo que impede a experimentação.

[...] É impossível aqui considerar a fantasia como o principal motor do ato perverso. E menos envolvido ainda como o comportamento e a ação, ou em outras palavras, com a ação e a atividade de representação que estão em uma relação inversa, o que, claro, não significa que a atividade fantástica é totalmente inexistente, mas é rudimentar e intervém apenas secundariamente, em certo ponto da trajetória do que chamo de *movimento masoquista*, como instrumento do processo de mentalização pelo qual os fenômenos econômicos elementares são progressivamente integrados (M’UZAN, 1972, p. 36)²⁰⁵.

Uma das características da fantasia é a reatividade. Ela deve ser posta primeiro em relação ao indivíduo, apesar de ser uma produção sempre posterior. De modo geral, Deleuze (2005) e Deleuze e Guattari (2012a) argumentam que a produção fantasmática é reconhecida através de seus índices maquímicos e não pelas máquinas desejanças que são pretensamente interdidas por ela. Ocorre, portanto, que a atividade fantasmática tem como fim a interdição do próprio desejo, funcionando como bloqueio na forma de um retorno a um tipo de inconsciente fonte da angústia. O inconsciente, no entanto, afirma Deleuze (2005), não produz fantasmas, tanto eles quanto toda a interpretação que é encontrada no *socius* “são produtos

²⁰⁴ Orig. “En traitant de l'angoisse et de la castration, j'ai nécessairement soulevé la question de l'activité fantasmatique, ou plutôt de ses carences, qui chez le pervers, me paraissent caractéristiques. Sur ce point je me trouve en contradiction avec la plupart de auteurs, notamment avec Theodor Reik, qui affirme la précision de la rêverie masochique sur la perversion "agie". Dans son esprit, le fantasme préparatoire est non seulement indispensable, mais pathognomonique. "Au commencement... il n'y a pas d'action, mas de l'imagination". Car c'est bien de programmation qu'il s'agissait chez M., d'une programmation sèche et somme toute assez pauvre”. (Trad. nossa).

²⁰⁵ Orig. “[...] Impossible ici de considérer le fantasme comme le moteur premier de l'acte pervers. Il est d'autant moins engagé que le comportement et l'action le sont davantage, ou d'autres termes, action et activité de représentation se trouvent dans un rapport inverse. Ce qui bien entendu ne veut pas dire que l'activité fantasmatique soit tout à fait inexistante, mais qu'elle est rudimentaire et n'intervient que secondairement, à un certain moment de la trajectoire de ce que j'ai appelé le mouvement masochique, comme instrument du processus de mentalisation par quoi les phénomènes économiques élémentaires sont progressivement intégrés”. (Trad. nossa)

secundários da reflexão, são as territorialidades de Édipo” (DELEUZE, 2005, p. 74). A fantasia não permite a experimentação, apenas a incursão a uma suposta profundidade que depois de trazida à superfície livraria o sujeito de uma culpa primordial representada em Édipo. Diante disso, conforme Fabião (2013, p. 04), é o programa

[...] motor de experimentação porque *a prática do programa* cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política.

O programa é, portanto, executado a fim de criar um corpo. Corpo hipocondríaco, paranoico, esquizo, drogado, masoquista... enfim, os variados tipos de Corpos sem Órgãos. Portanto, tudo parece tender para uma produção de um corpo. Há, contudo, uma diversidade de programas como destacam Deleuze e Guattari (2012a, p.27), sendo que alguns deles ainda são “significantes e subjetivos”, o que exige, uma vez que se está continuamente em uma formação social, como destacam os filósofos:

[...] ver primeiramente como ela é estratificada para nós, em nós, no lugar onde estamos; ir dos estratos ao agenciamento mais profundo em que estamos envolvidos; fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, fazê-lo passar do lado do plano de consistência. É somente aí que o CsO se revela pelo que ele é, conexão de desejos, conjunção de fluxos, *continuum* de intensidades. Você terá construído sua pequena máquina privada, pronta, segundo as circunstâncias, para ramificar-se em outras máquinas coletivas (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 27).

Conectar, conjugar e continuar, portanto, são funções que devem compor o programa tendo em vista a realização de sua prática mais necessária, um programa que promova a experimentação que, ao saltar pelos diferentes estratos, consiga produzir um CsO e encontrar suas linhas de fuga com a prudência experimental, ou seja, a prudência que não demanda uma moral, mas uma ética da experiência, exigida, a fim de que não seja inútil ou mortal tal processo de liberação. Em síntese, o CsO é:

[...] necessariamente um Lugar, necessariamente um Plano, necessariamente um Coletivo (agenciando elementos, coisas, vegetais, animais, utensílios, homens, potências, fragmentos de tudo isto, porque não existe "meu" corpo sem órgãos, mas "eu" sobre ele, o que resta de mim, inalterável e cambiante de forma, transpondo limiares) (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 28).

O CsO é um limite, segundo os filósofos franceses, é “o que resta quando tudo foi retirado. E o que se retira é justamente a fantasia, o conjunto de significâncias e

subjetivações” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 14). O lugar²⁰⁶ do não mais organizado, o plano imanente que não objetiva lançar para fora aquilo que se passa sobre o corpo, uma coletividade ativa, pois operando por intensidades propaga-se pelo *continuum* sempre entre as coisas, por meio de agenciamentos que, por sua vez, sempre são coletivos. O CsO não é o oposto ao corpo organizado, ao organismo, ele é, na verdade, anterior ao processo que o constituiu, ele funciona, exclusivamente, como vetor de intensidades.

O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo, não extenso. Ele não é espaço e nem está no espaço, é matéria que ocupará o espaço em tal ou qual grau — grau que corresponde às intensidades produzidas. Ele é a matéria intensa e não formada, não estratificada, a matriz intensiva, a intensidade = 0, mas nada há de negativo neste zero, não existem intensidades negativas nem contrárias. Matéria igual a energia. Produção do real como grandeza intensiva a partir do zero. Por isto tratamos o CsO como o ovo pleno anterior à extensão do organismo e à organização dos órgãos, antes da formação dos estratos [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 16).

O programa, sendo um propulsor para a constituição de um CsO, se realiza na medida em que ele favorece relações de agenciamentos segundo uma multiplicidade de vibrações, devires e segmentos que percorrem o fluxo, deixando frações desterritorializadas e provocando novas territorializações, ou ainda fazendo fugir pelas linhas de fuga possíveis. O programa é o plano prático de ação que se instala segundo a maquinação desejante operada em um e para um CsO.

Diante disso, o programa Emílio apresenta um problema fulcral. É que em vez de lutar contra a organização, ele procura se reconciliar com ela. Não que a organização seja a natureza em si, mas “o outro plano” com “os duplos cancerosos ou esvaziados” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.33) que o filósofo genebrino acredita fruir no homem, a partir da combinação entre a bondade natural e capacidade racional, como saída, mas que de fato, intensificam a segmentaridade dura. O personagem rousseauiano quer se livrar da patologia que acomete a organização, acreditando ser o motivo da doença a perversão social a que chegou a humanidade, perseguindo os interesses mais vis. No fim, espera-se salvar a

²⁰⁶ O CsO não é um espaço mas, um lugar. A diferença pode ser sustentada em: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a. 2012b. (Coleção Trans). E também em: DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2011b, na medida em que o espaço está vinculado à noção geográfica que implica uma territorialização iminente e externa como a cultura e a economia, por exemplo, enquanto o termo lugar está relacionado à localizações nem sempre localizáveis no sentido geográfico, como, por exemplo, Alice em um país que existe virtualmente, mas que nem por isso deixa de ser real.

organização com um novo pacto, até que essa organização padeça por consumir seus próprios órgãos. O Emílio da biopsicopedagogia, por sua vez, pretende conhecer, ao máximo, o funcionamento do organismo, prevê-lo e operar pequenos ajustes, a fim de pô-lo ainda mais à disposição do interesse molar. Em ambos, não se chegou a romper com a significância e a subjetivação ao ponto de provocar uma zona experimental, uma zona de vizinhança, como denomina Deleuze (2011c), em que o desejo pudesse fluir por um plano de consistência, ser agenciado, e entrelaçar-se aos outros CsO.

Tal compreensão, coincide com o fato de que o programa não é por ele mesmo uma tarefa positiva, ou seja, não se trata de uma atitude que visa provocar a liberação deliberada dos fantasmas instalados no *socius*, em um passe de mágica. A programação é uma ação e não um efeito e pode estar a serviço dos mais variados interesses, segundo o desejo que é maquinado, agenciado. Por isso, a necessidade de “não denunciar os falsos desejos, mas, no desejo, distinguir o que remete à proliferação de estratos, ou bem à desestratificação demasiada violenta, e o que remete à construção do plano de consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 32).

Mas, parece que Emílio continua imune aos riscos e potencialidades de todo e qualquer corpo sem órgãos. Não pode provocar a liberação da criança da perversão adulta; não pode implodir a formação, e não consegue avançar sobre o plano em sua utopia formativa de reconciliação. Emílio se parece mais com um corpo vazio que, não menos ofensivo, opera, facilmente, entre a multiplicidade, conforme a capacidade de duplicação do desejo, como, por exemplo, em vez de reconhecer o desejo de aprender, concentra-se na sensação de falta do conhecimento (ou de ligação perdida com verdadeiro conhecimento) e aí se inserem a aprendizagem e seus processos interventivos sobre a cognição, produzindo processos interpretativos infundáveis.

Um dos motivos para que Emílio seja, sobretudo, um reflexo da organização, é que

O CsO é desejo, é ele e por ele que se deseja. Não somente porque ele é o plano de consistência ou o campo de imanência do desejo; mas inclusive quando cai no vazio da desestratificação brutal, ou bem na proliferação do estrato canceroso, ele permanece desejo. O desejo vai até aí: às vezes desejar seu próprio aniquilamento, às vezes desejar aquilo que tem o poder de aniquilar. Desejo de dinheiro, desejo de exército, de polícia e de Estado, desejo-fascista, inclusive o fascismo é desejo. Há desejo toda vez que há constituição de um CsO numa relação ou em outra. Não é um problema de ideologia, mas de pura matéria, fenômeno de matéria física, biológica, psíquica, social ou cósmica. Por isto o problema material de uma esquizoanálise é o de saber se nós possuímos os meios de realizar a seleção,

de separar o CsO de seus duplos: corpos vítreos vazios, corpos cancerosos, totalitários e fascistas (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 32).

O programa, portanto, necessita ser criado a partir da máquina de extração e acionado na medida em que passa pelos diferentes agenciamentos. Todo programa parece ser não apenas perceptível como passível de se tornar público – tanto o programa Kafka quanto o programa nazifascista dão pistas disso, cada um a sua maneira; as máquinas desejanças, ao contrário, não são trazidas à tona, a não ser, aparentemente, por meio das máquinas técnicas e sociais, que são extensivas, coletivas e demográficas.

O programa, à primeira vista, parece ser de simples construção e execução, principalmente visto do ponto de vista exterior daquele que programa e o realiza de fato. Ao que tudo indica, é mesmo uma questão de óptica, pois o programa exige uma série de conexões que nem de longe parece ser simples. A título de exemplo, apresenta-se, a seguir, o programa masoquista que é recorrente em diferentes obras de Deleuze e, dele com Guattari e, que, é um dos mais bem detalhados.

“PROGRAMA... Colocar freios à noite e atar as mãos mais estreitamente seja ao freio com a corrente, seja no cinturão desde o retorno do banho. Colocar os arreios completos, sem perder tempo, a rédea e as algemas, atar as algemas aos arreios. O falo fechado num estojo de metal. Colocar rédeas duas horas durante o dia, à noite segundo a vontade do senhor. Reclusão durante três ou quatro dias, as mãos sempre atadas, a rédea curta e estendida. O senhor nunca se aproximará de seu cavalo sem o seu chicote dele se servirá a cada vez. Se a impaciência ou a revolta do animal se manifestasse, a rédea seria puxada mais fortemente, o senhor pegaria as rédeas e aplicaria um severo corretivo ao animal” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 19).

Acredita-se que do programa em questão, ou de qualquer outro, é possível apreender os seguintes elementos pertinentes a sua produção: programação; programador e devir. Antes de tudo, o programa precisa ser compreendido a partir do entendimento de que ele foi provocado pelo funcionamento das máquinas abstratas e que, por sua vez, são “formações moleculares que existem objetivamente nas grandes máquinas técnicas e sociais” (DELEUZE, 2005, p. 74) e reveladas na medida em que são localizadas no *socius*, a fim de que sua constituição cumpra o objetivo programático, promover a experimentação.

O programa, portanto, está no meio do processo, entre o desejo e a experiência, o que faz com que tenha como característica o funcionamento pleno ao mesmo tempo incompleto. Apesar de se constituir um meio, o programa tem um início e um fim, ainda que possa durar uma vida inteira. Quanto ao desejo, o programa é definido a partir da sua maquinação, ou

seja, ele passa necessariamente pelas máquinas abstratas, “as verdadeiras categorias de produção”, de acordo como Deleuze e Guattari (2011a, p. 131), que delineiam o programa, que o torna possível independentemente de toda a adversidade externa, como ocorre com a teorização psicanalítica acerca do masoquismo perverso que reprova ou ao menos rotula sua prática.

É preciso, primeiramente, conhecer as máquinas desejanças, sobretudo, saber distingui-las das máquinas que visam tão só a irrupção do investimento molar, a fim de agenciar o grupo de modo sujeito. O masoquista, por exemplo, desenvolve o seu programa em um processo de perversão sexual, segundo a psicanálise. Mas ele é localizado em um meio que não se liga ao ponto da filiação geracional como culpa ou tara do tipo papai-mamãe e nem ao ponto da fantasia como representação do prazer na dor. Logo, o seu meio só pode ser marcado pelo problema populacional, das ocupações, das passagens das “ondas doloríferas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.15) e por entender que sua prática está relacionada à questão de povoamento à qual seus órgãos passam a agir rompendo com a exigência organizacional do corpo-organismo. Esse entendimento leva-o a sucessão de procedimentos que visam não o prazer na dor ou o retardamento do prazer, mas fazer passar o fluxo libidinal por um corpo que já não é o seu, mas um corpo construído para apenas sentir passar o fluxo ao passo que ele mesmo o compõe, o CsO masoquista.

O masoquista a apresenta assim: “*Axioma do adestramento — destruir as forças instintivas para substituí-las pelas forças transmitidas*”. De fato, trata-se menos de uma destruição do que de uma troca e de uma circulação (“o que acontece ao cavalo pode acontecer também a mim”). O cavalo está domado: às suas forças instintivas o homem impõe forças transmitidas, que vão regular as primeiras, selecioná-las, dominá-las, sobrecodificá-las. O masoquista opera uma inversão de signos: o cavalo vai lhe transmitir suas forças transmitidas, para que as forças inatas do masoquista sejam por sua vez domadas. Existem duas séries: a do cavalo (força inata, força transmitida pelo homem), a do masoquista (força transmitida pelo cavalo, força inata do homem). Uma série explode na outra, cria circuito com outra: aumento de potência ou circuito de intensidades. O “senhor”, ou antes, a senhora cavaleira, a equitadora, assegura a conversão das forças e a inversão dos signos (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 20).

Entre os três elementos que parecem compor o programa, é preciso dizer, não há qualquer relação hierárquica na medida em que eles se entrelaçam e se afetam continuamente. Um desses elementos, a programação, deve ser analisada segundo a questão de enunciação, composta pela ação performativa e a força ilocutória, que remetem, justamente, ao agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 14). A

programação deve ser executada conforme objetiva alcançar o seu limite, a produção de um corpo, no caso, o CsO masoquista. Ela é composta por enunciados simples e objetivos²⁰⁷. Deve ser flexível e permanente até que não seja mais útil. Sua métrica não cabe em nenhum sistema de medida, pois só pode ser apreendida segundo a intensidade, o deslocamento, o retardamento etc.

Os enunciados²⁰⁸ são palavras de ordem, segundo Deleuze e Guattari (2011c). São uma “faculdade abominável” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 12), mas não se pode afirmar que por isso são negativas ou que pelo fato de serem negativas são simplesmente ruins, até mesmo porque, para os filósofos, não há valor atribuível ao negativo. Os enunciados expressam uma face considerável dos agenciamentos. Ao que tudo indica, a classificação imediata quanto ao qualitativo do enunciado funciona como advertência, fazendo com que depois de conhecido, seja possível ao indivíduo lidar com ele sem as nuances que, geralmente, ocasionam em distorções graves. Uma distorção recorrente, destacam os filósofos, é a falsa distribuição do enunciado entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação²⁰⁹, o que despreza a existência de um agenciamento coletivo da enunciação que, de fato, distribui as ordens, mas também possibilita o seu questionamento. Outra distorção comum é a ênfase que recebem as relações extrínsecas que limitem o enunciado às condições de certeza ou de plena ordem. Ao contrário deve-se compreender que

[...] Existem também relações intrínsecas entre a fala e determinadas ações que se realizam quando *estas* são ditas (o performativo: juro ao dizer "eu juro"), e mais geralmente entre a fala e determinadas ações que se realizam quando falamos (o ilocutório: interrogo dizendo "será que...?", prometo dizendo "eu te amo...", ordeno empregando o imperativo... etc.). São esses atos, interiores à fala, essas relações imanentes dos enunciados com os atos, que foram chamados de *pressupostos implícitos ou não discursivos*, diferenciando-se das suposições sempre explicitáveis nas quais um

²⁰⁷ Para Fabião, que propõe o conceito de *programa performativo* em relação à criação teatral, “muito objetivamente, o programa é o *enunciado* da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio [...]” Ela propõe ainda “que quanto mais claro e conciso for o enunciado – sem adjetivos e com verbos no infinitivo – mais fluida será a experimentação”. Cf. FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. *Revista do LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais*, Campinas: Unicamp. n. 4, dez. 2013, p. 03.

²⁰⁸ “Chamamos *palavras de ordem* não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele. As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma ‘obrigação social’”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. v. 2 trad. Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011c, p.17. (Coleção Trans).

²⁰⁹ Ibid, p. 18: “Não existe enunciação individual nem mesmo sujeito de enunciação”. No entanto, só é possível perceber “o caráter social da enunciação [...] se chegamos a mostrar como a enunciação remete, por si mesma, aos *agenciamentos coletivos*”.

enunciado remete a outros enunciados ou, antes, a uma ação exterior (Ducrot) (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, 14-15).

Essas relações intrínsecas, destacam Deleuze e Guattari (2011c), a partir das teses de John L. Austin (1911-1960), são indispensáveis para se compreender a composição dos enunciados para além da sobrecodificação semântica e sintática da linguagem. Em toda ordem ou em toda questão há mais elementos do que um sujeito emissor e um sujeito receptor da mensagem, que não se encerram em polos comunicativos, mas se pulverizam entre os agenciamentos da fala e são dispostos em um *médium* transmissor. Nessa direção, procuram os filósofos franceses chamar a atenção para a construção não discursiva do enunciado que pode ser compreendida a partir de uma análise do discurso indireto, reconhecendo o campo da pragmática, ou ainda “uma política da língua” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 23), para viabilizar uma abordagem imanente dos enunciados. Cabe destacar ainda que as duas esferas que compreendem os atos de fala, o performativo e o ilocutório, conforme as teses de Austin, apresentam para Deleuze e Guattari (2011c) três consequências importantes:

- 1) A impossibilidade de conceber a linguagem como um código, visto que este é a condição que torna possível uma explicação; e a impossibilidade de conceber a fala como a comunicação de uma informação: ordenar, interrogar, prometer, afirmar, não é informar um comando, uma dúvida, um compromisso, uma asserção, mas efetuar esses atos específicos imanentes necessariamente implícitos;
- 2) A impossibilidade de definir uma semântica, uma sintaxe ou mesmo uma fonemática, como zonas científicas de linguagem que seriam independentes da *pragmática*; a pragmática deixa de ser uma "cloaca", as determinações pragmáticas deixam de estar submetidas à alternativa: ou se voltar para o exterior da linguagem, ou responder a condições explícitas sob as quais elas são sintaxizadas e semantizadas; a pragmática se torna, ao contrário, o pressuposto de todas as outras dimensões, e se insinua por toda parte;
- 3) A impossibilidade de manter a distinção língua-fala, visto que a fala não pode mais ser definida pela simples utilização individual e extrínseca de uma significação primeira, ou pela aplicação variável de uma sintaxe prévia: ao contrário, são o sentido e a sintaxe da língua que não se deixam definir independentemente dos atos de fala que ela pressupõe (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 15).

Essas três consequências apresentam implicações importantes à noção de programa, na medida em que elas afirmam invariavelmente a ligação língua-fala com o agenciamento coletivo de enunciação, o que faz com que o programa funcione segundo essa dinâmica. Ou seja, ao considerar que é a produção dos enunciados que possibilita a programação e que são os compostos de atos de fala intrínsecos e não propriamente extrações ou imposições de linguagem (aspecto cultural), as condições de construção do programa, assume-se a posição

de que “a relação entre o enunciado e o ato é interior, imanente, mas não existe identidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 17).

Disso decorre outro aspecto do programa, a inexistência ou no mínimo o desinteresse pelo princípio de identidade. Com isso, parece que o programa opera por diferenciação constante. O programa masoquista, por exemplo, tende a se reconfigurar a cada sessão, de acordo com o limite que é continuamente empurrado. Além disso, não há o programa masoquista, mas sempre programas masoquistas diversos. É provável que um programa não sirva mais depois de executado. É preciso ir além – *continuum*. O aterrorizador programa nazista enfrentou essa questão diante da dificuldade em estabelecer uma identidade ariana que, de fato, não poderia encontrar respaldo em uma raça, mas apenas em um grupo linguístico sempre mais amplo e diverso, portanto, menos exclusivo.

Outro ponto importante do programa é que ele deve ter um programador, que pode ser um indivíduo ou um grupo, responsável pela sua elaboração e prática. “O que faz este masoquista?”, o programador, perguntam Deleuze e Guattari (2012a, p. 19): “[...] Ele parece imitar o cavalo, *Equus Eroticus*, mas não se trata disso. O cavalo e o senhor domador, a *senhora*, tampouco são imagens da mãe ou do pai. É uma questão completamente diferente, um devir animal essencial ao masoquismo, uma questão de forças” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 19-20).

O programador cria sua zona experiencial na medida em que é atravessado pelos regimes de signos ou tomado pelos agenciamentos coletivos de enunciação e, conseqüentemente, passando pelos processos de subjetivação ou movimento de significância que remetem aos primeiros (DELEUZE; GUATTARI, 2011c). Essa zona é mais transitória do que limítrofe, como a passagem da floresta à savana e, da savana ao deserto. É uma região em que as representações cristalizadas são confrontadas com a prática recalcitrante levada à cabo no interior do programa que objetiva criar um corpo, e com ele um plano de consistência. No livro do Apocalipse, por exemplo, o seu programador, João de Patmos e sua apreensão do eu coletivo das almas, cria uma zona experiencial que favorece “uma programação maníaca sem precedente” (DELEUZE, 2011c, p. 57).

Ao que indica, o Apocalipse é um programa ainda significativa e subjetivo, sua passagem pelo fluxo é de arregimentação dos signos componíveis de uma grande semiótica do poder de julgar que é a agenciada pelos sistemas de recompensa-punição e de pecado-remissão. Esse programa tem outra relação com a velocidade, ele é pautado, pela espera, como destaca Deleuze (2005). A sua execução é retardatária – deve-se aguardar..., e sua prática instada à agonia diferida – deve-se temer enquanto aguarda. O medo, portanto, é a

força mais atuante nesse processo de subjetivação, que se alia à culpa e é continuado em um processo que inverte uma das características do programa, o início-fim. De fato, há um início e um fim no programa apocalíptico, contudo, trata-se de um programa não realizado, por isso, é sempre atual. Não obstante,

O Apocalipse é sem dúvida o primeiro grande livro-programa com ares de grande espetáculo. A pequena e a grande morte, os sete selos, as sete trombetas, as sete taças, a primeira ressurreição, o milênio, a segunda ressurreição, o juízo final, isso basta para preencher a espera e ocupá-la (DELEUZE, 2011c, p. 57).

Acredita-se que o programa pode ser operado por intensificação, proliferação ou estratificação. Há investimentos econômicos, políticos e, sobretudo, libidinais na sua constituição. O Apocalipse e a grande economia do martírio com a estratificação do Cristo em que “a *visão* apocalíptica substitui a *palavra* profética, a programação substitui o projeto e a ação, todo um teatro de fantasmas sucede à ação dos profetas, bem como à paixão de Cristo” (DELEUZE, 2011c, p. 58); o masoquista e a micropolítica que ironiza a opressão e a proliferação das ondas odoríferas; o “ânus solar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 11) do presidente Schreber²¹⁰ como libido irradiante e a intensificação das “transformações gramaticas” (DELEUZE, 2011b, p. 221) da narrativa de suas memórias.

O encontro com as linhas de fuga, de modo prudente e contínuo ou violento e instantâneo, é marcado por movimentações no plano que dependem de como a multiplicidade molecular envolvida conhece suas verdadeiras máquinas desejantes e, com isso, desenvolve seus programas conforme o que objetiva fazer correr no fluxo que atravessa o *socius*. Nesse sentido, o programa-apocalipse parece agir para camuflar o funcionamento das máquinas como um todo, ao ponto de que o desejo seja maquinado apenas por aquelas destinadas à propagação de uma “doutrina do juízo” (DELEUZE, 2011c, p. 52) constante, que pode, enfim, ser acoplada a máquina paulina²¹¹ da tirania sacerdotal refundada com o cristianismo.

²¹⁰ Trata-se de Daniel Paul Schreber (1842-1911), advogado e escritor alemão. Autor de uma autobiografia em que descreve uma série de transtornos psicológicos, os quais foram amplamente interpretados por Freud, Jung e outros. Deleuze cita várias vezes esse caso: DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2011a; Id. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2011b; Id. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011c. (Coleção Trans); Id. *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Trad. Equipe editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2005. E em DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a; Id. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 1 trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Cecília Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011b (Coleção Trans); Id. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. v. 2 trad. Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011c (Coleção Trans).

²¹¹ Em referência a São Paulo, “que manteve Cristo na cruz, reconduzindo-o a ela incessantemente, fazendo-o ressuscitar, deslocando todo o centro de gravidade para a vida eterna, inventando um novo tipo de sacerdote

Uma vez apresentados, a programação e o programador, resta abordar o devir como um dos três elementos de um programa. Se a programação é produzida por enunciados que derivam de um agenciamento coletivo de enunciação que compreende as esferas performativa e ilocutória, e o programador, que pode ser um indivíduo ou um grupo que deve ser incitado a elaborar um programa, conforme é atravessado pelos regimes significantes e pelos processos de subjetivação até que se conheça as verdadeiras máquinas abstratas que serão acionadas na produção desejante e na execução do próprio programa; tudo isso parece ser possível na medida em que o devir, ou melhor, os devires, surgem como condição para o programa. De modo geral, os

[...] devires encadeiam-se uns aos *outros* segundo uma linhagem particular, como num romance de Le Clezio, ou então coexistem em rodos os níveis, segundo portas, limiares e zonas que compõem o universo inteiro, como na pujante obra de Lovecraft. O devir não vai no sentido inverso, e não entramos num devir-Homem, uma vez que o homem se apresenta" como uma forma de expressão dominante que pretende impor-se a toda matéria, ao passo que mulher, animal ou molécula têm sempre um componente de fuga que se furta à sua própria formalização (DELEUZE, 2011c, p. 11).

O devir é aqui entendido como processo de mudança, não a “mudança concebível”, mas um modo mais próximo do indeterminado. O devir também é potência, mas assim entendido quando as “forças intensivas subentendem as forças motrizes²¹²” (DELEUZE, 2011c, p. 88). Do mesmo modo, “o devir é involutivo, a involução é criadora” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b p. 19). A involução é também contrária a todo tipo de evolucionismo arborescente, seja ele biológico ou social, uma vez que, segundo os autores de *Mil Platôs*, as características genéticas, por exemplo, são deficientes quanto à definição dos animais na medida em que reduzem a definição ao organismo. Contrariamente eles se definem por outras variáveis como a população e o contágio, por exemplo. Por sua vez, aparece junto à involução o componente involuntário que rechaça a ideia de fundamento e assume a experimentação como via exclusiva do programa²¹³.

ainda mais terrível que os anteriores”. Cf. DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011c, p.52. Coleção Trans.

²¹² Em física, a força motriz corresponde à presença de um agente utilizado para transmitir movimento, como por exemplo, a água, o vapor, o vento etc. A força intensiva, ao contrário, não é analisável pela física tradicional, mas por uma geofilosofia, uma ecosofia ou outro campo em que seja possível apreender um contínuo de valores que podem ser empregados tanto na análise do inconsciente quanto no desequilíbrio ambiental, nas questões sociológicas dos guetos e na constituição dos enredos no caso da literatura. Sem unidades de medidas ou fórmulas universais, as forças intensivas só podem ser analisadas no cruzamento da multiplicidade com os diferentes elementos que a atravessam.

²¹³ Zourabichvili detalha essa questão quanto apresenta o verbete “síntese disjuntiva”, segundo ele, é um dos principais conceitos deleuzeano, permeável em todo o pensamento do filósofo, responsável pela elaboração de

O devir é múltiplo, portanto, devires, no plural. Constituem-se efetivações das condições de experimentação, de imanência, de vida, mas também de morte, de fuga e de aprisionamento, enfim, “o devir é captura, posse, mais-valia; nunca é reprodução ou imitação” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 35). Nesse sentido, pode-se dizer que o programa, como uma prática que visa à experimentação, é movido pelos devires. Pode-se dizer ainda que, diante de tal consideração, o programa tem algumas tarefas tendo em vista alcançar seu propósito de viabilizar um CsO. Trata-se de conectar, conjugar e continuar. Conectar o investimento libidinal ao campo social, enunciar o plano de ação e pô-lo em prática, continuar a experiência de produção real desejante, mesmo depois que o programa chegue ao fim.

De volta ao programa masoquista, pode-se dizer que ele

[...] construiu um agenciamento que traça e preenche ao mesmo tempo o campo de imanência do desejo, constituindo consigo, com o cavalo e com a senhora um corpo sem órgãos ou plano de consistência. “Resultados a serem obtidos: que eu esteja numa espera contínua de teus gestos e de tuas ordens, e que pouco a pouco toda oposição dê lugar à *fusão* de minha pessoa com a tua (...) A este respeito é preciso que ao simples ruído de tuas botas, sem mesmo confessá-lo, eu tenha medo. Desta maneira *não serão mais as pernas das mulheres que me impressionarão*, e se te agrada pedir-me carícias, quanto tu as tens e se me fazes senti-las, dar-me-ás a marca de teu corpo como eu nunca a tive e como jamais terei sem isto” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 20).

O programa, o *médium*, o processo, chegou ao seu fim, que, de agora em diante é apenas o registro de um *continuum*. O programa masoquista efetivou-se na constituição de um CsO, na experimentação do sujeito, que se nega a tomar o seu corpo segundo a organização que lhe é imposta, com as zonas erógenas rigidamente funcionais, outras zonas proibidas, órgãos com utilidade bloqueada, esse sujeito investe no seu devir-cavalo, um devir-animal que traça a fuga, a fuga de uma normalidade com a qual não se identifica, aposta na fusão com a senhora, irrompendo com a interpretação que polariza as posições ativa e passiva, com a significância de um prazer errante e com a interdição da subjetivação encerrada em um processo sádico-paranoico. Ele apenas experimentou, ele foi ao seu limite, que no limite, criou um corpo possível para o acontecimento de tudo isso.

Michel de M’Uzan mostra como as máquinas perversas do masoquista, que são máquinas propriamente ditas, não se deixam compreender em termos de

fantasma²¹⁴ ou de imaginação, assim como não se explicam a partir de Édipo ou da castração por via de projeção: não há fantasma, diz ele, mas, o que é totalmente diferente, *programação* “essencialmente estruturada fora da problemática edipiana” (finalmente um pouco de ar puro em psicanálise, um pouco de compreensão para com os perversos) (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 513).

Não por acaso,

Se reintroduzimos a noção de forma, de uma forma ou de outra, nos encontramos novamente com todas as histórias de analogias, homologias e estruturas. No entanto, enquanto permanecemos na noção de programa, não temos esse perigo (DELEUZE, 2005, p. 300).

Portanto, o programa, assim como CsO, não tem uma forma, mas uma força. Ainda que dele possam ser apreendidos expressão e conteúdo, não é possível definir um modelo de programa. Diante disso, cabe a pergunta: Como identificar um programa? Deleuze, de modo autoral e coletivo, oferece algumas pistas: o livro-programa (DELEUZE, 2011c); o programa de vida (DELEUZE; PARNET, 1998); programas afectos (DELEUZE, 2005); programa político (DELEUZE; GUATTARI, 2003); uma variação que aqui é chamada de programação. O programa pode ser registrado, sem, necessariamente, exigir uma linguagem como orientadora da atividade experiencial – ocorre, por exemplo, com o masoquista, que usa uma pragmática e não propriamente uma sintaxe e morfologia. Outra questão é que o programa não é positivo ou negativo, tal como a intensidade = 0. E, nisso diverge consideravelmente perante o conceito de formação, sobre o qual há uma predominância do valor positivo, sendo o outro polo, resguardado à negação da formação.

Se nos atemos ao programa iniciático de Castañeda, a droga supostamente *faz o mundo parar*, desata a percepção do "fazer", isto é, substitui as percepções sensório-motoras por percepções óticas e sonoras puras; *fazer ver os intervalos moleculares*, os buracos nos sons, nas formas e até nas águas; mas também *fazer passar linhas de velocidade* nesse mundo parado e através desses buracos no mundo. É o programa do terceiro estado da imagem, a imagem gasosa, para além do sólido e do líquido: chegar a uma "outra" percepção, que igualmente é o elemento genético de toda percepção (DELEUZE, 1985, p. 101).

O que faz Castañeda é criar um plano de imanência em que o CsO do “drogado” possa, por ele mesmo, ter a experiência com a droga. Não se trata, simplesmente, de usar a

²¹⁴ Aqui também, o termo que parece ser mais apropriado é fantasia e não fantasma. Rever a nota 47 deste texto.

substância deliberadamente, mas de fazê-la perpassar seu corpo segundo uma nova modulação perceptiva. O objetivo da droga aqui, não é atenuar o sofrimento ou provocar alucinações, mas liberar os órgãos do sentido de uma função viciada pela interpretação. Afinal de contas, não é preciso consumir uma substância conhecida para dela se apreender uma sensação e uma opinião; a ciência, a religião, os meios de comunicação, a moral se encarregam disso. Não se trata de perceber, como quem se coloca fora do processo, os efeitos dessa experiência, mas de “uma percepção em devir, que deve substituir o conceito” (DELEUZE, 2011c, p. 101).

Nem por isso se trata de uma visão individual, personalista, acerca do uso de uma substância. Se de um lado ocorre a fuga dos regimes de significação que impõem uma normativa da droga, de outro, deve-se evitar cair em um individualismo obscuro que desconecta os indivíduos da realidade em nome de uma experiência *sui generis*. São as condições subjetivas, ou ainda, de forma mais abrangente, as disposições subjetivas que provocam a liberação do sujeito das “cadeias do ser” (DELEUZE, 2011c, p. 133). Essa disposição deve, portanto, ser entendida como

[...] um profundo desejo, de uma tendência a projetar nas coisas, na realidade, no futuro e até no céu, uma imagem de si mesmo e dos outros suficientemente intensa para que *ela viva sua própria vida*: imagem sempre retomada, remendada, e que não para de crescer ao longo do caminho até tomar-se fabulosa (DELEUZE, 200c, p. 133).

Os perceptos não objetivam produzir uma nova lógica para os órgãos do sentido, aliás, com eles, todos os órgãos são sensoriais, não havendo uma hierarquia perceptiva, com restrições ou preferências. No limite, os perceptos objetivam o imperceptível, uma vez que, no plano de consistência a que um programa está ligado, encontram-se os elementos que não são percebidos, no plano de organização, tradicionalmente orientado pelo funcionamento orgânico da atividade sensorial. “É aí que o imperceptível devem necessariamente-percebido, saltando de um plano ao outro, ou dos limiares relativos ao limiar absoluto que coexiste com eles” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 79).

E nesse plano, não só conjugam-se devires-mulher, devires-animais, devires moleculares, devires-imperceptível, mas o próprio imperceptível torna-se um necessariamente percebido, ao mesmo tempo em que a percepção devem necessariamente molecular: chegar a buracos, microintervalos entre as matérias, cores e sons, onde se precipitam as linhas de fuga, linhas do mundo, linhas de transparência e de secção (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 80).

O plano de imanência a que o programa remete, em que são conjugados os devires menores no processo de experimentação, é povoado, como já destacado, por intensidades afectivas. O afecto, por sua vez, de acordo com Deleuze e Guattari (2012b), pode ser compreendido como a percepção de si, como um puro meio de percepção de afectão, “[...] não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu” (p. 22). Não se trata, portanto, de sentimentos já investidos socialmente, como aqueles de carácter familiar ou de ordem subjetivada, mas frações moleculares do devir. Como percepção de afectão, essa força remete, exclusivamente, a instâncias não significantes, ou seja, sua função é enumerar os afectos, não interpretá-los, nem identifica-los, fazer uma etologia, como argumentam os filósofos franceses, um estudo do comportamento dos indivíduos analisando as condições de afectabilidade, ao ponto de perceber os agenciamentos que percorrem o fluxo e não o corpo social que o arregimenta.

Quanto ao programa, portanto, acredita-se ter oferecido um número suficiente de elementos que, ao menos, possibilitam o seu questionamento. Em síntese, ele é o motor da experimentação para que se produza um CsO. Não é por ele mesmo uma tarefa positiva no sentido de que não pode ser considerado exclusivamente responsável pela liberação da experiência. O programa tem um começo e um fim e é uma ação e não um efeito, portanto, está no meio do processo de individuação. Ele é o plano prático de ação que se instala segundo a maquinação desejante operada em um e para um CsO, criado pelas máquinas abstratas na medida em que a libido investe o campo social. É composto por programação (enunciados), programador (indivíduo ou grupo em uma zona experiencial) e o devir (condição e potência objetiva), sendo operado por intensificação, proliferação ou desestratificação, conforme investimentos econômicos, políticos e, sobretudo, libidinais. Por fim, não há um modelo de programa, ainda que seja possível encontrar a maiorias dessas condições em grande parte deles.

Nas obras de Deleuze, na maiorias obras coletivas, há um importante número de referências ao programa. Programa de Leibniz; Programa de Bacon; Programa de Espinosa; Programa de Plutarco; Programa de Kleist; Programa de Kafka; Programa do pequeno Hans; Programa masoquista; Programa da experiência da droga; Programa do amor cortês, entre outros. De fato, exigiria um estudo aprofundado os elementos que levaram o filósofo francês a empregar esse recurso, ainda que não tenha se preocupado em detalhar como chegou a ele.

De todo modo, aqui, optou-se por explorar alguns dos indícios que possibilitaram a emergência desse termo nas diferentes obras de Deleuze, para com isso, chegar a um esboço

do Programa-Deleuze. Na obra *Os Diálogos*, um encontro de escrita entre Deleuze e Claire Parnet (1998, p.15), o filósofo francês trata de sua relação com Guattari e chama a atenção para o *modus* dessa produção conjunta. “Roubei Félix, e espero que ele tenha feito o mesmo comigo. Você sabe como trabalhamos; digo novamente porque me parece importante: não trabalhamos juntos, trabalhamos entre os dois”.

É justamente esta condição, *entre*, que marca o programa deleuzeano, expresso em um de seus conceitos, o agenciamento. Conforme argumenta Deleuze (1998, p. 44), “nós só podemos agenciar entre os agenciamentos”. O meio, o entre, ou simplesmente o *E*, aparece na filosofia de Deleuze como potência. A conjunção não é apenas o meio entre os elementos polares, mas, expressão do encontro e da interação de afetos, assim como põe em movimento a possibilidade que ambos os elementos têm de afetar um ao outro, sem, contudo, deixar de ser o que são. O *E*

[...] é o que subentende todas as relações, a estrada de todas as relações, e que faz com que as relações corram para fora de seus termos e para fora do conjunto de seus termos, e para fora de tudo o que se poderia ser determinado como Ser [...] O E como extra-ser, inter-ser (DELEUZE; PARNET, 1998, pp. 70-71).

Nesses termos, o caminho que se apresenta mais favorável a uma aproximação do conceito de agenciamento é começar por aquilo que ele não é. Primeira exclusão: “Um agenciamento não é jamais tecnológico, é até mesmo o contrário”. Deleuze inverte a lógica de que a ferramenta precede à máquina para afirmar o contrário, que as ferramentas implicam uma máquina que é sempre social e anterior. Ela até pode ser técnica, mas isso depois de percorrer o corpo pleno do *socius*, programada a assimilar os seus elementos técnicos. “Uma ferramenta permanece marginal ou pouco empregada enquanto não existir a máquina social ou o agenciamento coletivo capaz de tomá-la em seu *phylum*” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 67).

Segunda exclusão: No programa-Deleuze “não há infraestrutura nem superestrutura em um agenciamento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 58). Há apenas um fluxo por onde tudo percorre simultaneamente. Não há contradições, pois ocorrem modificações constantes dos elementos dispostos no fluxo por meio da contiguidade que lhe é própria. Do mesmo modo, como consequência dessa não diferenciação, também a ideologia não encontra espaço

para sua existência real²¹⁵, pois, não há um conjunto de ideias, uma totalidade de formas discursivas que legitimam o poder de uma classe, “mas toda uma organização que adentra, efetivamente, o pensamento para se exercer segundo normas de um poder ou de uma ordem estabelecida, e bem mais, que instala nela um aparelho de poder, que a erige em aparelho de poder” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 20).

Terceira exclusão: “Os dispositivos de poder não nos parece exatamente constitutivos dos agenciamentos”. O dispositivo – conceito caro na análise profunda que Foucault (2014) empreende na identificação dos fluxos de poderes que passa entre e que atravessa os indivíduos na sociedade moderna – tem, no programa deleuzeano, um limite que só pode ser compreendido na medida em que se acolhe o dispositivo como componente do agenciamento, ou um tipo de agenciamento específico. Cabe ao dispositivo, codificar e fixar esse código em um território correspondente, tornando-o suscetível à sobrecodificação que ocorre no fluxo molecular. O dispositivo, portanto, é uma condição a que pode “se curvar” a agenciamento (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 107).

Cabe ao agenciamento ser um conjunto de forças que opera em dois fluxos sem qualquer dualismo: de um lado pode-se dizer que o indivíduo tem de lidar com os “grandes agenciamentos sociais” das relações estáveis e reprodutoras da codificação molar, como por exemplo, o das instituições sociais como a família, a escola, e os sistemas econômicos, judiciário etc. De outro lado, o mesmo indivíduo é decisivo diante da capacidade de funcionamento do primeiro investimento, pois ele mesmo constitui-se um agenciamento pronto a assimilar a codificação e sobrecodificação que ocorre agora no fluxo molecular, de forma instantânea, ainda que exista um *delay*²¹⁶ que introduz a falha, ou ainda, a “elaboração involuntária” que o conduz a uma descodificação, ao encontro das linhas de fuga (ZOURABICHVILI, 2004, pp. 8-9).

Interessa aqui, contudo, destacar o emprego do agenciamento como operação interventora, ou melhor, intercessora do pensamento. Para tanto, pergunta-se: não seria mais apropriado então adotar um programa deleuze-guattariano? Talvez, mas do mesmo modo, seria pertinente um programa deleuze-parnetiano, um programa deleuze-espinosiano, deleuze-nietzschiano, isso, pois o programa de Deleuze tem por natureza a multiplicidade, a abertura e a fuga.

²¹⁵ “O conceito de ideologia é um conceito execrável, que oculta os verdadeiros problemas, sempre de natureza organizacional”. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p.457.

²¹⁶ No sentido de reverberação ou eco, que se produz no indivíduo e que o coloca diante da codificação ruidosa que se impõe de acordo com as condições do investimento molar.

No *L'abécédaire de Gilles Deleuze*, documentário produzido por Pierre-André Boutang, entre os anos de 1988-1989, e veiculado pela primeira vez na televisão francesa em 1996, Claire Parnet, ex-aluna, amiga e parceira em alguns de seus encontros de escrita, entrevista o filósofo francês com objetivo de apresentar uma cartografia do seu pensamento. Ela faz isso de forma criativa: oferece a Deleuze um abecedário para que ele desenvolva ideias e apresente percepções da sua filosofia de forma espontânea e até mesmo didática. Vale destacar também o que levou o filósofo, conhecido pela sua aversão às câmeras e holofotes a conceder a referida entrevista:

Você [Claire Parnet] escolheu um abecedário, me preveniu sobre os temas, não conheço bem as questões, mas pude refletir um pouco sobre os temas... Responder a uma questão, sem ter refletido, é para mim algo inconcebível. O que nos salva é a cláusula. A cláusula é que isso só será utilizado, se for utilizável, só será utilizado após minha morte. Então, já me sinto reduzido ao estado de puro arquivo de Pierre-André Boutang, de folha de papel, e isso me anima muito, me consola muito, e quase no estado de puro espírito, eu falo, falo... Após minha morte... E, como se sabe, um puro espírito, basta ter feito a experiência da mesa girante [do espiritismo], para saber que um puro espírito não dá respostas muito profundas, nem muito inteligentes, é um pouco vago, então está tudo certo, tudo certo para mim, vamos começar: A, B, C, D... O que você quiser (informação verbal)²¹⁷.

Para a letra D, Claire Parnet convida Deleuze a apresentar um de seus principais conceitos, ou melhor, suas considerações acerca desse conceito – o desejo, e sugere que o explique a partir de *O Anti-Édipo*, publicação conjunta com Félix Guattari e que expressa a mais profunda investigação dedicada ao tema. O filósofo atende ao pedido inicial de fazer uma exposição do modo mais simples possível e começa por argumentar o sentido despretensioso que tiveram, ele e Guattari, ao se debruçarem sobre o problema. Os dois, conforme relata Deleuze, procuraram encontrar no desejo um sentido concreto, apresentando ao mundo esse conceito como processo de produção, rompendo com as fórmulas interpretativas que lhe conferiam o aspecto puramente abstrato ou especulativo. Assim:

A grande descoberta da psicanálise foi a produção desejante, a das produções do inconsciente. Mas, com Édipo, essa descoberta foi logo ocultada por um novo idealismo: substituiu-se o inconsciente como fábrica por um teatro antigo; substituíram-se as unidades de produção do inconsciente produtivo por

²¹⁷ Entrevista concedida por DELEUZE, Gilles. Entrevista [1988 a 1989] *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. (O Abecedário de Gilles Deleuze). Entrevistadora: Claire Parnet. Dir. Pierre-André Boutang. Paris, 1996. 1 arquivo VHS (480 min.) Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola".

um inconsciente que podia tão somente exprimir-se (o mito, a tragédia, o sonho...) (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 40)

Com isso, *O Anti-Édipo* centrou-se na desmontagem do inconsciente na sua formulação clássica freudiana e apostou na exploração desse princípio como processo de produção, liberando da culpa, da falta e do prazer, o desejo. Deleuze e Guattari implodem a metáfora e a fantasia como narrativa e explicação, redescobrem o delírio, mudam de lugar a paranoia, a histeria e a loucura e identificam, na máquina, o grande modelo existencial humano – “há tão somente máquinas em toda parte... máquinas de máquinas com seus acoplamentos, suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 11).

Na mesma entrevista, antes mesmo de tudo o que aqui foi discutido, Claire Parnet associa o D de desejo com o D de Deleuze, ao lembrar-se que consta no *Petit Larousse Illustré*, edição de 1988, o verbete com seu nome: “Lê-se: Deleuze, Gilles, filósofo francês, nascido em Paris, em 1925” (DELEUZE, 2001). Mas, e se no lugar da clássica abordagem da história da filosofia, que tenta acomodar teorias e pensadores, mediar contradições e agrupar semelhanças fosse criado um abecedário do conhecimento em que no lugar de acomodar tivesse como objetivo apenas avizinhar os vários filósofos, os diferentes posicionamentos, as múltiplas ideias com a mesma leveza de uma entrevista ou encontro. O seu início, talvez, se desse da seguinte maneira: A de Aristóteles, B de Bacon, C de Ciência, P de Platão...

O D certamente seria de Deleuze, que também pode ser o D de devir, avizinjado com a com o D de Demócrito, com sua filosofia do humor e o marginal riso sapiente. Não poderia esse vocabulário, apesar da distância conceitual, deixar de listar o D de Descartes, ou o de Diógenes, respeitada a boa convivência, ou melhor, a política de boa vizinhança. Na correspondente letra G, estaria Guattari ao lado de geografia do pensamento, quase numa simbiose de quem procurava a emergência física do saber, que fazia surgir uma ecologia filosófica, uma ciência cartográfica do sentido e uma ética ativista.

Nesse abecedário, não caberiam biografias memoráveis, tampouco filosofias sistematizadas ou historicizadas, apenas a univocidade do indivíduo e a sua escritura em uma única mistura. Sócrates-Virtude ou Cícero-Virtude, Platão-Metafísica, Spinoza-*Conatus*, Nietzsche-Potência etc. Cada letra, portanto, corresponderia a um *estilo*²¹⁸,

[...] propriedade daqueles dos quais habitualmente se diz “eles não têm estilo...” Não é uma estrutura significante, nem uma organização refletida, nem uma inspiração espontânea, nem uma orquestração, nem uma

²¹⁸ Ver Deleuze e Guattari (2013).

mesquinharia. É um agenciamento, um agenciamento de enunciação. Conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 12).

Aristóteles e os atenienses, Schopenhauer e os acadêmicos, Arendt e a comunidade judaica, são exemplos de como se dá a construção do estilo na definição deleuzeana. Cada um, ao seu modo, precisou operar certo deslocamento dentro do próprio conjunto autoral, sempre na fronteira ou à margem. O macedônico que nunca deixa a condição de *outsider*, o professor universitário que teve desavenças no meio acadêmico e a judia que percebeu traços de autoritarismo advindos de seu grupo que há pouco tempo ocupava o outro lado dessa violência. O estilo, portanto, é a máxima representação do conjunto indissociável de quem pensa e do que foi pensado, é a marca ou assinatura que evidencia esse conjunto.

Nesse hipotético dicionário, julga-se mais apropriado, a partir do resultado do pensamento coletivista de Deleuze apresentá-la na forma de um programa, para o qual poderia ser sugerida a seguinte diretriz: Ação, não resultado, movimento e não quadro, cartografia e não estado da arte. Método? Seria reduzi-lo por demais. Inspiração? Para muitos é uma forma de pensamento nebulosa e delirante. Enfim, poderia ser tudo, mas, por que não, simplesmente, abertura. O programa Deleuze é fluxo que não cessa em passar; é sempre o meio e não o começo nem o fim de alguma coisa.

Deparar-se com tal programa é ser invadido pelo pensamento deleuzeano além dos seus intercessores, mas também é invadir suas escrituras, violando suas regras e desobedecendo a seus ritos rumo ao estabelecimento de uma conversa. Nos *Diálogos* que teve com Claire Parnet, traduzidos e publicados no Brasil em 1998, Deleuze começa pelo o que é e para o que serve uma conversa. É por meio de uma conversa que, segundo o filósofo francês, é possível estabelecer o encontro de pensamento, de afetos, de corpos. Não se trata, portanto de se reconhecer no outro, nem mesmo ocupar o lugar do outro, mas, uma abertura à economia das trocas reais. E, assim fez o próprio Deleuze:

Meu encontro com Félix Guattari mudou muitas coisas [...] poucas pessoas me deram a impressão de se mover a cada momento, não de mudar, mas de se mover todo por meio de um gesto que ele fazia, de uma palavra que dizia [...] Éramos apenas dois, mas o que contava para nós era menos trabalhar juntos do que esse fato estranho de trabalhar entre os dois [...] E esse entre-os-dois remetia a outras pessoas diferentes tanto de um lado quanto do outro (DELEUZE, 1998, pp. 24-25)

O programa Deleuze é movimento, movimento regido por uma única grandeza: velocidade. Mover-se ou movimentar é mais do que deslocar. Pode-se inclusive permanecer

no mesmo ponto, mas ser atravessado por intensidades de pensamento capazes de fazer perder a noção de eixo. É por isso, conforme destacam Deleuze e Parnet (1998, pp. 40-41), que não se trata de distinguir os movimentos, mas as velocidades. Velocidades relativas e absolutas entre pontos distintos, mas que não se resumem à média. Aliás, a apuração de média é justamente a negligência do meio. Ao sair de um ponto x e chegar ao ponto y não se pode desprezar o caminho, sem o qual não haveria ligação.

Não é possível, portanto, aplicar o programa Deleuze sobre alguma coisa, apenas agenciá-lo entre coisas. Não há um observador, nem um instrumento capaz de conhecer um objeto. Sujeito, objeto, identidade são produções que alimentam a neurótica interpretação de tudo. O que está por detrás do que se vê? O que se lê nas entrelinhas? O que você quis dizer com isso?

Deleuze não escreveu textos específicos com a temática educacional, mas seu pensamento vem alimentando diversos estudos e pesquisas em torno da educação no Brasil e no exterior. O potencial revolucionário de suas escrituras, palestras e entrevistas, inspirou essa investigação, tomando esses dois filósofos não apenas como um método ou apoio teórico, mas como uma abertura, caminho e fuga. Não se trata, portanto, de partir da filosofia deleuzeana para se chegar ao problema da educação, mas envolver-se com ela e engendrar a educação nesse pensamento depois de borrá-la, desfazê-la naquilo que está cristalizada.

3.1 AS LINHAS E AS MÁQUINAS

Um dos poucos pontos possíveis de síntese do programa Deleuze, ainda que esse exercício seja um risco tendo em vista a multiplicidade que é característica de seu pensamento, é o argumento de que somos feitos de linhas, linhas de naturezas diversas que correspondem a toda forma de constituição individual ou grupal e que elas são produtos da operação das diversas máquinas distribuídas pelo *socius*. O emaranhado que constituem essas linhas comporta os mais variados objetos que podem ser operados pelo o que chamaram Deleuze e Parnet (1998, p.146) por nomes diversos: “esquizoanálise, micro-política, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia”.

Ao compreender que tudo que há é produto de linhas imanentes que se cruzam e se interceptam, esta investigação procura entender a relação entre a produção da experiência educativa e as linhas²¹⁹ constitutivas da existência individual e grupal entendendo a formação

²¹⁹ Deleuze e Parnet expõem o problema quantitativo das linhas. Em alguns momentos chegam a cogitar a possibilidade de serem duas linhas (molar e molecular) e em outros, apenas uma que comportaria os três

como um processo de produção da subjetividade. A teoria das linhas é descrita por Deleuze e Guattari (2012a) em *Mil Platôs*, especialmente, no platô de número oito, intitulado: *1874 - três novelas ou "o que se passou?"*

Há pelo menos três delas: de segmentaridade dura e bem talhada, de segmentação molecular e em seguida a linha abstrata, a linha de fuga, não menos mortal, não menos viva. Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação. Mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí "literalmente", de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranquila do que acontece em que nada pode mais valer por outra coisa. Entretanto, as três linhas não param de se misturar (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 77).

A primeira espécie de linhas, denominada de molar, segmentária, é caracterizada pela produção de processos sucessórios marcados pela condução incessante dos indivíduos a séries bem determinadas por meio de combinação binária, como por exemplo, “a família – a profissão; o trabalho – as férias; a família – e depois a escola – e depois o exército – e depois a fábrica – e depois a aposentadoria” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 145). Como característica fundamental, essa linha produz cortes, criando segmentos, particularizando a experiência ao mesmo tempo em que intensifica a linha como força plena, mantendo o princípio da continuidade. A linha segmentária é o resquício da instalação da sociedade disciplinar situada nos séculos XVIII e XIX por Foucault. É do confinamento e da sucessão de passagem de uma instituição a outra que emana o sentido dessa linha, que com Deleuze amplia-se alcançando o sentido suprainstitucional.

O segundo tipo de linhas, chamado por Deleuze e Guattari (2012a) de molecular, possui a capacidade de operar “pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 147), apesar da ressalva feita pelo filósofo de que elas igualmente têm a capacidade e a destinação de conduzirem processos irreversíveis. Deleuze, reportando-se a F. Scott Fitzgerald (1896-1940)²²⁰, diz que essas linhas comportam a marca da fissura, do quase imperceptível capaz de maquinar igualmente a resistência e a submissão, são assim, linhas marcadas por uma única grandeza – a velocidade, e uma única condição – a flexibilidade.

aspectos. Ainda assim, a ideia de três linhas é reforçada na mesma obra. Cf. DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998, pp. 145-146, 157-158. Deleuze em outras obras recorre à configuração molar-molecular, mas o conceito de linha de fuga não perde seu sentido de linha de força.

²²⁰ A obra que Deleuze cita é *The crack-up* (1945), em francês a tradução recebeu nome de *La fêlure* (1963).

A terceira linha é intitulada pelos filósofos franceses de linha de fuga. “Como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiões, em direção de destinação desconhecida, não previsível, não preexistente” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 146), é assim que essa linha figura ao lado das demais. A linha de fuga, como destaca Deleuze, parece ser a exceção das outras duas, funcionando como saída às suas segmentações mais ou menos rígida, no entanto, como ele afirma, ela é, na verdade, a primeira, da qual as outras derivam. Deleuze mostra que essa linha, na obra de Fitzgerald, aparece como a ruptura, mas ao contrário do que se pensa, ela não é resultado da clandestinidade ou conspiração da linha molar, nem mesmo uma intensidade da linha molecular, como algo que recebe o aporte necessário para se fazer existir. A linha de fuga é simplesmente um fazer-se imperceptível, uma implosão do absoluto e uma acomodação do flexível.

De antemão, admite-se, nesta investigação, a impossibilidade de uma simples associação da produção da experiência educativa a uma das linhas. Prematuramente, poder-se-ia relacionar o referido problema de pesquisa à linha molar de segmentos duros, contudo ao preço de desqualificar a análise feita pelos pensadores franceses em favor do senso comum de afirmar que é, nessa linha, “onde as reterritorializações se acumulam para constituir um plano de organização e passar para uma máquina de sobrecodificação” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 159) e, sendo a produção da experiência educativa monopolizada pela instituição escolar, não restaria outra vinculação senão ao conjunto molar. Entretanto, é falsa a afirmação de que essa produção se dá apenas em uma das linhas como é igualmente ilegítima a sua redução à escolarização, ou mesmo a ideia de que esse processo institucional desliza apenas sob um fluxo: primeiro em função da própria advertência de Deleuze de que tudo comporta as três linhas, apesar de ser possível haver pessoas que vivam apenas sob uma ou duas dessas linhas²²¹; e, segundo, pelo fato de que essa associação genérica não levaria em conta os riscos que comportam essas linhas.

No caso da linha de segmentaridade dura, por onde percorre o conjunto molar, o perigo está em toda parte. Deleuze e Parnet (1998) chamam a atenção para a cautela necessária diante do manejo dessa linha, pois ela se conecta com as mais amplas regiões do *socius*, atravessando o corpo sem órgãos na forma de cortes, exigindo uma dupla ação não apenas contra o fluxo, mas também um investimento contra si mesmo, pois ela

²²¹ A síntese de produção conjuntiva de consumo pode explicar como o indivíduo pode ser marcado preponderantemente pelo corte residual no processo de produção do próprio inconsciente. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, pp. 30, 60-61.

[...] não concerne apenas às nossas relações com o Estado, mas a todos os dispositivos de poder que trabalham nossos corpos, todas as máquinas binárias que nos recortam, as máquinas abstratas que nos sobrecodificam; ela concerne à nossa maneira de perceber, de agir, de sentir, nossos regimes de signos (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 160).

A segunda linha tem uma característica peculiar. Pode se nutrir da primeira linha e produzir uma identificação com ela. Contudo, não é esse o perigo maior a que se está exposto, nem mesmo a possibilidade de se contrapor à primeira linha, mas a iminência de se revoltar contra si mesmo, uma vez que essa linha guarda, em intensidades múltiplas, a carga distribuída pela estrutura molar. Apesar de ser flexível, sua condição não garante a liberação do indivíduo da produção desejante agenciada pela ordem molar e é, por meio das fissuras que vão surgindo pela tensão sofrida, que essa linha pode ser perigosa. Nesse sentido, o risco de autodestruição não é uma fantasia.

Guattari fala dos micro-fascismos [sic] que existem em um campo social sem serem necessariamente centralizados em um aparelho de Estado particular. Deixou-se o campo da segmentaridade dura, mas se entrou em um regime não menos regulado, onde cada um se afunda em seu buraco negro e torna-se perigoso nesse buraco, dispondo de um seguro sobre seu caso, seu papel e sua missão, mais inquietante ainda que as certezas da primeira linha: os Stálin de pequenos grupos, os justiceiros de bairro, os micro-fascismos [sic] de bandos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 161)

O risco de percorrer essa linha é que ela pode relevar, de forma avassaladora, a saturação dos indivíduos em suportar o peso de toda a produção social. A intensidade produzida pelos afrontamentos à produção do consumo, por sua vez, é parte de um processo de produção da subjetividade que comporta a produção da produção, sobretudo, como elemento da antiprodução; e a produção do registro e distribuição que não tem mais efeito na ação de sobrecodificar e descodificar os fluxos produzidos pela linha molar, levaria ao que descreveram Deleuze e Parnet (1998, p. 161), à “organização de uma segmentaridade, cada vez mais dura, ao nível dos grandes conjuntos molares, entrar em circuito com a gestão dos pequenos terrores e dos buracos negros onde cada um mergulha em uma rede molecular”.

A terceira linha, conforme Deleuze e Parnet (1998, p. 162), guarda o perigo maior. “Seria um erro acreditar que basta tomar, enfim, a linha de fuga ou de ruptura. Antes de tudo é preciso traçá-la, saber onde e como traçá-la”. Essa linha pode incorrer, talvez, um duplo perigo que é: I – ser segmentarizada, investida pela repressão social e forçada ao fluxo-corte normalizador ou de cair em buracos negros pela celeridade do desejo em rompê-la; II – ser decomposta em linha de aniquilação generalizada e uma identificação com a vontade de morte

como se essa fosse a única saída a todo tipo de agenciamento. Assim, “as linhas de fuga acabam mal não apenas porque entram em curto-circuito com as duas outras linhas, mas em si mesmas, por causa de um perigo que elas secretam” (p. 162).

De onde vêm e para onde vão essas linhas? Deleuze e Guattari (2011a, p. 239) mostraram enfaticamente o efeito inócuo dessa questão. Na verdade – “Como isso funciona? Eis a única questão”. O funcionamento dessas linhas, bem como a intensidade que alcançam é relativo às máquinas que as produzem. Máquinas. A única coisa que existe em toda a constituição do desejo.

Toda máquina é, antes de tudo, social. Não tem outro fim senão atingir o corpo pleno do *socius*. Máquina binária, abstrata e de guerra – primeiro conjunto. Máquina paranoica, miraculante e celibatária – segundo conjunto. Máquina territorial selvagem, despótica bárbara e capitalista civilizada – variação do segundo conjunto. Há ainda uma infinidade de máquinas técnicas, prontas a capturar ferramentas e ultrapassar a própria condição humana: a máquina-castelo e a máquina-processo de Kafka, a pequena máquina de Schumann, conforme destacam Deleuze e Parnet (1998, p. 79) ou a máquina-puteril de Erasmo, a máquina-experimental do Emílio e a moderna máquina psicopedagógica de Piaget.

Deleuze e Guattari (2011a) definiram a máquina como um *sistema de cortes*, que corta fluxos, sempre em uma relação direta com a dimensão material. Eles exemplificam o seu funcionamento por meio da operação de uma máquina de fatiar presunto, que extrai da peça segmentos de um mesmo fluxo, ou partes da mesma peça. Nesse procedimento, é necessário acatar que “cada fluxo associativo deve ser considerado como ideal, fluxo infinito de um imenso pernil de porco. A *hylê* designa, com efeito, a continuidade pura que uma matéria possui em ideia” (2011a, p. 55). Toda máquina procede a cortes e produz fluxos sempre em relação associada com outras máquinas e evidenciando elementos residuais que se remetem ao todo sem buscar uma totalidade. As fatias do presunto não mais retornarão ao imenso pernil, mas, ainda assim, reportam à peça da qual devieram.

Mas o que faz com que a máquina não seja ela mesma ideal? É que a máquina é máquina mesmo, não é uma metáfora, afirmam os filósofos franceses. O que ela corta, os fluxos que por ela percorrem não são fantasias ou fantasmas individuais, mas matéria da própria realidade. Além disso, a continuidade ideal só é possível, porque as máquinas funcionam acopladas umas nas outras. Se uma máquina corta é porque a sua antecessora produziu um fluxo e que a sua sucessora acredita ser completo, até que a máquina presente opere o corte-fluxo.

Toda máquina, por sua vez, opera segundo três modos: corte-fluxo e extração; cadeia ou código e desligamento; e sujeito e resíduo. Basicamente, o primeiro modo operativo determina o funcionamento da máquina paranoica, máquina que produz o corpo sem órgãos, por onde os fluxos podem percorrer, os códigos podem ser inscritos, sobrecodificados e descodificados a partir da ligação direta dos órgãos desterritorializados ao corpo pleno do *socius*. Essa mesma máquina tem a função de produzir conexões. Ela é a máquina da produção de produção que não cessa – síntese conjuntiva.

O segundo modo é responsável pela sobrecodificação do conjunto molar. Ele cria, segundo Deleuze e Guattari (2011a), a vinculação do desejo à falta e distribui a fantasia entre os indivíduos. Sua característica é a inscrição, a produção de registro e a distribuição dos códigos pelo *socius*. Se na máquina paranoica há uma repulsão entre a máquina e o corpo sem órgãos, agora, registra-se uma atração que produz uma energia divina de identificação. Desse processo, surge, por exemplo, o Estado por meio da sobrecodificação de fluxos que antes se encontravam ilimitados sob a terra primitiva. Esse modo é próprio da máquina miraculante – síntese disjuntiva.

O modo operativo residual, por sua vez, é responsável pela produção de consumo. É nessa etapa que se pode dizer que surge o sujeito, ou de outra forma, o aparecimento do homem privado através do advento da máquina capitalista. Não por acaso, registram Deleuze e Guattari (2011a), é o momento fulcral em que se inicia o complexo de Édipo – síntese conjuntiva.

3.2 UM PASSEIO ESQUIZO PELA PEDAGOGIA

Fazer um passeio esquizo e não uma esquizoanálise, ainda que sejam complementares. Se viver é correr riscos²²² e, tudo o que se faz nessa vida nada mais é do que um risco a mais a testemunhar a condição de vivente, qualquer tipo de prudência empregada aqui estaria próxima da afirmação do orador romano de que há pessoas “acorrentadas por suas atitudes” e, que, por isso, não conhecem a liberdade, logo não vivem. Contudo, poderia ser demasiado pretensioso empreender um investimento da envergadura que fizeram Deleuze e Guattari, exigindo inúmeras ressalvas que seriam necessárias diante de uma incursão complexa como é a esquizoanálise²²³. Além disso, é preciso considerar os inúmeros alertas, como o de François

²²² Poema atribuído a Sêneca com o título *Viver é correr riscos*.

²²³ Ademais, a esquizoanálise é um método e ao mesmo tempo uma teoria crítica desenvolvida como alternativa à psicanálise clássica ou a correntes progressistas tidas como limitadas por Deleuze e Guattari. Sua

Regnault (1938-), de que “talvez só Deleuze e Guattari tenham praticado essa esquizoanálise, e talvez alguns de seus leitores [...]. Atribuir-lhe a praça pública [...] teria sido territorializá-la” (ROLNIK, 2000, p. 451), ou na entrevista que Suely Rolnik concedeu a Silvio Gadelha e a Lira Neto, em que ela diz que “ser ‘deleuziano’ é um contrassenso em relação ao que de melhor nos oferece Deleuze” (ROLNIK, 1995, informal verbal)²²⁴.

Por isso, a prudência ao justificar que o objetivo desta investigação é encontrar, no processo de produção da experiência educativa, as linhas imanentes de toda política e, portanto, de toda a vida, a partir da desmontagem da pedagogia-máquina, mergulha ao contrário de se inspirar e rouba em vez de encontrar elementos no pensamento deleuzeano que coloquem em movimento o problema em questão.

Conforme o argumento de Deleuze e Guattari (2011a, p.12), o passeio esquizo parece propiciar “um pouco de ar livre, uma relação com o fora”, mas parece também exigir lidar com o barulho de uma batalha infernal com as máquinas de todo o tipo que interagem com o corpo e acoplam-se a ele, produzindo o “ruído ininterrupto de máquinas” que não param um só instante de maquinar o desejo²²⁵.

Não se trata, contudo, de avaliar o esquizofrênico como estilo de vida²²⁶. O que interessou na filosofia do desejo proposta em *Capitalismo e Esquizofrenia* (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, 2011b, 2011c, 2012a, 2012b, 2012c) foi se apropriar do processo esquizoide, que tem, dentre outras características, a esquiva à edipianização, a resistência ao investimento de cura a partir de uma eliminação do próprio sujeito esquizo e, por fim, o deslizamento por entre fluxos descodificados, por onde o “real flui” (2011a, p. 55).

Essa questão foi colocada a Deleuze por Claire Parnet ao lembrar que “Houve muitos loucos em Vincennes, [pois] como vocês [Deleuze e Guattari] partiam de uma

ocorrência em outros domínios precisa ser ponderada tendo em vista estes e outros aspectos do pensamento deleuze-guattariano.

²²⁴ Entrevista concedida Suely Rolnik. Entrevista [18/11/1995] a Lira Neto e Silvio Gadelha. In.: O Povo, Caderno Sábado: 06. Fortaleza, 18/11/95; com o título “A inteligência vem sempre depois” in Zero Hora, Caderno de Cultura. Porto Alegre, 09/12/95; p.8; e com o título “O filósofo inclassificável” in A Tarde, Caderno Cultural: 02-03. Salvador, 09/12/95. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/ninguem.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2016.

²²⁵ Cabe acrescentar ainda que “Mesmo o passeio ou a viagem do esquizo não operam grandes desterritorializações sem utilizar circuitos territoriais”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p.417. Eles ressaltam, com isso, que o esquizofrênico não passeia livremente sem ser afetado pelas grandes sínteses ou pelas máquinas investidas no campo social. “Em suma, não há desterritorialização dos fluxos de desejo esquizofrênico que não seja acompanhada de reterritorializações globais ou locais, as quais sempre voltam a formar praias de representação” (Id. 2011a, p. 418).

²²⁶ No documentário para televisão *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, o filósofo evidencia essa posição, ao enfrentar as críticas de que ele e Guattari propuseram um *life style* em que a loucura era teatralizada como fonte de experiência. O propósito, ao contrário, era evitar a produção dos esquizos da psiquiatria, loucos de hospital.

esquizoanálise para combater a psicanálise, todo mundo achava que era legal ser louco, ser esquizo”. O que responde o filósofo:

[O objetivo de *Anti-Édipo*] Foi impedir que eles [jovens de Vincennes] virassem trapos, que naquele momento... Que um cara que desenvolvia... Um início de esquizofrenia fosse colocado em boas condições, não fosse jogado num hospital repressivo, tudo isso... Ou então que alguém que não suportava mais, um alcoólatra, onde ia mal, fazer com que ele parasse... (DELEUZE, informação oral)²²⁷

É fato que a esquizoanálise é um investimento paralelo e, muitas vezes, avesso às principais correntes da psicanálise. Ela é resultado da postura radical de Guattari, Deleuze e outros que se associaram ao movimento contraedipizante de um inconsciente cada vez mais estéril e doentio e uma expansão imperialista da psicanálise como *lifestyle*. Nesse sentido, a esquizoanálise é uma abordagem

[...] ao mesmo tempo uma análise transcendental e materialista. Ela é crítica, no sentido de que leva à crítica de Édipo, ou leva Édipo ao ponto de sua própria autocrítica. Ela tem o propósito de explorar um inconsciente transcendental, em vez de metafísico; material, em vez de ideológico; esquizofrênico, em vez de edipiano; não figurativo, em vez de imaginário; real, em vez de simbólico; maquínico, em vez de estrutural; molecular, micropsíquico e micrológico, em vez de molar ou gregário; produtivo, em vez de expressivo (DELEUZE, GUATTARI, 2011a, p. 151).

Há, com isso, certa dificuldade em transpor essa análise do território clínico ao território educacional, pois não se trata, na verdade, de uma aplicação técnica de um instrumento de pesquisa. Certo é, também, que o empreendimento deleuzeano extrapola a proposição de uma nova psicanálise, apesar de ser este um dos temas amplamente abordados pelo filósofo. É a partir da esquizoanálise, que Deleuze junto a Guattari pretende

Descobrir sob o assentamento familiar a natureza dos investimentos sociais do inconsciente. Descobrir sob o fantasma individual a natureza dos fantasmas de grupo. Ou, o que dá no mesmo, levar o simulacro ao ponto em que ele deixa de ser imagem de imagem para encontrar as figuras abstratas, os fluxos-esquizas que ele recepta, ocultando-os. Substituir o sujeito privado da castração — clivado em sujeito de enunciação e em sujeito de enunciado, e que apenas remete às duas ordens de imagens pessoais —, pelos agentes coletivos que por sua conta remetem a agenciamentos maquínicos. Reverter o teatro da representação, fazê-lo verter, correr na ordem da produção desejanse (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 360).

²²⁷ Entrevista concedida por DELEUZE, Gilles. Entrevista [1988 a 1989] L'Abécédaire de Gilles Deleuze. (O Abecedário de Gilles Deleuze). Entrevistadora: Claire Parnet. Dir. Pierre-André Boutang. Paris, 1996. 1 arquivo VHS (480 min.) Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”.

Decididamente, o inconsciente não é algo *a priori*, inato ao indivíduo e condicionante de um porvir. Nem sonho nem imaginário, o inconsciente produz a si próprio pelas máquinas desejanter²²⁸ que funcionam por desarranjos sucessivos diante de máquinas investidas no *socius*, sempre ajustadas e organizadas. Diante disso, a transversalidade entre literatura, ciência, economia, política, ecologia – e todas as outras forças do campo social que se apropriam Deleuze e Guattari (2011a) – mostra que só há um tipo de máquina com inúmeras variações determinadas por condições específicas – máquinas desejanter, pois

[...] as máquinas orgânicas ou sociais não se formam da maneira como funcionam, e as máquinas técnicas não são montadas tais como são usadas, mas implicam precisamente condições determinadas que separam sua própria produção do seu produto distinto. Só tem um sentido, e também um fim, uma intenção, aquilo que não se produz tal como funciona. Ao contrário, as máquinas desejanter nada representam, nada significam, nada querem dizer, e são exatamente o que se faz delas, aquilo que se faz com elas, o que elas fazem em si mesmas (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 380).

Nesses termos, o passeio esquizo pela pedagogia é também uma transversalidade. Não se trata de submeter esse objeto à psicanálise, mas apropriar-se da teoria deleuze-guattariana para interrogar, por exemplo, como a produção da experiência educativa é um processo de produção? Como se dá o funcionamento da pedagogia-máquina na formação das subjetividades que passam pelo campo educativo? Quais são alguns de seus agenciamentos?

Deleuze e Guattari (2011a) definem na obra *O Anti-Édipo* que a atividade esquizoanalítica²²⁹ comporta três tarefas, uma negativa e duas outras positivas, todas elas complementares e concomitantes no sentido de evitar a sua captura por movimentos dialetizantes. A primeira tarefa consiste em compreender a força da representação, o grande

²²⁸ “Nós tivemos que renunciar, então, à bela palavra de Félix, ‘máquinas desejanter’ [...]”, diz Deleuze. Cf. DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998, p.18. Conforme Zourabichvili, o conceito será substituído, progressivamente, por agenciamento. A substituição parece respeitar um duplo movimento, o primeiro rever o peso da sexualidade que para Deleuze e Guattari é um fluxo como tantos outros e não uma energia capaz de agir no inconsciente, o segundo é ampliar o conceito de agenciamento que passará a ocupar definitivamente lugar na escrita dos filósofos. Cf. ZOURABICHVILI, François. *Vocabulário Deleuze*. Vers. Eletr.: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação Unicamp, 2004. “Só há desejo agenciado ou maquinado” (DELEUZE; PARNET,, 1998, p. 112). Nesta investigação, nas menções e usos dos conceitos deleuze-guattarianos, optou-se por respeitar as velocidades particulares dos textos e empregando os termos conforme são desenvolvidos no pensamento coletivo dos filósofos.

²²⁹ A complexidade do método esquizoanalítico, desde sua primeira tarefa é evidenciada pela dupla ação em que “a esquizoanálise deve proceder com a maior rapidez possível, mas também só pode proceder com uma grande paciência, uma grande prudência, desfazendo sucessivamente as territorialidades e as reterritorializações representativas pelas quais um sujeito passa na sua história individual” (Id., 1998, pp. 420-421).

teatro de sombras que acompanha a humanidade, em que vibram todas as crenças oriundas do mito, da tragédia, dos fetiches do consumo etc. Essa “faxina” deve tender a uma recondução da análise ao campo produtivo do desejo – a oficina, o ateliê, a fábrica que é o inconsciente, por meio do destacamento dos “fluxos desterritorializados do desejo nos elementos moleculares” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 416) da produção.

O sucesso da primeira tarefa só terá efeitos se a análise conseguir romper a atração reterritorializante a que está inevitavelmente predisposta. É que não é fácil passar pelos fluxos de códigos e pela descodificação incessantemente produzida pelo capitalismo com ânsia em alienar, capturar e abstrair as representações. “Sendo capaz de criar [...] uma terra nova” (2011a, p. 421), o processo esquizo poderá, enfim, enfrentar, por seus sistemas de análise, o passeio ou a viagem pelas mesmas terras pelas quais passou, pretendendo entender minuciosamente como ali se empreenderam ações de territorializações terríveis.

No passeio esquizo pela pedagogia, essa primeira tarefa corresponderia a promover a destituição desse campo do saber como expressão absoluta da experiência educativa, pois, por mais que essa experiência seja marcada pelos agenciamentos pedagógicos – a escolarização é o principal exemplo, a cristalização desse padrão não pode ser entendida fora de um campo de batalha em que máquinas foram e ainda são configuradas para produzir a formação das subjetividades segundo o princípio do controle.

A tarefa negativa da esquizoanálise só encontra sentido de existir integrando-se aos investimentos positivos do método em questão. Por isso mesmo, destacam Deleuze e Guattari (2011a), as três tarefas acontecem ao mesmo tempo, sem qualquer linearidade. Logo, concomitantemente à etapa de destruição da normalidade, no caso, da experiência educativa gravitada em torno da pedagogia, deve-se operar a

A primeira tarefa positiva [que] consiste em descobrir num sujeito a natureza, a formação ou o funcionamento de *suas* máquinas desejantes, independentemente de toda interpretação. O que são as suas máquinas desejantes? O que você faz entrar nelas? O que você faz sair delas? Como isso funciona? Quais são os seus sexos não humanos? (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 426)

Nesta tarefa, percorrem-se as máquinas sociais em busca das máquinas desejantes. Interessa encontrar seu funcionamento real a partir da dispersão funcional das peças das mesmas máquinas. Em síntese: há uma disposição infinitesimal de máquinas distribuídas sobre o *socius*. As máquinas técnicas são sobressalentes ao corpo pleno sem órgãos, parecem gozar de total autonomia e produzem fluxos sem cessar. No entanto, estas mesmas máquinas

são antes de tudo, sociais porque são investidas no campo social, que por sua vez, só poderiam ser resultantes das máquinas desejantes, pois todo desejo é maquinado.

Ao citar Lawrence²³⁰, Deleuze e Guattari (2011a) afirmam, enfaticamente, que “a análise não tem de se ocupar com o que quer que seja que se assemelhe a um conceito ou a uma pessoa [...]. Ela deve ocupar-se apenas [...] dos agenciamentos maquínicos apreendidos no elemento de sua dispersão molecular (p. 428). No caso do problema da produção da experiência educativa, essa tarefa inspira a investigação em curso a procurar, nas lacunas da segmentação, resquícios de uma experiência que seja imanente, própria do desejo em detrimento de uma representação fundada no dever de ser formado. A experiência educativa não pode ser apenas uma promessa de futuro ou uma moldura a espera de seu conteúdo. Não é, portanto, uma questão de interpretação ou de reconhecimento, ao contrário, “achar, encontrar, roubar ao invés de regular, reconhecer e julgar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16). Nesses termos, a análise em curso precisa evitar o risco de cair em uma armadilha que toma os elementos superficiais e imediatos, não rompendo, assim, com as representações do conjunto molar.

Todavia, o exame detido de todas essas máquinas, sejam elas reais, simbólicas ou imaginárias, deve certamente intervir, mas de uma maneira totalmente determinada: considerando as máquinas como índices funcionais capazes de nos pôr na pista das máquinas desejantes, que lhes são mais ou menos próximas ou afins (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 427).

Na crítica à psicanálise, argumentam os filósofos, apenas uma análise que rompa ligações, ao mesmo tempo com a identidade imaginária e com a unidade estrutural, é possível encontrar os agentes de maquinação do desejo. No caso do problema da produção da experiência educativa, a ruptura com a representação pedagógica em busca “dos agenciamentos maquinados apreendidos no elemento de sua dispersão molecular” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 428) deve ser cuidadosa na medida em que o risco de uma reterritorialização a essa representação é iminente²³¹. Não se trata de um exame profundo do

²³⁰ D. H. Lawrence (1885-1930), escritor inglês, autor de diversas obras, entre romances, poemas, peças de teatro, traduções, cartas além de obras de não ficção, reconhecidas pelas polêmicas que suscitaram, especialmente, em temas como a sexualidade. Foi também pintor. A obra a que se referem Deleuze e Guattari é: “Psychanalyse et inconscient” (1920), trad. francesa (modificada), in *Homme d'abord*, Paris, 10/18, 1968, pp. 219-56. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p. 428. (Coleção Trans).

²³¹ Toda desterritorialização guarda uma porção territorial deslocada consigo. Segundo Deleuze e Guattari “nunca podemos apreender a desterritorialização em si mesma, apenas seus índices” (Id., 2011a, p. 418). No caso da educação sua predisposição ao retorno à representação tem a ver com a própria natureza desse campo social que se apresenta altamente representativa.

papel do professor, do aluno, da escola ou do saber, nem de suas relações, mas de um mapeamento da superfície em que estão dispostos esses elementos de produção, ainda que não sejam percebidos como os verdadeiros fluxos que correm entre os agenciamentos pedagógicos – ruptura com a identidade imaginária da formação.

Cabe analisar, por exemplo, o saber que passa ao lado do professor e acima do aluno, que não é domínio de nenhum deles; o fracasso escolar como antiprodução da própria educação – é preciso que alguns fracassem; o ópio da ascensão social codificada no segredo educacional – ou a velha história de por que mandar seus filhos para a escola; a produção em larga escala de mão de obra paranoica, em que não se sabe a diferença que faz a escola, mas que bom que todos passaram por ela – pré-ruptura com a unidade estrutural.

A ruptura, de fato, com a ideia de unidade, com uma totalização dos objetos no conjunto molecular, só se realiza ao sair da representação, desterritorializando-se em uma espécie de avesso da estrutura. “Este avesso é a ‘inorganização real’ dos elementos moleculares” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 407) que, no campo educacional, tem como desafio, encontrar uma elaboração da produção da experiência educativa fora do investimento repressivo social e suas conexões, das disjunções maquinadas sobre o campo molecular que vibram esse fluxo e a conjunção descodificada da formação que produz o resíduo trabalhador-aluno, enfim – a descoberta da produção da experiência educativa como fruto do desejo de aprender, ainda que afetado por todos os condicionantes maquínicos.

Se a primeira tarefa positiva resulta em uma atividade maquínica que ao contrário de interpretar ou expressar o inconsciente “busca saber quais as máquinas desejanter de alguém, como elas funcionam, com que sínteses, com que entusiasmos, com que falhas constitutivas, com que fluxos, com que cadeias, com que devires” (2011a, p. 449) funciona, ao mesmo tempo, deve-se operar a segunda tarefa positiva desse método de análise, que consiste em colocar à prova as reais máquinas desejanter sob o crivo das quatro teses esquizoanalíticas.

No conjunto, essas quatro teses condicionam o sentido positivo e final da esquizoanálise em favor de uma teoria e uma prática do direito ao desejo, que primeiro parte de um modelo não convencional de análise, o esquizo; rompe com a representação como realidade vivida; procura recolocar o desejo nas suas condições materiais e maquínicas em detrimento das abstrações e dos sentidos de falta e prazer; valoriza as intensidades e não apenas os deslocamentos a fim de provocar uma ruptura do objeto de análise com seu significante; chegando, enfim, à conversão da esquizofrenia como processo e, esta, como força revolucionária. Com isso,

[...] a tarefa da esquizoanálise é, finalmente, descobrir em cada caso a natureza dos investimentos libidinais do campo social, seus conflitos possíveis interiores, suas relações com os investimentos pré-conscientes do mesmo campo, seus possíveis conflitos com estes, em suma, o jogo todo das máquinas desejantes e da repressão de desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 506).

Portanto, a análise deleuze-guattariana, sintetizada nas quatro teses, tem o seguinte panorama: deve-se, primeiro, partir do fato de que todo investimento é molar e social, pois “não há máquinas desejantes que existam fora das máquinas sociais que elas formam em grande escala; e também não há máquinas sociais sem as desejantes que as povoam em pequena escala” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 451). Assim toda emissão molar tem como ponto de aplicação um campo social histórico – primeira tese; Em seguida, exige distinguir nos investimentos sociais o investimento pré-consciente de classe ou de interesse e o investimento libidinal inconsciente de desejo ou de grupo, ou seja, distinguir o grupo sujeito potencial do grupo sujeitado reprimido – segunda tese.

Um é investimento de *grupo sujeitado*, tanto na forma de soberania quanto nas formações coloniais do conjunto gregário, que reprime e recalca o desejo das pessoas; o outro é investimento de *grupo sujeito* nas multiplicidades transversais portadoras do desejo como fenômeno molecular, isto é, objetos parciais e fluxos, por oposição aos conjuntos e às pessoas (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 370).

Além disso, é necessário considerar a carga transitória inerente aos dois grupos, que pode fazer com que um devenha o outro a partir dos conjuntos de repressão e recalçamento. Por isso, Deleuze e Guattari (2011a) não esperam uma simples diferenciação desses dois grupos, porquanto não encerraria a questão mais profunda que é: como produzir algo distinto de um grupo sujeitado? A resposta é, à primeira vista, pontual. “Só uma efetiva politização” que transcenda as relações estruturais e factuais e privilegia o sentido de processo, ao mesmo tempo contínuo e intermitente²³² (2011a, p. 423). Consequentemente, a afirmação categórica dos filósofos primeiro reforça a relevância da dimensão política na filosofia prática do desejo, evidenciada na proposição de que “antes de ser há a política” (1996, p. 78) e, segundo, avalizam a possibilidade de realização de uma nova política – um programa – contra as formações “bem reguladas do sujeito como queriam Goethe ou Schiller, ou Hegel. [mas, ao

²³² Não há contrariedade entre ser contínuo e intermitente uma vez que é próprio das máquinas desejantes funcionarem desarranjadas sobre um corpo operado por fluxos descodificados validados por um conjunto axiomático, como é o caso do corpo capital-dinheiro, que marca a era capitalista. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p.17, 27 .

contrário, através de] sucessões de catatonias e de precipitações [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 77) e outros movimentos aberrantes – parafraseando David Lapoujade²³³, tais como as velocidades e lentidões de Zaratustra de Nietzsche, as grandes rupturas negociáveis de Kleist e, a exaltação da Grécia pagã, de Hölderlin, enfim, a constituição de um grupo sujeito,

[...] aquele cujos investimentos libidinais são revolucionários; tal grupo faz o desejo penetrar no campo social, subordina o *socius* ou a forma de potência à produção desejante; produtor de desejo e desejo que produz, ele inventa formações sempre mortais que nele esconjuram a difusão de um instinto de morte; às determinações simbólicas de sujeição, ele opõe coeficientes reais de transversalidade, sem hierarquia nem superego de grupo (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 463).

Com a distinção dos grupos e a devida atenção às complicações que levam um grupo à condição do outro, o próximo passo é compreender que o investimento libidinal do campo social é primeiro em relação aos investimentos familiares, pois o desejo é social e não familista – terceira tese. Nesse sentido, por exemplo, Deleuze e Guattari (2011a) não fazem uma opção entre Narciso ou Édipo, pelo contrário, livram a libido de qualquer condicionante que exija a dessexualização e a sublimação do desejo.

Certamente, não é a libido, como acreditava Freud, que deve dessexualizar-se e sublimar-se para investir a sociedade e seus fluxos, mas, ao contrário, é o amor, o desejo e seus fluxos que manifestam o caráter imediatamente social da libido não sublimada e dos investimentos sexuais (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, pp. 468-469).

Com isso, torna-se relevante a localização dos dois polos do investimento libidinal social que apresenta, de um lado, o polo paranoico, reacionário e fascista e, de outro, o polo esquizoide revolucionário, configurando a quarta e última tese da esquizoanálise:

<i>POLO PARANÓICO FASCISTA</i>	<i>POLO ESQUIZO REVOLUCIONÁRIO</i>
Sujeição da produção ao conjunto molar	O molecular se sobrepõe ao investimento molar
Aniquilação das singularidades regulando àquelas que a ordem molar retém em código ou axiomática.	Multiplicidades moleculares de singularidade
Estrangulamento dos fluxos por meio da ação de linhas de integração e	Fuga dos fluxos descodificados, produzindo sobre essas linhas novos

²³³ LAPOUJADE, D. (2014). *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições.

territorialização	fluxos e ultrapassagens
Polo de definição dos grupos sujeitados	Polo de definição dos grupos sujeitos

Fonte: Cf. Deleuze; Guattari, 2011a, p. 486.

Essa localização tem o propósito de reafirmar a posição deleuze-guattariana de crítica às forças reacionárias e autoritárias que os grandes conjuntos gregários, as sociedades massificadoras, submetem as máquinas desejantes, na sua função de produção perpétua de grupos sujeitos. Contudo, “[...] não se trata de se opor a algo como dois polos, um que seria atribuído à paranoia e outro à esquizofrenia. É, pelo contrário, dizer que tudo, absolutamente tudo, faz parte do mesmo momento, de um agenciamento maquínico é determinável²³⁴” (DELEUZE, 2005, p. 165-166), ou seja, todo investimento transita entre e pelos polos, mas sendo inviável a sua vinculação a apenas um ou outro, de forma dialética ou binária.

Ao contrário, com esse exercício, os filósofos trazem à praça uma ética não fascista, como afirmou Foucault no prefácio da edição norte-americana de *O Anti-Édipo*. Enfrentar os macrofascismos de Estado, mas também os microfascismos de cada indivíduo é uma função que se realiza na medida em que prevalece uma soberania subvertida, possível quando a produção desejante molecular faz a ordem molar passar pela multiplicidade molecular e os seus fluxos esquizos.

Por fim é necessário, apreender, como fez Deleuze, “o passeio como ato, como política, como experimentação, como vida” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 25). O ato de romper com a representação, o traçado de um plano de imanência, necessariamente político, e, a política como uma experimentação ativa. O passeio esquizo pela pedagogia traduz-se no acolhimento da experiência educativa como processo e não representação, que tem, nessas condições, a possibilidade de identificar os movimentos territoriais e as velocidades que lhes são próprias, a fim de provocar uma saída para a formação a partir dos programas de vida.

3.3 SOBRE COMO TRAÇAR UM PLANO

É preciso traçar um plano. Um plano por onde deslizem os conceitos, lugar onde possam ser dispostas todas as máquinas produzindo os mais diversos fluxos e atravessadas pelas diferentes sínteses, lugar este, que seja favorável a uma análise da produção como

²³⁴ Orig. “Una vez más, no se trata en absoluto de oponer algo así como dos polos, uno que se asignaría a la paranoia y otro a la esquizofrenia. Se trata, por el contrario, de decir que todo, absolutamente todo, forma parte de un mismo momento, de un agenciamiento maquínico que es determinable”. Cf. DELEUZE, Gilles. *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Trad. Equipe editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2005, p. 165-166.

processo, comportando o estranhamento e a possibilidade de ruptura, ou ao menos, dedicando-se a avizinhar as diferenças sem qualquer pretensão ao uno.

O plano (de consistência) e não mais o campo²³⁵, como salienta Zourabichvili (2004), reflete o pensamento não pensando *a priori*, “que não sabe previamente o que significa pensar e que não pode senão incessantemente retornar ao ato que o engendra (corte do caos)” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 45). Ele é um “espaço liso²³⁶” em que se inscrevem as hecceidades e por onde percorrem movimentos não lineares e não homogêneos – *continuum*s de intensidade, resultando em uma confluência de intensidades e velocidades de uma vida, é, conforme Deleuze, Guattari (2012b,37), “a intersecção de todas as formas concretas”, “constituídas abstratamente, mas de modo real” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 236).

O plano não tem por finalidade dispor elementos de posição definida como um objeto ou um sujeito, nem mesmo a relação entre os dois, mas apenas avizinhar os diferentes elementos constitutivos de uma vida que vão desde a grande organização molar à multiplicidade das pequenas e infinitesimais moléculas que fazem vibrar tanto os grupos sujeitados quanto os grupos singularizados e criando neles movimentos de identificação reacionária, reformista ou revolucionária. Oportunamente, distinguem-se os dois tipos de plano a que Deleuze faz referência. O primeiro é aquele

[...] que poderíamos chamar de [plano de] *organização*. Ele concerne, a um só tempo, ao desenvolvimento das formas e à formação dos sujeitos e é também, se se quer, estrutural e genético. [...] Tal plano é o da Lei, enquanto ele organiza e desenvolve formas, gêneros, temas, motivos e que assinala e faz evoluir sujeitos, personagens, caracteres e sentimentos: harmonia das formas, educação dos sujeitos. (DELEUZE; PARNET, 1998, pp. 107-108).

Esse plano é a imagem do investimento repressivo molar sobre o conjunto disperso molecular, objetivando a constante estratificação a partir do interesse imanente do *socius*, no caso corrente, do capitalismo. Os conjuntos moleculares, tal qual ocorre na bioquímica²³⁷,

²³⁵ Conforme Zourabichvili, o desenvolvimento do conceito de plano de imanência é um esforço de substituição do “campo transcendental” próprio das filosofias de Kant e Husserl. Cf. ZOURABICHVILI, François. *Vocabulário Deleuze*. Vers. Eletr.: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação Unicamp, 2004.

²³⁶ Deleuze e Guattari recorrem a Pierre Boulez (1925-2016) – na obra *Penser la musique aujourd'hui*, Paris: Gonthier, 1963 – para distinguir esses dois conjuntos: “a diferença entre um espaço *liso* (vetorial, projetivo ou topológico) e um espaço *estriado* (métrico): num caso, ‘ocupa-se o espaço sem medi-lo’, no outro, ‘mede-se o espaço a fim de ocupá-lo’”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 5 trad. Peter Pál Pelbart, Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012c, p.26 (Coleção Trans).

²³⁷ Em *Mil Platôs*, no platô de número três, Deleuze e Guattari recorrem a Raymond Ruyer (1958) – na obra *La Genèse des formes vivantes*. Paris: Flammarion – e sua análise sobre os dois aspectos da morfogênese para sustentar a dupla articulação que recai sobre o conjunto do organismo, que se relacionará às realidades de tipo molar e molecular. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 1

como analisam Deleuze e Guattari (2011b), “são capturados em estruturas estáveis” capazes de regular, “sobrevoar as multidões, supervisionar os mecanismos” apropriar-se das máquinas a fim de promover organização (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, pp. 72-73). Restringir-se à leitura deste plano nada mais é do que constatar e reconhecer a estrutura exoesquelética do corpo social, ou ainda, reconhecer na estrutura e suas séries o elemento principal de toda condição de análise. A estrutura estatal, por exemplo, é frequentemente evocada como determinante e, por vezes, conclusão da realidade social, nesse sentido, argumentam Deleuze e Guattari (2011a), o fato de “que o Estado esteja a serviço da chamada classe dominante é uma evidência prática, mas que não dá de imediato suas razões teóricas” (p. 336).

Não se trata, contudo, de desconsiderar o plano de organização, nem mesmo dá-lo por superado, mas opô-lo continuamente ao plano de consistência, pois ele não para de investir na multiplicidade a fim de impor o interesse dominante e não cessa quando alcança esse objetivo, pois, sobre o corpo do capital-dinheiro – última formação do *socius* – não esgotam os processos de validação do desejo representado.

Se o plano de organização não cessa em projetar no plano de consistência os seus elementos estruturantes e formadores, é preciso reconhecer que ele também é a fonte de códigos irregulares, tornados objetos parciais, extraídos e colocados sobre o processo de composição do plano de consistência ou imanência. Nesse sentido,

[...] o plano de organização não para de trabalhar sobre o plano de consistência, tentando sempre tapar as linhas de fuga, parar ou interromper os movimentos de desterritorialização, lastreá-los, reestratificá-los, reconstituir formas e sujeitos em profundidade. Inversamente, o plano de consistência não para de se extrair do plano de organização, de levar partículas a fugirem para fora dos estratos, de embaralhar as formas a golpe de velocidade ou lentidão, de quebrar as funções à força de agenciamentos, de microagenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 63).

O plano de consistência, ao contrário do plano de organização, não é regido por uma finalidade, tampouco parametrizado por um conjunto de princípios. “Com efeito, procedendo por consolidação, a consistência necessariamente age no meio, pelo meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 236) e, isso, nada tem a ver com a média, mas com o a efetuação no trajeto, valorizando uma relação *entre* os elementos que só pode ser medida pelas intensidades e não pela posição ocupada, seja de um sujeito, seja de um objeto. No plano de consistência

[...] não há mais absolutamente formas e desenvolvimentos de formas; nem sujeitos e formações de sujeitos. Não há nem estrutura nem gênese. Há apenas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre elementos não formados, ao menos relativamente não formados, moléculas e partículas de toda espécie. Há somente hecceidades, afectos, individuações sem sujeito, que constituem agenciamentos coletivos (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, pp. 57-58).

Por sua vez, o plano de organização desse trabalho é de uma sociedade pedagogizada, tal como é descrita por Félix Pécaut (1828-1898), pedagogo francês e inspetor geral da instrução pública na França, que participou, com entusiasmo, do movimento em que os países europeus apostaram na modernização da educação. De fato, trata-se de um movimento marcante nos países da Europa Ocidental, mas que se tornou um fenômeno mundial em períodos e moldes diferentes. Ao processo que levou à concentração da formação do indivíduo e da individualidade na instituição escolar como princípio de civilidade recorre-se ao conceito de “pedagogização” da sociedade, vislumbrada por Félix Pécaut e retomada de modo crítico por Jacques Rancière (2015).

Certo é que não interessa aqui narrar uma evolução desse empreendimento mundial como que se reconhecesse nesse processo o apogeu ou o esgotamento da pedagogia. Aliás, essa condição dramática de ruptura a que supostamente todo estágio de produção no âmbito do capitalismo estaria suscetível foi rechaçada por Deleuze e Guattari (2011a), uma vez que a máquina tem a capacidade de se alimentar das contradições e reprogramar-se constantemente a fim de continuar a sua função.

Nunca uma discordância ou um disfuncionamento anunciaram a morte de uma máquina social que, ao contrário, se alimenta habitualmente das contradições que provoca, das crises que suscita, das angústias que *engendra* e das operações infernais que a revigora: o capitalismo aprendeu isso e deixou de duvidar de si, e até os socialistas deixavam de acreditar na possibilidade da sua morte natural por desgaste (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 203).

Não há, portanto, um ponto sobre o qual a pedagogia pudesse ser apreendida na sua totalidade, uma vez que o campo social em que incide a formação das subjetividades, por meio dos processos educativos, continua exigindo condições efetivas de funcionamento para a preservação do *socius*. Uma crise na educação não significa a frustração da função maquínica dela, mas a constatação de movimentos no âmbito das multiplicidades moleculares investidas de novas expectativas de experiência que desestabilizam o aparelho molar de repressão. Ou

seja, a experiência educativa que cada indivíduo poderia vivenciar é paulatinamente substituída pelo conjunto de regularidades e pelo contingenciamento da capacidade de interagir e até fazer explodir o modelo.

A função dos processos educativos, primeiro disciplinar, e depois adaptativa, é, portanto, fundamental na produção das subjetividades e na efetivação da sociedade de controle. Não se trata de acidente nem de destino, mas de produção desejante. Houve, portanto, um dia em que se desejou uma sociedade pedagogizada: seja por Félix Pécaut, ou antes dele, pelos iluministas, mas também desejaram os economistas de mercado, os chefes de Estados, a burguesia e seu investimento no controle das profissões liberais etc.

De todo modo, as circunstâncias de produção dessa sociedade não são um problema de cronologia ou de interpretação histórica. Um livro de história da educação, escolhido aleatoriamente, tem grandes chances de reproduzir uma mesma narrativa segundo os cortes genéricos a que é submetida: Linha ascendente – Educação na Antiguidade; Educação na Idade Média; Educação no Renascimento; Educação na idade Moderna; Educação Contemporânea. Mas, se a escolha recaísse sobre um livro de filosofia da educação, ainda seria possível encontrar um tipo de corte regular na sua escritura. Linha descendente – Idealismo; Racionalismo; Empirismo; Marxismo; Estruturalismo; Existencialismo etc.

Nesses termos, só é possível entender a edificação da pedagogia como saber socialmente investido apto a lidar com a educação dos sujeitos desde que encarada como um projeto ou uma reforma. Caberia, com isso, apenas encaixar as peças no enorme quebra-cabeça, por exemplo: Félix Pécaut era francês, viveu no século XIX, de orientação protestante liberal, foi inspetor do ensino, colaborou com Jules Ferry na reforma da educação francesa. Em síntese, tratam-se das reformas positivistas na educação a partir da França.

Por isso, é preciso renunciar a duas formas tradicionais de análise da pedagogia: primeiro é necessário negar o imperativo historiográfico²³⁸ que investe nesse campo uma tendência estatutária e linear; segundo, é crucial romper com as práticas de representação e identificação desse campo como elementos que não conseguem, senão por meio de relações simbólicas, investir certo tipo de mecanismo de validação desse campo – ciências da educação. A primeira forma de análise quer atribuir à pedagogia muito mais do que ela mesmo parece ter a oferecer, ao passo que a segunda forma retira-lhe tudo aquilo que ela poderia ter por não se sair bem nos processos de validação de cientificidade. É a partir dessa dupla negação que é possível o passeio esquizo pela pedagogia, o passeio do Anti-Emílio.

²³⁸ Nesse tipo de análise inclui-se a filosofia da educação nos moldes da clássica história da filosofia francesa.

Essas, entre outras considerações, tendem a incidir sobre a produção de outro plano, o de consistência ou imanente. Nesse plano, é o desejo de aprender que vibra as multiplicidades moleculares do *socius*, que objetiva derives até então impensados, que promove a experimentação a partir das máquinas e agenciamentos, rompendo com a dependência interpretativa e subjetiva.

“...eu lhe faço atravessar para a Casa do Espelho. O que acharia disso?”
(Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá – Lewis Carroll).

CAPÍTULO 4 – ENFIM, OS PROGRAMAS DE VIDA

EXPERIENCIAÇÃO DO APRENDER COMO BLOCO DE EXPERIMENTAÇÃO-VIDA

Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar.
(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75)

Nas páginas finais de *O Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari (2011a) apresentam um balanço-programa do empreendimento que objetivou levar à cabo a liberação do desejo de suas amarras e armadilhas – em síntese: a interpretação, a organização e a significância. Trata-se não de um resumo, nem mesmo de um manifesto como advertem os filósofos, mas da proposição de um programa pautado na experiência que tiveram ao enfrentar a psicanálise e o seu entrelaçamento com o capitalismo em um dos seus principais postulados – a edipianização.

Todo o denso texto da referida obra, escrito ao estilo de uma detalhada história universal às avessas, uma vez que pautada nos registros de contingência e não de progresso e alimentada pela literatura e não pela economia política, parece desaguar em um delta rumo ao oceano ou ser pulverizado no ar, portanto, imbuindo de um sentimento de dissolução. É que o balanço-programa não é uma prescrição, não apresenta passos a serem seguidos e é possível que foi útil apenas aos seus dois autores, ainda que ao público em geral apresente importante potencial analítico.

É nessa direção que pretende esta investigação: apresentar o conceito de programa de vida e o seu efeito potencial para o campo da educação. Organizado em seis tópicos, este capítulo oferece esse conceito, a sua viabilidade e os seus registros nas diferentes obras de Deleuze, individuais e coletivas, apoiando-se, especialmente, na concepção de devir menor, desenvolvida junto à Guattari.

Os tópicos que compõem este momento da investigação visam trazer à tona todas ou a maior parte das análises até aqui realizadas a fim de tornar viável, no processo de produção do conceito de programa de vida, a complexa relação que implica a decadência e o abandono de um conceito tão caro como é a formação e a emergência de outro que pretende operar uma certa realidade, especialmente, em sua vertente educacional.

Por isso, os tópicos têm um caráter progressivo, ainda que caiba todo tipo de ressalva a esse entendimento. No entanto, é na medida em que se avança por eles que se percebe a maleabilidade, os sistemas de troca estabelecidos de forma independente, os apagamentos e

sobreposições dos elementos dispostos e transitórios de cada tópico a fim de que sobre eles possam ser investidos questionamentos e, potencialmente, a sustentação do conceito em questão.

O primeiro desses tópicos apresenta o que é um programa de vida, inspirado, sobretudo, pelos argumentos de Deleuze e Parnet (1998) e Deleuze e Guattari (2003). Nessas obras, os filósofos citam, brevemente, as experiências de Kleist e Kafka a partir desse conceito subjacente que não ganha maior *status* além do registro pontual em afirmar que os escritores de uma literatura marginal produziram programas de vida, ao passo que compreendiam de modo específico a realidade vivida por eles nas suas escrituras.

Na sequência, apresenta-se o elemento apreensível de um programa de vida, uma vez que ele, por si só, não é a experimentação e nem pode substituí-la. Chamados de protocolos de experiência, experimentação ou ainda de protocolos de atividade, são índices produzidos pelas máquinas abstratas, quando elas investem a libido no *socius*. Indicam a parte compreensível de um programa de vida desenvolvido individualmente e fornecem informações, segundo as quais é possível programar uma vida a partir da experiência vivida por outro sujeito, sem tomar esse procedimento como forma, mas como registro útil da experimentação.

O terceiro tópico trata da liberação da experiência e como esse processo leva, concomitantemente, a um evento de criação de uma nova zona experiencial, sobre a qual a experiência educativa age segundo as mobilizações moleculares e pelas trocas realizadas no fluxo molar. O tópico seguinte dedica-se à análise das intersecções possíveis entre os programas de vida e a pedagogia, levando em conta a historicidade do conceito de formação e a necessidade um novo lugar para a experiência educativa – os programas de vida.

O quinto tópico estabelece relação entre duas perspectivas pedagógicas de longa data, aqui, chamadas de pedagogia contratual e pedagogia estatutária, em alusão a mesma diferenciação produzida por Deleuze e Parnet (1998) quanto à psicanálise. Nesse momento, a educação menor (GALLO, 2002; 2012) surge como tática de enfrentamento à máquina binária pedagógica instalada na ação educativa, responsável por alimentar processos cada vez mais abertos de educação e objetivos mais restritos quanto à finalidade dessa atividade. Por conseguinte, o tópico de número seis aborda o problema de se considerar possível uma pedagogia do desejo, uma vez que, dificilmente, esse saber conseguiria se ver livre da representação teórica da educação ou da prática teleológica que ela comporta.

O último tópico, por sua vez, é dedicado a apresentar o potencial conceito de programa de vida a partir da síntese possível dos elementos necessários para sua elaboração e prática,

sem, contudo, se apoiar em uma perspectiva pragmática do conceito, que, aliás, exige prudência *a posteriori* para que não se torne mais uma formalização da educação.

Eis que o passeio esquizo pela pedagogia, proposto nesta investigação, encontra seu último limite aparente: o humanismo pedagógico desumanizante e a sua inscrição no conjunto cínico da era capitalista que disseminou a ideia de vocação, segundo as tendências de mercado, inscrita em um economia formativa global. Nesse ínterim, aparece, por exemplo, a necessidade de entender o paralogismo da “pedagogia do desejo” em Paulo Freire encerrado nos polos oprimidos e opressores e a advertência deleuze-guattariana de que não há nem opressores, nem oprimidos, mas apenas opressão (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Em decorrência disso, o programa de vida não coaduna com o desejo mimético da opressão em Freire ou com a produção da servidão desejada pelo homem, como tratou Espinosa. O programa de vida deve se pautar pelos afectos e perceptos que se produzem ao passo que os conceitos vão-se desenhando, quando todos eles oriundos das máquinas abstratas do aprender, são orientados pelo encontro como primeiro ato educativo para o aumento de potência e perpassados pelo devir-ético da educação.

O programa de vida, em síntese, não objetiva um fim, nem mesmo se fecha na ideia de processo inócuo, sempre pode ser localizado em meio a outros processos em direção a singularidade, seguida da constituição de um plano e inscrição e atuação nos grupos sujeitos, ou seja, a produção de corpo sem órgãos. Enfim, o programa de vida nada tem a ver com o projeto de formação ainda que, em ambos, seja possível encontrar um certo número comum de elementos como o funcionamentos das máquinas, a ação dos agenciamentos, o desejo de aprender, entre outros. Mas as aproximações cessam nesse ponto e é preciso que diante do conceito de programa de vida não recaiam meras comparações ante o imperativo da formação. Um não é a sucessão do outro e, portanto, não cabe propor um novo regime significativo nem desenvolver um “marketing intelectual” (DELEUZE, 2016b), a fim de que prospere esse conceito. Cabe, simplesmente a ele, ocupar-se de sua pertinência.

4.1 O QUE É UM PROGRAMA DE VIDA? AS EXPERIÊNCIAS DE KLEIST E KAFKA

O programa, como já dito, é o motor da experimentação e objetiva a produção de um CsO. Ele é parte do processo de liberação da experiência diante da dependência dos regimes significantes, da organização social e dos padrões de subjetividade dominantes. O programa, sendo o plano prático de ação, se instala segundo a maquinação desejanante operada em um e para um CsO, criado pelas máquinas abstratas, e é elaborado na medida em que a libido

investe o campo social. Em síntese, ele é composto por programação (enunciados), programador (indivíduo ou grupo em uma zona experiencial) e o devir (condição e potência objetiva), sendo operado por intensificação, proliferação ou desestratificação, conforme, investimentos econômicos, políticos e, sobretudo, libidinais. Por fim, não há um modelo de programa, pois cada experiência exige uma ação que responda à realidade em questão.

Diante disso, pergunta-se: O programa de vida, seria, nas condições apresentadas acima, uma derivação, uma especialidade, ou parte do programa em geral? Caberia a tarefa de classificação, de hierarquização e de seleção dos tipos de programa? Haveria uma escala em que fosse possível distribuir os programas e de posse dela equacionar um tipo específico e autônomo?

Ainda que algumas pistas em direção a responder as questões ora apresentadas estejam dispersas no texto que as antecedem como, por exemplo, a afirmação de que todo programa é um programa de vida, sem ater às questões de fato, ao labirinto que elas representam, mas ao problema que preenche o fundo comum e que viabiliza a existência delas no plano da invenção, da posição e não meramente da solução do problema²³⁹, pretende esta investigação percorrer dois exemplos citados por Deleuze e, a partir deles, construir um problema que possibilite uma aproximação primeira ao conceito em si. São eles os programas de vida de Kleist e Kafka.

Para Deleuze e Parnet (1998, p. 61), “Kleist e Kafka passavam seu tempo fazendo programas de vida”. Essa produção pode ser apreendida em duas direções, ainda que elas não sejam duas coisas totalmente distintas. Em uma via, está a feitura de um programa para a vida do autor e, em outra, o trasbordamento desse programa nos personagens e nas histórias produzidas pelo autor, ou vice e versa. Assim, ao passar o tempo fazendo programas de vida, o autor está, de fato, elaborando programas que incidem diretamente em sua existência, que pode se realizar tanto nas escolhas ordinárias da vida cotidiana quanto na projeção de escolhas futuras ou virtuais como, por exemplo, através das suas escrituras, que também podem ser programações.

Nessa direção, o que diferencia uma postura programadora de outra, contemplativa ou paranoica, é a abertura ao não instituído, ou seja, ao considerar que “os programas não são manifestos, e menos ainda fantasias, *mas meios de orientação para conduzir uma*

²³⁹Diferentemente das questões, que só se encerram na proposição de outras, favorecendo a arborescência do conhecimento que se ramifica na medida em que as questões tendem a valorizar o ponto de vista de que a faz, o problema possibilita a inventividade do cenário, o posicionamento das personagens e dos demais elementos e, a partir disso, provocar uma ou mais soluções. Cf. DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

experimentação que ultrapassa nossas capacidades de prever” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61, grifo nosso), o indivíduo que se expõe a realizar um programa de vida se comporta tal como um viajante, que desenha o destino que quer chegar, que tem meios de se orientar no percurso, mas conta apenas com o devir-viajante como condutor da viagem, não há fantasia do que encontrar, nem o dever de encontrar algo, apenas o fluxo da experimentação que perpassa todo o conjunto viajante – a viagem, o explorador, a realidade. Nas palavras de Kleist (2001, p. 472), “um viajante que conhece o destino de sua viagem e o caminho para seu destino tem um plano de viagem. Qual é o itinerário para o viajante é o plano de vida para o homem²⁴⁰”.

Kleist foi, talvez, quem empregou o termo de forma mais próxima a pretendida nesta investigação, levando em conta a esparsa referência presente na obra deleuzeana. O escritor alemão recorre ao *Lebensplan*, ao plano de vida, como condição vital de qualquer indivíduo. Sem um plano de vida, acreditava o escritor, é impossível que qualquer ser humano pudesse conviver com a agonia do futuro e a melancolia do passado. De acordo com Luke e Reeves (1978), que prepararam a versão americana da reunião de novelas e ensaios de Kleist, o escritor perseguiu a partir do *lebensplan* uma espécie de segurança colossal diante dos desafios perenes da existência. O plano de vida era um olhar constante ao futuro, ao mesmo tempo em que configurava confiança e conforto à ação presente.

Em carta ao amigo Christian Ernst Martini, de 18 e 19 de março de 1799, dizia o escritor:

[...] sinto a necessidade de comunicar-me diretamente com um homem racional e sem restrições, e poder comparar sua opinião com a minha. A todos os meus conhecidos, que conheci minha resolução, minha família, com a exclusão de minha irmã Ulrike, minha guardiã, eu apenas havia contado em parte meu novo **plano de vida** e, portanto, todas as objeções de seu lado se encontraram com apenas metade você não é recomendado por razões cuja correção você entenderá depois de completar esta carta²⁴¹ (KLEIST, 2001, p. 473, grifo e trad. nossos).

O plano de vida, aqui, foi compartilhado com a finalidade de torna-lo viável, ou seja, executável de modo prudentemente. Apesar de ser ele uma produção individual na ocasião, o

²⁴⁰ Orig. “Ein Reisender, der das Ziel seiner Reise und den Weg zu seinem Ziele kennt, hat einen Reiseplan. Was der Reiseplan dem Reisenden ist, ist der Lebensplan dem Menschen”.

²⁴¹ Orig. “Unterdes fühle ich die Notwendigkeit, mich einem vernünftigen Manne gerade und ohne Rückhalt mitzuteilen, und seine Meinung mit der meinigen vergleichen zu können. Allen, die um meinen Entschluß wissen, meiner Familie, mit Ausschluß meiner Schwester Ulrike, meinem Vormunde, habe ich meinen neuen Lebensplan nur zum Teil mitgeteilt, und daher trafen auch alle Einwürfe von ihrer Seite denselben nur halb. Mich ihnen ganz zu eröffnen, war aus Gründen, deren Richtigkeit Sie nach vollendeter Durchlesung dieses Briefes einsehen werden, nicht ratsam”.

seu programador sabe que não se leva se poder tomar rumos senão por prudência, por escolha deliberada. Eis que ao amigo, ao quem endereçou a carta, também foi confiado, como consta ao final dela, um ensaio para tomar partido, mas subjacente a ele, espera-se uma posição diante do prenúncio sustentado ao longo de toda narrativa de um novo *lebensplan*.

Em continuada correspondência ao amigo, Kleist apresenta alguns contratempos à efetivação de seu plano, o que marca a complexidade que é torna-lo prático.

[...] estava começando a duvidar de que a execução do meu plano era aconselhável. Eles disseram que eu era muito velho para estudar. Eu sorri para dentro, porque eu previu meu destino para morrer uma vez como um aluno, e se eu conduziria a cripta como um velho. Eles me apresentaram minha pequena fortuna; Eles me mostraram a perspectiva duvidosa de pão no meu novo modo de vida; a visão certa do antigo. Era meu destino iminente estudar uma ciência seca durante anos, me torturar durante anos, sem pão, como funcionário, com ocupações secas, para finalmente adquirir um pão miserável, com cores barrocas tão simples para mim em meus sonhos, poderia ter imaginado que minha situação atual, em muitos aspectos, favorável, seja trocada com este plano de vida, Portões absurdos que já me apareceram²⁴² (KLEIST, 2001, p. 482, trad. nossa).

Contudo, o *lebensplan* tem uma função primordial em Kleist (2001), que é revelada na força de confiança que ela comporta. É graças a esse exagero de confiança que seu plano pode ser movido sem ser capturado nos agenciamentos coletivos de enunciação ou ser formatado pelos padrões de subjetividade que volta e meia os atravessa. Em carta a sua irmã, Ulrike, em maio de 1799, ele afirma que

Um homem livre e pensativo não fica onde a chance o leva; ou se ele permanece, ele permanece por razões, da escolha do melhor. Ele sente que se pode ascender acima do destino, na verdade, que é possível, no sentido próprio, dirigir o destino. Ele determina de acordo com sua razão, que a felicidade é a mais alta para ele, ele projeta seu plano de vida e se esforça para todos os seus poderes com seus princípios, que certamente são estabelecidos. Pois a Bíblia diz que se você quiser adquirir o reino dos céus, coloque sua própria mão²⁴³ (KLEIST, 2001, p. 488, trad. nossa).

²⁴² Orig. “[...] nun an, nach und nach zu zweifeln, daß die Ausführung meines Planes ratsam sei. Man sagte, ich sei zu alt, zu studieren. Darüber lächelte ich im Innern, weil ich mein Schicksal voraus sah, einst als Schüler zu sterben, und wenn ich auch als Greis in die Gruft führe. Man stellte mir mein geringes Vermögen vor; man zeigte mir die zweifelhafte Aussicht auf Brot auf meinem neuen Lebenswege; die gewisse Aussicht auf dem alten. Man malte mir mein bevorstehendes Schicksal, jahrelang eine trockene Wissenschaft zu studieren, jahrelang und ohne Brot mich als Referendar mit trockenen Beschäftigungen zu quälen, um endlich ein kümmerliches Brot zu erwerben, mit so barocken Farben aus, daß, wenn es mir, wenn auch nur im Traume, hätte einfallen können, meine jetzige, in vieler Hinsicht günstige Lage darum mit diesem Lebensplane zu vertauschen, ich mich den unsinnigsten Toren hätte schelten müssen, der mir je erschienen wäre”.

²⁴³ Orig. “Eine solche sklavische Hingebung in die Launen des Tyrannen Schicksal, ist nun freilich eines freien, denkenden Menschen höchst unwürdig. Ein freier, denkender Mensch bleibt da nicht stehen, wo der Zufall ihn hinstößt; oder wenn er bleibt, so bleibt er aus Gründen, aus Wahl des Bessern. Er fühlt, daß man sich

Se aqui coincidem os termos plano de vida – *lebensplan* – e programa de vida, é porque, especialmente, Deleuze & Guattari (2003) assim operam em *Kafka, para uma literatura menor*²⁴⁴. Nesta obra, os filósofos indicam que os dois termos se associam ou mesmo se fundem com se sinônimo fossem. Assim como no caso de Kleist, em que o programa de vida é anunciado pelas cartas que operam “listas de condições”, o programa de vida coincide com o programa político kafkiano e sua função depuradora dos conflitos potencializando-os em debate (DELEUZE; GUATTARI, 2003)

Quanto ao programa de vida, segundo Kleist (2001),

Enquanto um homem ainda não conseguir formar um plano de vida para si mesmo, ele é tão imaturo quanto criança, sob a tutela de seus pais, ou como um homem sob a tutela do destino. A primeira ação da independência de um homem é o design de tal plano de vida. Quão necessário é fazê-lo o mais cedo possível, a perda de sete anos preciosos, que devo dedicar à posição do soldado, me fez pensar em sete anos irremediavelmente perdidos, que eu teria podido aplicar ao meu plano de vida se eu fosse formá-lo mais cedo entendido²⁴⁵ (KLEIST, 2001, p. 489, trad. nossa).

É preciso salientar que Kleist esteve às voltas com a filosofia kantiana, o que foi, ao mesmo tempo, um movimento de ligeira identificação que, depois, se voltou contra ele e contra si mesmo. Em carta endereçada a Wilhelmine von Zenge ele se coloca em uma posição que poderia ser entendida tanto como descrença quanto como prenúncio de oposição. Diz ele:

Bildung [formação] parecia-me a única meta que valia a pena; *Wahrheit* [verdade], a única riqueza digna de posse. Não sei, querida Wilhelmine, se podes imaginar essas duas ideias, Verdade e Formação, com tal importância. Elas eram tão sagradas para mim, que esses dois objetivos, reunir a verdade e adquirir formação, custaram-me os mais fazer os sacrifícios mais preciosos. [...] Meu único e maior objetivo caiu por terra, e agora não tenho nenhum²⁴⁶ (KLEIST, 2001, 633-634, trad. nossa).

über das Schicksal erheben könne, ja, daß es im richtigen Sinne selbst möglich sei, das Schicksal zu leiten. Er bestimmt nach seiner Vernunft, welches Glück für ihn das höchste sei, er entwirft sich seinen Lebensplan, und strebt seinem Ziele nach sicher aufgestellten Grundsätzen mit allen seinen Kräften entgegen. Denn schon die Bibel sagt, willst du das Himmelreich erwerben, so lege selbst Hand an”.

²⁴⁴“Um processo, ou, como dizia Kleist, um programa de vida, uma disciplina, um auto judicial, e, de modo nenhum, um fantasma”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003, p.121.

²⁴⁵ Orig. “So lange ein Mensch noch nicht im Stande ist, sich selbst einen Lebensplan zu bilden, so lange ist und bleibt er unmündig, er stehe nun als Kind unter der Vormundschaft seiner Eltern oder als Mann unter der Vormundschaft des Schicksals. Die erste Handlung der Selbständigkeit eines Menschen ist der Entwurf eines solchen Lebensplans. Wie nötig es ist, ihn so früh wie möglich zu bilden, davon hat mich der Verlust von sieben kostbaren Jahren, die ich dem Soldatenstande widmete, von sieben unwiederbringlich verlorenen Jahren, die ich für meinen Lebensplan hätte anwenden gekonnt, wenn ich ihn früher zu bilden verstanden hätte, überzeugt”.

²⁴⁶ Orig. “Bildung schien mir das einzige Ziel, das des Bestrebens, Wahrheit der einzige Reichtum, der des Besitzes würdig ist. – Ich weiß nicht, liebe Wilhelmine, ob Du diese zwei Gedanken: Wahrheit und Bildung , mit

É justamente a partir do conflito com o pensamento kantiano, destaca Cavalcanti (1992, p. 243), que Kleist se “transformaria num dos maiores dramaturgos e poetas de sua língua”. Eis que uma crise sem proporções domina o escritor alemão por completo, fazendo com que ele volte “à estaca zero” (CAVALCANTI, 1992, p. 242), diante da inadmissibilidade do sistema kantiano fechado na *Crítica do Juízo*. A saída, ele procura estabelecê-la por meio de um plano ante as grandes resoluções ideológicas ou doutrinárias, escolhe definir um plano de vida, “uma expressão simples um sentido simples” como viajar e, “viajar sem um plano de viagem é esperar que a chance nos leve ao objetivo que não conhecemos. Viver sem um plano de vida é esperar do acaso, quer ele nos torne tão felizes quanto não o concebemos”²⁴⁷ (KLEIST, 2001, p. 490, trad. nossa).

No relato feito a Ulrike, o escritor alemão argumenta:

É tão incompreensível para mim como um homem poderia viver sem um plano de vida, e eu me sinto tão intimamente, como uma felicidade inestimável, na segurança com que estou usando o presente, com o resto com o qual olho no futuro meu plano de vida e o estado, sem plano de vida, sem determinação fixa, sempre flutuando entre desejos inseguros, sempre em contradição com meus deveres, um jogo de azar, uma boneca no fio do destino, essa condição indigna me parece tão desprezível; me deixaria tão infeliz que a morte seria muito mais desejável para mim²⁴⁸ (KLEIST, 2001, p. 490, trad. nossa).

Na recomendação que faz a sua irmã, Kleist dá pistas de como proceder para compor um programa de vida. De acordo com o autor de *Michael Kohlhaas* e *Sobre o teatro de marionetes* entre outros títulos, é necessário, antes de tudo, que se mobilize a vontade de traçar um plano. Essa vontade deve ser interior e movida pelo desejo que pulsa na possibilidade de realização do programa. Não é possível, portanto, a prescrição de um

einer solchen Heiligkeit denken kannst, als ich – Das freilich, würde doch nötig sein, wenn Du den Verfolg dieser Geschichte meiner Seele verstehen willst. Mir waren sie so heilig, daß ich diesen beiden Zwecken, Wahrheit zu sammeln, und Bildung mir zu erwerben, die kostbarsten Opfer brachte [...] Mein einziges, mein höchstes Ziel ist gesunken, und ich habe nun keines mehr”.

²⁴⁷ Orig. “Denn bezeichnet hier nicht ebenfalls ein einfacher Ausdruck einen einfachen Sinn? [...] Ohne Reiseplan sich auf die Reise begeben, heißt erwarten, daß der Zufall uns an das Ziel führe, das wir selbst nicht kennen. Ohne Lebensplan leben, heißt vom Zufall erwarten, ob er uns so glücklich machen werde, wie wir es selbst nicht begreifen”.

²⁴⁸ Orig. “Ja, es ist mir so unbegreiflich, wie ein Mensch ohne Lebensplan leben könne, und ich fühle, an der Sicherheit, mit welcher ich die Gegenwart benutze, an der Ruhe, mit welcher ich in die Zukunft blicke, so innig, welch ein unschätzbare Glück mir mein Lebensplan gewährt, und der Zustand, ohne Lebensplan, ohne feste Bestimmung, immer schwankend zwischen unsichern Wünschen, immer im Widerspruch mit meinen Pflichten, ein Spiel des Zufalls, eine Puppe am Drahte des Schicksals – dieser unwürdige Zustand scheint mir so verächtlich, und würde mich so unglücklich machen, daß mir der Tod bei weitem wünschenswerter wäre”.

lebensplan, cabe, segundo ele, a razão de cada um provocar a sua necessidade e com ela os primeiros traços de elaboração.

Kleist então escreve a Ulrike:

Eu também gostaria de pedir-lhe que decida, a qualquer momento, a adoção de qualquer plano de vida, porque gostaria de felicitá-la pelo conhecimento do nosso destino, pelo bom gozo do presente e pela paz do futuro Não gosto de influenciar a hipótese de um determinado plano de vida. Que este seja o trabalho da sua razão. Verifique sua natureza, avalie o que a felicidade moral é mais apropriada para você, em uma palavra, forma um plano de vida e, em seguida, esforça-se para sua execução. Então, nunca mais irá acontecer o que culpei antes de você, seus desejos e seus deveres, suas palavras e suas ações nunca se contradir-se-ão [sic]²⁴⁹ (KLEIST, 2001, p. 491, trad. nossa).

Também é possível perceber o que pesa na elaboração de um programa de vida, segundo as recomendações do escritor alemão ao passo que sobre elas é investida uma leitura deleuze-guattariana: i) verificação das suas condições mais íntimas e, no entanto, mais gerais, ou seja, as máquinas desejanças que fazem com que a libido seja investida socialmente e, que assim, possa produzir fluxos que atravessam a multiplicidade molecular perseguindo o seu objetivo, na medida em que faz isso por meio de um CsO; ii) Avaliação, a partir da descoberta das verdadeiras máquinas e dos agenciamentos necessários, de quais objetivos e a que preço consegui-los; iii) diante disso, é necessário pô-lo em funcionamento. Será necessário esforço para enfrentar o mundo das representações mórbidas, dos regimes significantes asfixiantes, da organização imobilizadora, enfim, conseguir atravessar tudo isso e, ainda, de posse de um pouco de cada um desses territórios até poder produzir um novo plano, de imanência.

Contudo, Kleist, faz uma colocação intrigante na mesma carta destinada à irmã. Sugere ele na correspondência, que, supondo que Ulrike não tenha criado um programa de vida para si, afirma que ela se negou a cumprir outro, ao qual não poderia ter se furtado.

[...] muito mais do que eu temo que você ainda não tenha formado um plano de vida, devo temer que você acabou de rejeitar o único plano de vida digno de você. Deixe-me falar sinceramente, sem restrições, sem toda vergonha falsa. Parece-me que é possível que eu esteja enganado, e ficarei feliz se você puder me convencer do contrário, mas parece-me como se você tivesse

²⁴⁹ Orig. “So innig ich es nun auch wünsche, Dich überhaupt für die Annahme irgend eines Lebensplans zu bestimmen, weil ich Dir gern das Glück gönne, das die Kenntnis unsrer Bestimmung, der sichere Genuß der Gegenwart und die Ruhe für die Zukunft gewähren, so möchte ich doch nicht gern einen Einfluß auf die Annahme eines bestimmten Lebensplanes haben. Das möge allein das Werk Deiner Vernunft sein. Prüfe Deine Natur, beurteile welches moralische Glück ihr am angemessensten sei, mit einem Worte, bilde Dir einen Lebensplan, und strebe dann seiner Ausführung entgegen. Dann wird nie wieder geschehen, was ich vorher an Dir tadelte, dann werden sich Deine Wünsche und Deine Pflichten, Deine Worte und Deine Handlungen nie widersprechen”.

decidido não se casar com você. Como? Você nunca quis ser esposa e mãe; Você teria decidido não cumprir o seu maior destino, não para cumprir seu dever mais sagrado? E você estava determinada sobre isso? Estou realmente ansioso para ouvir os motivos que você pode ter para essa decisão mais criminosa e criminal²⁵⁰ (KLEIST, 2001, p. 491, trad. nossa).

Haveria um programa de vida que não fosse elaborado por quem de fato o colocasse em prática? Havendo tal distinção, que tipo de programa seria este que é provisoriamente externo ao executor? E, em que medida teria esse indivíduo condições de avaliar se está a executar o seu programa ou o de outros? Deixadas em suspenso, essas e outras questões congêneres, que até poderiam suscitar uma análise ontológica, precisam ser refletidas à luz de uma pragmática e, segundo um procedimento rizomático, pois, acredita-se, assim, ser possível compreender o movimento performático, o único perceptível, fora da idealização e, que enseja o fundo recorrente em todas elas.

Kleist (2001) oferece uma resposta provisória às questões, mais uma vez, utilizando-se de outras questões, o que favorece o entendimento de que não há resposta definitiva ou pontual, mas apenas a proliferação de indagações que objetivam a mobilização em torno da elaboração de um *lebensplan*.

Então pergunta Kleist a Ulrike

Porque se você tivesse o direito de não se casar, por que não? E se nós dois temos um direito, por que não um terço? E se for isso, por que não um quarto, um quinto, por que não todos nós? Mas a vida que recebemos de nossos pais é um compromisso sagrado, que devemos comunicar aos nossos filhos. Esta é uma lei eterna da natureza sobre a qual sua preservação é fundada²⁵¹ (KLEIST, 2001, p. 492, trad. nossa).

Diante das inquirições finais presentes na carta de maio de 1799, não seria difícil perceber o quão complexa é a percepção kleistiana acerca dos programas de vida. Não obstante, é também possível perceber que, na lógica do escritor alemão, esses programas não

²⁵⁰ Orig. “[...] weit mehr als ich fürchte, Du möchtest noch bisher keinen Lebensplan gebildet haben, muß ich fürchten, daß Du grade den einzigen Lebensplan verworfen hast, der Deiner würdig wäre. Laß mich aufrichtig, ohne Rückhalt, ohne alle falsche Scham reden. Es scheint mir, – es ist möglich daß ich mich irre, und ich will mich freuen, wenn Du mich vom Gegenteile überzeugen kannst, – aber es scheint mir, als ob Du bei Dir entschieden wärest, Dich nie zu verheiraten. Wie? Du wolltest nie Gattin und Mutter werden; Du wärest entschieden, Deine höchste Bestimmung nicht zu erfüllen, Deine heiligste Pflicht nicht zu vollziehen? Und entschieden wärest Du darüber? Ich bin wahrlich begierig die Gründe zu hören, die Du für diesen höchst strafbaren und verbrecherischen Entschluß aufzuweisen haben kannst”.

²⁵¹ Orig. “Eine einzige simple Frage zerstört ihn. Denn wenn Du ein Recht hättest, Dich nicht zu verheiraten, warum ich nicht auch? Und wenn wir beide dazu ein Recht haben, warum ein Dritter nicht auch? Und wenn dieses ist, warum nicht auch ein Vierter, ein Fünfter, warum nicht wir alle? Aber das Leben, welches wir von unsern Eltern empfangen, ist ein heiliges Unterpfind, das wir unsern Kindern wieder mitteilen sollen. Das ist ein ewiges Gesetz der Natur, auf welches sich ihre Erhaltung gründet”.

estariam imunes às questões de julgamento moral, por exemplo, quando à sua irmã, indiretamente, o escritor alemão sugere o cumprimento de um plano destinado primeiro às mulheres e, depois, à espécie.

Se é possível uma primeira consideração acerca das inúmeras questões apresentadas, esta pode ser delineada a partir do entendimento de que há tão somente programas de vida, no plural, daí a pertinência de Kleist em averiguar a inexistência de um plano de vida estrito para sua irmã, em meio a existência de outros, gerais. Dessa importância, pode-se chegar ao problema que engloba a questão da interação molecular com os diferentes programas: ao que tudo indica, todo programa é um programa de vida, o que por ora, aproxima-se de uma solução preliminar à questão apresentada de saber se o programa de vida é uma especialidade do programa e, se caberia a tarefa de classificar ou selecionar tipos específicos. É por ser um programa de vida, que todo programa pode ser realizado e não apenas idealizado. É também por esta condição, que um programa pode cumprir sua função de criar um CsO. Ademais, ele tende ao fracasso, a não reprodução, pois é finalístico e não transcendente. Até então, sendo regulares essas manifestações a todo tipo de programa parece ser prematuro falar de uma *programalogia* ou *programástica*, capazes de teorizar, hierarquizar e distinguir os variados programas.

Mesmo o programa nazista foi um programa de vida. Sua face cruel era completada com a face dissimulada do rosto ariano que não via obstáculo para cumprir a rostificação necessária a todos os povos, pois, como é de se esperar, não basta apenas elevar-se à condição de supremacia, é preciso produzir a ameaça constante, ou seja, a rostificação deve ser um processo em curso, nunca alcançado por completo. O programa de vida nazista foi, indiscutivelmente, uma realização, uma prática programada em movimento. Ele difere, contudo, na criação de um CsO, porque importava, na ocasião, criar um grande corpo, a nação-corpo, baseado em um organismo supraindividual que, só não chegou ao fim e, portanto, não fracassou (o que em parte explica o registro recorrente de movimentos simpatizantes a este programa) devido ao limite externo que antes era expansivo ter se tornado contrativo: a antiprodução dos Aliados.

Na construção do problema que envolve a criação e a viabilidade do conceito de programa de vida como saída à formação, soma-se às questões kleistianas, como já anunciado, o entendimento apreendido a partir dos elementos de composição do termo em Franz Kafka que circulam não apenas na obra do escritor tcheco, mas também na sua vida. Com isso, espera-se, no entrecruzamento de ambas as fontes conceituais, que seja possível visualizar ao menos um protótipo programático.

Diferentemente de Kleist, Kafka não emprega um termo tão próximo ao programa de vida, como *lebensplan*, contudo, sugere uma apropriação intensa de forças similares ao conceito, o que é registrado por Deleuze e Parnet (1998), que o coloca no mesmo patamar do escritor alemão quando citada a função constante de produção de um programa de vida: “Kleist e Kafka passavam seu tempo fazendo programas de vida” (p. 61)²⁵². Em nota, Deleuze e Guattari (2003, p. 132) destacam que Max Brod (1962) reproduziu nas páginas de *Franz Kafka – eine biographie*, um programa de vida do autor tcheco²⁵³.

Uma função, ressalta Deleuze (2016, p. 334), existe “desde que sejam regradamente postos em correspondência dois conjuntos, pelo menos. [...] Um conjunto nada tem a ver com um conceito. Desde que se ponha conjuntos em correção regrada, você obtém funções [...]” Tal consideração, de fato, está estritamente vinculada à linguagem matemática e extrapola a comumente atribuição de utilidade de determinada ação que o termo também inspira, ainda que não seja nula essa aplicação em diversas passagens da escrita deleuzeana. Uma função, em que seja X um conjunto com elementos de x e Y um conjunto dos elementos de y , temos a seguinte formalização $f: x \rightarrow y$. Desse modo, cada elemento do conjunto x é levado a um único elemento do conjunto y . Tal ocorrência é determinada por uma lei de formação.

Mas, será na análise que Deleuze desenvolve junto à Guattari em *Kafka: para uma literatura menor*, que o termo será empenhado de forma mais persistente. A função será o *modus* que perpassará a língua e a literatura, na medida que sobre “os coeficientes de territorialidade e de desterritorialização relativos” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 55) operam as máquinas abstratas, os devires, os agenciamentos de enunciação, reunidos sob a inscrição *menor*, ou seja, movimentos contra o instituído, seja da língua ou a própria linguagem ou da literatura com seus procedimentos e relações filiais.

Deleuze e Parnet (1998) descrevem, brevemente, a função K a partir da observação de dois conjuntos distintos de composição presentes na obra kafkiana, um sendo reconhecido na formalização jurídica dos enunciados e, o outro, pertencendo à produção maquínica. Não por acaso, as questões e respostas ou o *veridicto* de *O Processo*, por exemplo, quando transpostos do primeiro (x) ao segundo conjunto (y), mantêm componíveis esses signos, ainda que interditados, pois passam a ser analisados segundo a condição da maquinação desejanste: $x \rightarrow y = f(x)$. Caberá a função K operar, simultaneamente, esses dois conjuntos a fim de que a

²⁵² Cf. DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998, pp. 8, 222.

²⁵³ Max Brod não emprega o termo programa de vida. O que é apreensível na obra é a narrativa não apenas memorialística de Kafka, mas uma descrição da experiência do autor tcheco sob a óptica do desenvolvimento intrínseco das personagens e das suas escolhas pessoais. Desse modo, tudo é uma grande programação em Kafka.

máquina de escrita kafkiana seja preservada, só assim ela pode “ter inventado um novo modo de produção de subjetividade” (GUATTARI, 2011, p. 27).

Assim,

Se há um mundo kafkiano, não é, com certeza, o do estranho e do absurdo, e sim um mundo onde a mais extrema formalização jurídica dos enunciados (questões e respostas, objeções, pleito, considerandos, entrega de conclusões, veredicto) coexiste com a mais intensa formalização maquínica, a maquinação dos estados de coisas e de corpos (máquina-barco, máquina-hotel, máquina-circo, máquina-castelo, máquina-processo). Uma única e mesma função-K, com seus agentes coletivos e suas paixões de corpos, Desejo (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 85).

A função k parece ser uma invenção de um período específico da vida e da obra de Kafka. O seu surgimento parece coincidir, ou melhor, ser depreendido, de uma mudança profunda na estilística do escritor tcheco, que ocorre em meio a um fluxo de mudanças afectivas decorrentes de sua relação com Felícia Bauer. Segundo Guattari (2011), essa mudança será marcada pela “afirmação de uma nova máquina escritural analítica sobre um velho ideal identitário”, revelando um deslocamento do procedimento ao processo (GUATTARI, 2011, p. 31).

Com isso,

A letra *K* já não designa um narrador nem uma personagem, mas um agenciamento muito mais maquínico, um agente muito mais coletivo porque um indivíduo se lhe encontra ligado na sua solidão (só em relação a um sujeito é que o individual estaria separado do coletivo e cuidaria dos seus próprios interesses) (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 41).

A função *K* opera, portanto, conjuntos distintos que, a partir de uma lei própria da formação dos enunciados²⁵⁴ em Kafka, é atravessada pelos dois eixos do agenciamento, conforme destacam Deleuze e Guattari (2011c). No eixo horizontal, ocupa-se do conteúdo e da expressão, em duas direções, sendo uma delas a do “*agenciamento maquínico de corpos*, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros” interagindo o conteúdo, dando-lhe e extraindo-lhe formas diversas segundo a velocidade das ocupações por intensidade da máquina de escrita kafkiana que vão ser comunicadas por outra direção, o “*agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos”. No eixo vertical, a função *K* é realizada em duas partes ou lados

²⁵⁴ Já não se trata de uma lei da formação da linguagem matemática, mas uma política kafkiana da enformação das personagens e da composição dos cenários.

do agenciamento, “de uma parte, *lados territoriais* ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização* que o arrebatam” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 31). Não obstante, a função K é ela mesma a operacionalização desses dois eixos que se apresentam como conjunto do agenciamento.

É na medida em que a função K apaga a distinção entre conteúdo e expressão, em que desmonta a organização por estruturas desse conteúdo e, em que interdita a expressão significativa assinalada em sujeitos e pessoas, que é possível apreender a viabilidade de um programa de vida em sua obra. A função K é o disparador do processo, do inacabado levado ao último grau que passa a ser a característica de sua literatura a partir da obra homônima *O Processo*. A função K, portanto, funciona como “o motor da experimentação” na criação de um CsO de Deleuze e Guattari (2012a).

Logo, pode-se dizer que a função K está para o programa de vida como o plano Kleist o está. Cada um à sua maneira, o programa de vida é revelado em ambos a partir de uma realidade vivida e não meramente projetada – imanente e não finalista. Ao que tudo indica, Kafka parece ter ido mais longe quando elabora um programa político, extrapolando as condições ainda subjetivas em Kleist. Quando o escritor tcheco, de acordo com Deleuze e Guattari (2003, p.39), aborda o problema familiar fora da restrita triangulação edipiana, ou seja, tornando-o aberto, maleável e colocando-o fora da representação psicanalítica, possibilitando o debate, ele faz o triângulo familiar se conectar “com outros triângulos, comerciais, económicos, burocráticos, jurídicos, que lhes determinam os valores”.

Eis que, às condições programáticas kleistianas de verificação, avaliação e esforço podem ser avizinados os critérios também programáticos encontrados em Kafka e reunidos sob a função K. Dentre eles, destacam-se a dispensação, o fracasso, a intensificação/desestratificação e, o devir-menor. Esses quatro critérios²⁵⁵ dizem respeito ao propósito de identificar a função K como meio possível para “quantificar a obra de Kafka” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 148). Aos quatro critérios de quantidades intensivas, caberia a tarefa de “produzir todas as intensidades correspondentes, das mais baixas às mais altas: a função K. Mas foi precisamente o que ele fez, foi precisamente a sua obra contínua”.

²⁵⁵ “Os critérios de Kafka são inteiramente novos e só valem para ele, com comunicações de um género de texto ao outro, com reinvestimentos, trocas, etc., de modo a constituir um rizoma, uma toca, um mapa de transformações”, o que resta, portanto, é aprender os registros dessa experiência, na forma de protocolos que motivam a compreensão do próprio programa Kafka e da elaborações de programas segundo a sua inspiração. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003, p.74.

Primeiro critério – dispensação. Esse critério exige, advertidamente, o conhecimento dos dois sentidos apreendidos por Deleuze e Guattari (2003) que incidem na escritura kafkiana e que dizem respeito à interação entre os agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação. Essa interação é percebida ao longo de um movimento que parte de uma oposição aparente entre máquina abstrata e agenciamento real, como ocorre *Na Colônia Penal*, e chega à congruência desses dois elementos na obra *O Processo*. Em todo caso, parece pesar a constatação ou aplicação de uma “Lei transcendente²⁵⁶”, tal qual apresentam Deleuze e Guattari (2003).

A divergência entre máquinas e agenciamentos ocorre quando aos segundos cabe a função de produzir representação dos primeiros a fim que de possam ser localizados, ainda que por meio de uma ilusão discursiva sobre o campo social. Não obstante, essa atribuição tende, ao contrário de simplesmente reproduzir a máquina no real, a produzir uma ideia da máquina que possa ser apreendida até que a própria máquina exista tão somente na virtualização.

No sentido combinatório, entretanto, em que as máquinas medem o modo de existência dos agenciamentos e não o contrário, quando os agenciamentos atribuem existência real às máquinas, pode-se dizer que

[...] os agenciamentos concretos já não são o que atribui uma existência real à máquina abstracta, destituindo-a da sua dissimulação transcendente; é o contrário, é a máquina abstracta que mede em teor o modo de existência e de realidade dos agenciamentos através da capacidade que eles comprovam ao anular os seus próprios segmentos, ao impelir as suas pontas de desterritorialização, ao correr sobre a linha de fuga, ao encher o campo de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 146).

Ao que indicam Deleuze e Guattari (2003, p. 105), a lei transcendente compõe um dos dois polos do desejo, que corresponde, igualmente, a um dos estados da lei encontrados na obra de Kafka. O outro polo, a lei imanente, ou a lei-esquizo, que aliás, se releva não no veredicto, mas no procedimento é a responsável “por demonstrar a Lei paranoica em todos os seus agenciamentos”. Trata-se, conforme destacam os filósofos franceses, de descobrir,

²⁵⁶ Esse conceito pode ser compreendido a partir de Agamben (2004). Na obra *Estado de Exceção*, o filósofo italiano favorece a compreensão de que uma ordem ou lei transcendente, é caracterizada pela forma e formalidade, mas não pela força ou eficácia. Daí que a sua representação é, por vezes, pautada pelo “seu cortejo de culpabilidade e de incognoscibilidade”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003, p.86. Nessa mesma direção, não por acaso, Kafka, “se apercebe cada vez melhor que a lei transcendente imperial aponta, de facto, para uma justiça imanente, para um agenciamento imanente de justiça” e, tudo aquilo que lança o indivíduo a uma recaptura pelo investimento molar (Id., 2003, p. 125).

desmontar e demonstrar um agenciamento a fim de que ele possa cumprir sua tarefa de agenciar entre os diferentes investimentos libidinais do campo social a multiplicidade molecular que dele apreende índices maquínicos, mas também produz seus próprios movimentos territoriais, sempre coletivamente.

Assim,

É necessário insistir nesses dois estados coexistentes. Porque, precisamente, não se pode dizer de antemão que aqui temos um mau desejo e, ali, um bom. O desejo é uma destas sopas, uma tal papa segmentar, que os bocados burocráticos, fascistas, etc., ainda ou já estão numa agitação revolucionária. Só no movimento é que se pode distinguir o “diabolismo” do desejo e a sua “inocência”, porque está um nas profundezas do outro. Nada preexiste. É pela força da sua não-crítica [sic] que Kafka é tão perigoso. Pode-se apenas dizer que há dois movimentos coexistentes, apanhados um no outro, um que capta o desejo em grandes agenciamentos diabólicos, arrastando quase do mesmo passo os criados e as vítimas, os chefes e os subalternos, produzindo apenas uma desterritorialização maciça do homem ao reterritorializá-lo também, nem que seja num gabinete, numa prisão, num cemitério (a lei paranoica). O outro movimento que faz fugir o desejo através de todos os agenciamentos, roça todos os segmentos sem se deixar agarrar por nenhum deles, e leva sempre mais longe a inocência de uma força de desterritorialização que faz corpo com a saída (a lei-esquize) (DELEUZE; GUATTARI, p. 106).

A questão, portanto, que mobiliza a compreensão dos dois polos do desejo está em saber como “por exemplo, o agenciamento familiar pode prescindir de uma triangulação, o agenciamento conjugal pode dispensar uma duplicação que constitui hipóstases legais em vez de agenciamentos funcionais” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 146). Ou seja, como a dispensação das condições transcendentais pode ser acionada a fim de que a produção desejante seja liberada e, assim, promover a experimentação. Em síntese, a dispensação concentra-se no fato de que, “quanto menos pode prescindir, menos agenciamento real ele é; quanto mais máquina abstrata for no primeiro sentido da palavra [transcendente], mais despótico ele será (p. 146).

Segundo critério – o fracasso. Deleuze e Guattari (2003) registram que na *Metamorfose* há um fracasso do devir-animal, o que ocorre a partir do momento em que um movimento reconciliador entra em cena promovendo uma “reconstituição familiar” (p. 147). A questão que motiva esse registro está no fato de o devir-animal comportar um problema original, que é a incapacidade de fazer fugir pela linha de fuga que ele astutamente soube traçar. Conforme os filósofos franceses, sobretudo nas novelas kafkianas, depois do esforço

empregado no abandono do velho território, no caso, o familiar, há a constatação de uma força reterritorializadora, no caso re-edipianizante que domina as personagens.

No caso da *Metamorfose*

Gregório não só se transforma em insecto para fugir do pai, mas, sobretudo, para encontrar uma saída, precisamente onde o pai não conseguiu encontrar, para escapar ao gerente, ao comércio e às burocracias, para alcançar essa região em que a voz parece apenas um zumbido [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 34)

No entanto, ao passo em que se avança na desterritorialização, que se vislumbra uma saída, que se traça uma linha de fuga, ocorre algo conhecido ainda que inesperado, a ação da força que ricocheteia o indivíduo no muro branco até então em processo de abandono. Argumentam Deleuze e Guattari (2003)

[...] que o processo de desterritorialização de Gregório, no seu devir-animal, se encontrou bloqueado num certo momento. [...] Gregório recusa que lhe levem o *retrato* da dama com o casaco de peles. Ele encosta-se ao retrato como se fosse a derradeira imagem territorializada. [...] No entanto, com ciúmes do retrato, ela começa a odiar o Gregório e condena-o. A partir desse momento, a desterritorialização de Gregório fracassa no seu devir-animal: ele obriga-se a re-edipianizar com o arremesso da maçã e deixa-se morrer com a maçã incrustada nas costas (DELEUZE; GUATTARI, 2003, pp. 36-37).

O fracasso, contudo, não pode ser encarado na sua simples frustração. Ademais, esse critério também está presente no romance, ainda que por razões distintas, indicando que ele compõe transversalmente a obra kafkiana. No romance, por exemplo, há fracasso

[...] não só quando o devir-animal continua a predominar, mas também quando a máquina não consegue encarnar-se nos agenciamentos sociais e políticos vivo que formam a matéria animada do romance. A máquina é, então, um esboço que já não consegue desenvolver-se, qualquer que seja a sua força ou beleza (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 75).

Nesses termos, que quer dizer a afirmação de que os programas tendem ao fracasso? É que o programa não deixa de produzir uma série e nela pôr em vizinhança diversos índices maquínicos que atravessam o plano ininterruptamente. Como se sabe, as máquinas se acoplam umas nas outras, seus fluxos são continuados por essa sucessão apesar de nela serem operadas ações de segmentação, fissura e ruptura, o que implica compreender um movimento

diacrônico de intensidades na realização da experimentação. O programa deve ser mantido, mas até quando? A que custo? Parece ser aí que o fracasso aparece como peça indispensável.

O fracasso, contudo, não pode ser associado à castração, pois não é o caso de uma ação como essa, não é uma tarefa simbólica, mas concreta, ele deve ser aproximado de uma exaustão²⁵⁷, ou seja, trata-se do programa levado ao último estágio, não deixando herança ou testamento que não simples protocolos do tipo visitação a um museu, internação em um hospital, matrícula em uma escola, ainda que sob a superfície desse registro muito mais possa ser lido – a paranoia coletiva no lazer *cult*, a massa esquizo do tipo *O Alienista*, ou o alistamento dos grandes grupos sujeitados.

Quanto mais os segmentos forem duros ou lentos, menos o agenciamento será capaz de fugir seguindo realmente a sua própria linha contínua ou as suas pontas de desterritorialização, ainda que essa linha seja forte e intensa as pontas. Nesse caso, o agenciamento funciona apenas como indício em vez de agenciamento real-concreto: ele não consegue efetuar-se, isto é, não consegue atingir o campo de imanência. E quaisquer que sejam as saídas que ele indique, está condenado ao fracasso e é repescada pelo mecanismo precedente (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 147).

Terceiro critério – intensificação/ desestratificação. De acordo com Deleuze e Guattari (2003), um agenciamento não pode simplesmente ser declarado opressivo ou transgressor, bom ou mau. Ele não tem um elemento substancial o qual possa determina-lo de uma vez por todas. Um agenciamento precisa ser considerado segundo a “natureza da sua segmentaridade e a velocidade das suas segmentações” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 147). Ainda assim, uma exploração das características de composição e de movimento de um agenciamento comportam apenas o primeiro passo para entender como ele funciona. É que

Um agenciamento pode ter uma segmentaridade flexível e proliferante e ser, no entanto, tanto mais opressivo, e exercer um poder tanto maior que deixe de ser despótico, mas realmente maquínico. Em vez de desembocar num campo de imanência, por seu turno, segmentariza-se [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 147)

Nessa direção, um agenciamento pode ser analisado de acordo com os movimentos de intensificação ou de desestratificação que comportam a sua função agenciadora do desejo

²⁵⁷ A esse propósito, Deleuze publicou em 1992 *L'Épuisé* (o exausto) como parte introdutória a quatro peças de Samuel Beckett preparadas para a televisão francesa. Cf. a versão publicada em inglês, Deleuze argumenta que o “exausto é muito mais do que cansado. [...] O cansado só esgotou a realização, enquanto o exausto esgota todos os possíveis”. DELEUZE, Gilles. *The exhausted*. Trad. Anthony Uhlmann. *SubStance*, University of Wisconsin, Madison, v. 24, n. 3, Issue 78, 1995, p.03.

tendo em vista remeter-se ao campo de imanência. Intensificar a linha de fuga em direção a uma desterritorialização ou intensificar os segmentos duros até que a paranoia seja reestabelecida; desestratificar as subjetividades confinadas em padrões delineados pelo interesse molar ou desestratificar o desejo reacionário que até outrora não encontrava eco na multiplicidade molecular, são possíveis de acordo com o que produz cada máquina.

Quarto critério – devir-menor. “Qual a vocação de uma máquina literária, de um agenciamento de enunciação ou de expressão, para ele mesmo formar esta máquina abstrata enquanto campo de desejo como condições de uma literatura menor?”, perguntam Deleuze e Guattari (2003, p. 148). Na verdade, os filósofos apresentam essa questão depois de já terem delineado os aspectos gerais, ao longo da análise que empreenderam acerca da obra kafkiana, que viabilizaram, não apenas sustentar que o escritor tcheco produziu sua obra nos limites de uma literatura menor, como também é possível identificar essa produção a partir da compreensão de uma função K exclusiva, aqui, sintetizada nos quatro critérios intitulados de dispensação, fracasso, intensificação/desestratificação e, devir-menor.

O último critério é, portanto, o condutor de todos os outros. É o devir-menor que precipita os movimentos de desterritorialização, que, por meio da experimentação pode pôr em agitação as moléculas a fim de que possam enfrentar os agenciamentos, encontrar suas verdadeiras máquinas, percorrer o fluxo até desenhar uma linha de fuga que, prudentemente, faz fugir do grande investimento molar representativo, significativo e orgânico.

Ao mesmo tempo, esse devir é corporificado nas minoridades próprias do *socius*, como o devir-mulher, o devir-criança, passando pelo devir-animal e o devir-molecular, que pode mobilizar as máquinas abstratas segundo o investimento libidinal liberados das contingências a que foi submetido e promover os agenciamentos necessários ao interesse coletivo da multiplicidade. O devir-imperceptível, como último grau dos devires já não faz remissão a qualquer um dos outros três critérios, apesar de carregar consigo parte de cada um deles. Esse estágio apenas monta suas máquinas, libera o desejo do sentimento da falta culpável, da lei castradora ou do prazer residual, para ser energia empregada no campo social a fim de que se experimente, experimente e, experimente... cada vez mais, a realidade vivida.

4.2 PROGRAMA DE VIDA E OS PROTOCOLOS DE EXPERIÊNCIA (DE EXPERIMENTAÇÃO OU DE ATIVIDADE)

Os programas Kleist e Kafka, assim como as obras dos respectivos escritores, são, de modo geral, elementos transmissíveis de experiência. No entanto, quanto aos programas, o

que se pode apreender é apenas um registro e não a experimentação em si, diferentemente da escritura que se apresenta, geralmente, por completa ao leitor. Esse registro, ao que parece, se constitui em pelo menos dois níveis, cada um correspondendo a um tipo de interesse específico. Em um nível, essas produções podem ser capturadas pela memória, talvez, a mais imediata das ações possíveis. No outro, essas mesmas produções são percebidas pelos chamados protocolos de experiência. A fonte, contudo, para esses dois níveis de registro é a mesma, a experiência que os escritores viveram e transmitiram por meio de suas obras ou dos resquícios dos programas de vida que desenvolveram.

Portanto, o que resta assimilar dos programas de vida distribuídos pela multiplicidade molecular, os protocolos de experiência, servem ao público em geral, como experiência programada, sem a pretensão de substituir a experimentação. Do mesmo modo, não é possível apreender, definitivamente, o programa de vida de cada um dos escritores, como tentativa de pô-los em prática novamente, pois, já foram declarados acabados. Plano-Kleist e Função-K, são, com isso, os protocolos de experiência apreensíveis das vivências únicas de Kleist e Kafka, úteis à análise dos programas de vida dos autores, mas também, potencialmente, portadores de elementos componíveis de outros programas.

Os protocolos de experiência aparecem no pensamento de Deleuze especialmente quando colocados em oposição à tarefa interpretativa sem fim que reivindicam a psicanálise e a literatura, esta explicitamente a de origem francesa. Quanto a isso, defendem Deleuze e Parnet (1998) que:

Já não há senão explorações onde se encontra sempre no oeste o que se pensava estar no leste, órgãos invertidos. Cada linha onde alguém se solta é uma linha de pudor, por oposição à sacanagem laboriosa, pontual, presa, de escritores franceses. Já não há o infinito relatório das interpretações sempre um pouco sujas, mas processos acabados de experimentação, protocolos de experiência (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

Os protocolos de experiência, de experimentação ou de atividade, aparecem em Deleuze (2011c) e Deleuze e Guattari (2003, 2012a, 2012b) como o ato de “dizer exatamente o que [se] fez”, no caso, o registro material de uma experiência, seja ela vivida por personagens ou pelo próprio autor. Nesse caso, pouco importa uma distinção entre o vivido e o inventivo, pois ambos compõe o mesmo plano. Deleuze (2011c) cita o livro *Le Schizo et les langues* do escritor americano, Louis Wolfson, que só consegue escrever em uma língua que não seja a sua, como um desses protocolos. Em outra obra, *Ma mere musicienne est marte...*,

o filósofo francês destaca como o autor produz seus protocolos de experimentação ao mesmo em que lida com “os protocolos médicos de sua mãe cancerosa” (DELEUZE, 2011c, p. 17).

Esses protocolos não se reduzem à memória, pois sua função nada tem a ver com a conservação de estados passados, mobilizados pela consciência em função de uma lembrança, defesa ou referência, mas com processos conexos entre aquilo que se passa individualmente ou exclusivamente pelo sujeito e aquilo a que se conecta ao plano de organização estabelecido, isso de modo simultâneo. Como destacam Deleuze e Guattari (2003), no *Processo* de Kafka, “*onde se julgava que havia lei, há, de facto, desejo e apenas desejo. A justiça é desejo, e não é lei*” (p. 89), o que sugere não apenas o entendimento de que a representação da justiça na forma da lei é possível na medida em que se aposta na oposição das máquinas abstratas aos agenciamento reais – “campo de justiça contra a construção da lei” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 145), mas também, que há relação entre os protocolos de experiência do autor que são compósitos do plano de imanência que criou e o plano de organização o qual se vê atrelado ao mesmo tempo em que o desfaz, ou seja, é “a máquina abstrata que passa para o lado do campo de imanência ilimitado e confunde-se agora com ele no processo ou no movimento do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 145).

Essa relação ocorre de modo mais evidente no entrelaçamento da formalização jurídica com a produção maquínica dos enunciados na obra kafkiana, o que sugere que os protocolos de experiência, mais do registros memorialísticos, comportam índices da medição dos “teores do modo de existência” do acontecimento, que imanam do campo social investido, que é, ao mesmo tempo, “o corpo do desejo, e também é a obra contínua de Kafka, sobre os quais as intensidades são produzidas e onde se inscrevem todas as conexões e polivocidades” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 146). Parece ser essa a apropriação quando Deleuze e Guattari (2003) argumentam que sobre a obra de Kafka não poderiam recair representações sociais, mas protocolos sociais e políticos.

Um escritor não é um homem escritor, é um homem político, um homem máquina, e também é um homem experimental (que, deste modo, deixa de ser homem para devir macaco, ou coleóptero, cão, rato, devir animal, devir inumano, porque, na verdade, é pela voz, é pelo som, é através de um estilo que se devém animal, e, seguramente, à força de sobriedade)²⁵⁸ (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 26).

²⁵⁸ Nessa passagem, os autores recorrem a um trecho de *Um relatório para uma academia*, de Franz Kafka, em que diz: “Eu recuso a sentença dos homens, só procuro propagar conhecimentos, contento-me de relatar; mesmo convosco, Eminentíssimos Senhores da Academia, contentei-me de relatar”. Na tradução brasileira, corresponde a: “No mais não quero nenhum julgamento dos homens, quero apenas difundir conhecimentos; faço tão somente um relatório; também aos senhores, eminentes membros da Academia, só apresentei um relatório”.

Um escritor, portanto, ao estilo Kafka, parece recorrer aos seus protocolos de experiência como ferramenta de composição de um plano mais do que à sua memória, na medida em que essa última tem a representação como principal instrumento. A memória, contudo, mostra Proust teria uma função ativa na experimentação não fosse a previsibilidade que ela inspira. O que passou a ser chamado de “Efeito Madeleine²⁵⁹”, especialmente, com fins a promover um tipo de narrativa cultural dos acontecimentos, parece ser mais uma índice, que a partir de uma combinação eventual do chá enquanto chá, do biscoito em si e do plano imperceptível, provocou não uma nostalgia, mas uma intensidade paladar capaz de mobilizar coisas até então incompreensíveis – mais do que uma “memória involuntária”, talvez, uma memória involutiva de um agenciamento emergente.

Enfim, tem-se um esboço de um programa de vida, as diretrizes de um protocolo de experimentação, segundo a intersecção do plano Kleist e da função K.

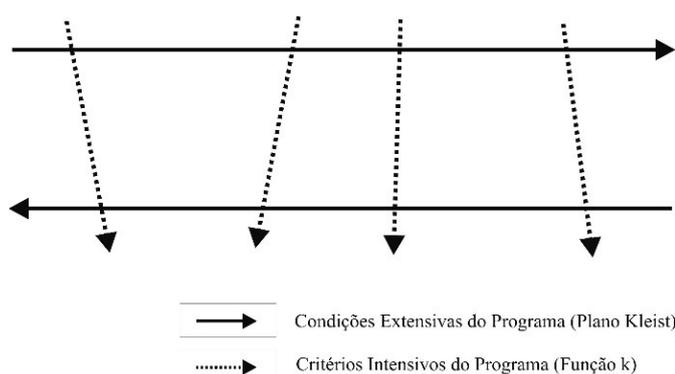


Figura 14 – Ilustração do comportamento de um programa de vida no momento de sua elaboração.

Fonte: Autor (2018).

Na Figura 14, o comportamento de um programa de vida é entendido a partir da interação das forças que reúnem os elementos comuns no momento de sua elaboração, levando em conta os dois exemplos explicitados até agora. A atuação das *condições extensivas*, ou seja, das modalidades que se propagam pela multiplicidade segundo a linha horizontal, tendendo a ocupar o maior território possível, expandindo os limites do corpo

Cf. KAFKA, Franz. Um relatório para a Academia. In. _____. *O médico rural*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Brasiliense, 1998, p.69.

²⁵⁹ “[...] E logo, maquinalmente, acobrunhado pelo dia tristonho e a perspectiva de um dia seguinte igualmente sombrio, levei à boca uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de madeleine. Mas no mesmo instante em que esse gole, misturado com os farelos do biscoito, tocou meu paladar, estremei, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem a noção de sua causa”. Cf. PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. No caminho de Swann. v. 1. Trad. Mário Quintana. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2016, pp. 27-28.

organizado, a fim de que ele seja destituído é indicada como a ativação do motor de experimentação. Elas são acionadas pelas ações de verificação, avaliação e esforço ao estilo do *lebensplan* de Kleist. Ao mesmo tempo, os *critérios intensivos* são acionados e fazem com que o programa possa ser executado, conforme linhas transversais que atravessam o fluxo, a fim de ele possa ser investido pelas máquinas abstratas. Nesse momento, a dispensação, o fracasso tendencial, as forças de intensificação/ desestratificação e o devir-menor são responsáveis por fazer do programa uma tarefa quantitativa, porém, quantitativa de intensidades.

A partir desse funcionamento, pode-se dizer que os programas de vida são diagramáticos, extensivos e intensivos que se efetivam segundo uma programação tendo em vista a criação de um CsO que só pode ser povoado por intensidades e promovido pela experimentação, ainda que muitos deles possam ser pautados pelos padrões usuais da significância, da subjetividade e da organização. De todo modo, a isso coincide o fato de que

As forças de atração e de repulsão, de ascendência e de decadência, produzem uma série de estados intensivos a partir da intensidade = 0 que designa o corpo sem órgãos (“mas o que é aí singular é ainda a necessidade de um novo afluxo para tão somente significar essa ausência”). Não há o eu-Nietzsche, professor de filologia, que perde subitamente a razão, e que se identificaria com estranhas personagens; há o sujeito-nietzschiano que passa por uma série de estados e que identifica os nomes da história com esses estados: *todos os nomes da história sou eu...* (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 36).

A que tendem os programas de vida senão a efetivação dessa singularidade? Infelizmente essa não é uma afirmação razoável. Pode-se perceber em Kleist ou Kafka a feitura de um programa que culminou na evidenciação de uma singularidade, mas isso não faz com que seja uma regra própria desse tipo de instrumento. A questão ora deixada em suspenso de saber se haveria um programa de vida que não fosse elaborado por quem de fato o colocasse em prática parece ser, no mínimo, um obstáculo a esse entendimento.

Nietzsche admirou, pelo menos até certa altura, os programas ou o que supôs serem programas, de Schopenhauer e Wagner, para o que acreditava contribuir para o necessário desenvolvimento da cultura alemã. Não por acaso, essa admiração pode ser encontrada no momento em que o professor Nietzsche administrava ácidas lições sobre a existência de uma crise na educação dispensada aos jovens por meio dos estabelecimentos de ensino, que, segundo ele, tinha efeito justamente contrário, com a disseminação da ignorância

generalizada, o cultivo de práticas burocráticas inócuas e o apreço pelo conhecimento meramente técnico-profissional.

Certo é que depois, a cultura escolar e acadêmica passou a significar para Nietzsche a própria *décadence* e, com isso, Wagner não ultrapassou a condição de representante desse movimento, ao passo que Schopenhauer, apesar de não compor essa cena histórica não ousou, no seu tempo, a revalorar a cultura segundo os preceitos que ora divulgava, optando por viver um declínio deliberado e pessoal, ao qual sua obra também foi submetida.

Wagner pode reunir em uma só figura o revolucionário (chegando a se associar ao anarquismo de Bakunin) e o reacionário (vivendo sob a proteção e a serviço do Rei da Bavária), dois polos que alimentaram a produção musical orientada para programas que certamente não foram elaborados por ele, mas com os quais se identificou em momentos diferentes. Nietzsche já não via na admiração a Wagner ressonância de uma cultura autêntica de afirmação da vida, assim como não via na entusiasmada leitura de Schopenhauer, a figura de um grande mestre. Talvez, apenas resquícios desses hipotéticos programas, o desejo de afirmação da vida em Wagner e o pessimismo e vontade de potência em Schopenhauer, compósitos para um programa nietzschiano²⁶⁰.

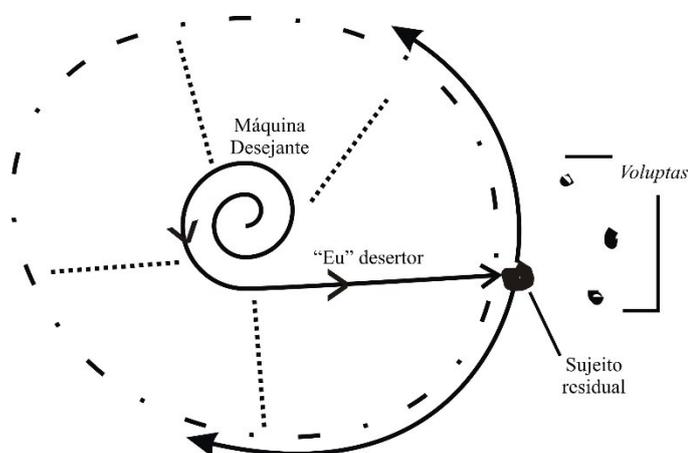


Figura 15 – A produção do sujeito segundo a máquina celibatária do eterno retorno em Nietzsche.

Fonte: Autor (2018) com base em Deleuze e Guattari (2011a, p. 37).

O que fez Wagner senão desenvolver um programa alemão que não era propriamente seu, mas de uma política e de uma religião que ele não deixava de ser portador? Wagner

²⁶⁰ Deleuze e Guattari ressaltam o argumento de Klossowski em *Nietzsche et le cercle vicieux* de considerar que “Nietzsche crê dedicar-se doravante, não a um sistema, mas à aplicação de um programa [...] sob a forma dos resíduos do discurso nietzschiano, tornados de certo modo repertório do seu histrionismo”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2011a, p. 37.

operador de um protoprograma. Schopenhauer, por sua vez, parecia lutar contra qualquer tipo de programa, o que sugeriria inquirir se ele, na verdade, não operava um antiprograma. Nietzsche, portanto, esteve diante dois “programas”, aos quais se aproximou, experimentou deles elementos que vibraram em contato com sua própria elaboração de uma nova filosofia, uma psicologia da arte e uma natureza da cultura. Poderia ele, naquele momento, incorporar os registros de experiência desses ilustres representantes alemães, algo que favorecesse uma escolha programática oportuna, mas fez o contrário, pôs em prática duas tarefas: desmascarar os ídolos ingênuos e ressingularizar o modelo como limite, não mais como exemplo.

Diante disso, parece ser possível uma resposta que se aproxime do entendimento de que é possível haver programas de vida elaborados por uns e postos em prática por outros – a planificação é velha conhecida dos processos de subjetivação, sobretudo, os educacionais. Ocorre que, diferentemente dos projetos de formação, esses programas precisam ser sensibilizados, serem de fato escolhidos. Não se trata de elaborar um plano ideal e por decreto colocá-lo em prática. Ainda assim, não se trata de identificação, mas de arrastamento do interesse coletivo pelo investimento que mobiliza os grandes programas, como o nacionalismo, o fascismo, o racismo etc. geralmente, acompanhados por sentimentos de desilusão, impotência ou dívida histórica. Assim, o indivíduo ou grupo pode escolher, elaborar ou se sucumbir a um programa de vida. Enfim, “já não há fantasia, mas apenas programas de vida, sempre modificados à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam, como riachos que desfilam ou canais que se distribuem para que corra um fluxo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

4.3 POR UMA NOVA ZONA EXPERIENCIAL, PELA LIBERAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Uma zona experiencial é aqui entendida como a superfície em que são registradas as intensidades, expressas como amplitudes, como é definido pela física, em que não a natureza da ação, mas as frequências da energia potencializada nela podem distinguir os componentes de composição de um plano, no caso, aqueles que gravitam em torno do problema da educação. Essa zona pode também ser compreendida como um fluxo cambiante entre o plano de organização a que a multiplicidade está continuamente investida e o plano de consistência que ela pode produzir como movimento desviante. Em todo o caso não se trata de abstração lógica, mas da circulação e interação de afetos, perceptos e conceitos que se propagam pelo *socius* em processos bipolares de imanência-transcendência das condições de existência, revelados pelos diferentes agenciamentos e máquinas.

De fato, essa definição não se exime da problemática geral do território, sobretudo, dos aspectos levantados por Deleuze e Guattari em diversas frentes como as formações universais bárbara, despótica e civilizada; a ocupação do território por meio de regimes significantes repressivos ou por intensidades; as condições de interação nômade e sedentária; os padrões de subjetividade eleitos para povoar cada formação territorial e as linhas dura, flexível e de fuga etc., sugerindo, portanto, uma análise mais aprofundada da questão.

Fazer coincidir a zona experiencial ao território contrariaria um entendimento básico do pensamento deleuze-guattariano que é, justamente, uma percepção não fragmentária, unitária e estática do termo. Como se sabe, o território, assim como a desterritorialização não é um conceito propriamente dito na análise dos filósofos franceses²⁶¹, mas um termo que funciona quando aliado a outros processos. Com isso, a zona experiencial parece exigir outra perspectiva, capaz de compreender o território em sentido dinâmico, nem sempre espacial, nem tanto limitado, tampouco seguro, o que a faz aproximar do entendimento promovido pelos filósofos franceses, ao passo que propõe uma diferenciação no que tange o problema inerente aos programas de vida.

Acredita-se que uma zona experiencial é sempre uma zona maleável, o que a torna ao mesmo tempo potente e vulnerável. Como já dito, ela parece estar localizada entre os dois planos e surge da interação deles com o sujeito da experiência, o que não significa uma atividade simples, pois, cada um desses três elementos encontra-se em estágio diferente de disposição e, com isso, suas posições não podem ser reveladas por completo. O que é possível localizar são as tendências segundo a previsibilidade de ação em cada um dos campos, como, por exemplo, o investimento repressivo molar que frequentemente domina o plano de organização, a volatilidade do sujeito que o torna o elemento desestabilizador do esquema e, a possibilidade de ruptura ou não da repressão na multiplicidade molecular que pode produzir um plano de consistência.

²⁶¹ “O termo ‘desterritorialização’, neologismo surgido no *Anti-Édipo*, desde então se difundiu amplamente nas ciências humanas. Mas ele não forma por si só um conceito, e sua significação permanece vaga enquanto não e referido a três outros elementos: território, terra e reterritorialização”. Esses três elementos, destaca o filósofo francês, dizem respeito a elaboração do conceito de ritornelo. Cf. ZOURABICHVILI, François. *Vocabulário Deleuze*. Vers. Eletr.: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação Unicamp, 2004, p. 23.

psicanalítica e, outro pela via biopsicopedagógica, mas ambos imbuídos do dever de fazer circular os padrões de subjetividade em curso. Ainda que entre os dois marcos a questão temporal seja problemática, os componentes organizados em torno de cada um deles podem ser encontrados indistintamente de um momento inaugural, como a psicanálise ou a pedagogia moderna. É que os elementos que propiciaram a emergência, tanto de “Édipo” de Freud quanto de “Emílio” de Piaget, devem ser observados no conjunto em que foram pensados originalmente, ou seja, o Édipo trágico de Sófocles e o Emílio romanescos de Rousseau.

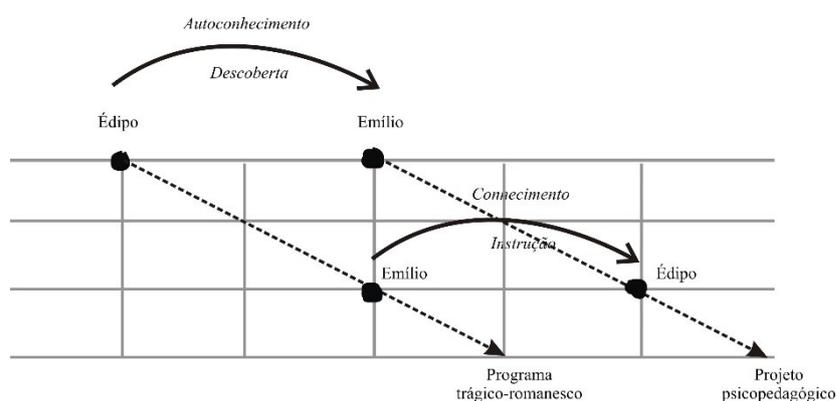


Figura 17 – Zona experiencial Édipo-Emílio ou Emílio-Édipo, indicando a interação das duas séries de sua constituição.

Fonte: Autor (2018).

A zona experiencial da pedagogia moderna é marcada por dois movimentos importantes de consolidação. Em um sentido, há um direcionamento convergente a um projeto biopsicopedagógico que passaria a representar a experiência educativa que vai de Emílio a Édipo e, em outro, a emergência de um programa que vai do trágico ao romanescos indicado no percurso entre Édipo e Emílio, mas que só pode ser trazido à tona depois da depuração de seus elementos a fim de que possam ser suportados pelo conjunto de finalidades da educação moderna. Isso quer dizer que há um duplo movimento, duas produções redundantes sobre a experiência educativa, uma vez que ambas remetem tanto aos problemas do conhecimento quanto aos problemas que envolvem a sexualidade na sociedade capitalista.

Tal argumento parece ser viável na medida em que de Édipo a Emílio há senão duas vias diferentes: i) a imagem do autoconhecimento que surge no Rei de Tebas e que encontra um terreno seguro no jovem aprendiz rousseauniano; e, ii) a representação da castração imposta ao filho que possui indevidamente a mãe à uma castração moral disseminada por meio da defesa de uma infância dessexualizada. Do mesmo modo, de Emílio a Édipo é possível encontrar essa dupla via quando o tutorado se dispõe a ser instruído pelo conhecimento indiscutível da natureza primeira, que no Édipo psicanalítico avalia o

aprendizado da cura e; ao mesmo tempo, permite entender que há um saber primordial, tal qual a natureza inspira em Emílio que encontrará em Édipo a busca pela culpa original ou o fantasma de possuir a mãe, logo uma disciplinarização desses saberes.

Uma zona experiencial parece coincidir com a localização no *socius* de um ou vários centros de poder com suas respectivas zonas internas. Centros que são realizações fronteiriças entre o molar e o molecular e, por isso, apresentam um gradiente interacional entre máquinas e agenciamentos, fluxos e linhas etc. Segundo a análise de Deleuze e Guattari (2012a), ao menos três zonas marcam um centro de poder: zona de potência; zona de indiscernibilidade; e, zona de impotência.

[...] a primeira zona do centro de poder define-se no aparelho de Estado, como agenciamento que efetua a máquina abstrata de sobrecodificação molar; a segunda define-se no tecido molecular onde mergulha esse agenciamento; a terceira define-se na máquina abstrata de mutação, fluxo e *quanta* (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 118, grifo do autor).

Ilustrativamente, a primeira zona poderia ser representada pelo ministério da educação ou congêneres e a cadeia sucessiva de influência, como as secretarias estaduais e municipais, e as escolas, órgãos puramente estatais ou de algum modo submetidos a sua gerência, configurando-se como agenciamentos responsáveis pela manutenção do interesse molar na medida em que sobrecodificam o seu investimento. A segunda, diria respeito à “série indefinida de relações privadas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 118), entre essas instituições e os que dela se servem ou mantêm relações, como alunos, professores, famílias etc. Por sua vez, a terceira zona estaria identificada no fluxo desejante de formação e de tudo o que ela promete, especialmente a possibilidade de ascensão social, conforme os “*quanta* são definidos pela massa de transações econômicas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 118), pedagógicas e culturais. Como destacam Deleuze e Guattari (2012a), essas zonas não devem ser tomados por boas ou más, pois todas elas guardam a dinâmica binária de segurança e perigo. Cabe ressaltar, conforme argumentam os filósofos franceses, que essas zonas, ou as linhas que as atravessam, configuram ao menos três perigos, o Medo, a Clareza e o Poder.

O medo da fuga faz os indivíduos endurecerem os segmentos, a intensificarem a operação binária, fazendo com que a reterritorialização não seja efetiva ou dela surte efeito algum. As distinções produzidas na multiplicidade molecular tornam claras as estruturas molares incidentes no *socius*, contudo, com o mesmo perigo de reproduzir essas estruturas ou substituí-las por sutis mecanismos de intervenção *in loco*, isso é visível, por exemplo, no caso da docimologia, investigada no Capítulo 2, em que a paranoia pedagógica passa a ser

individual e subjetiva e, portanto, mais intervencionista. Enfim, o poder, o perigo constante nas duas outras zonas (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Ele percorre as duas linhas com o intuito de interdição, impedindo a passagem de fluxos que não sejam aqueles devidamente autorizados conforme a máquina de sobrecodificação que ele tenta dominar segundo os preceitos de um totalitarismo dos padrões de subjetividades circulantes.

De todo modo, essa zona a que foi condicionada a experiência educativa, sobretudo, na Modernidade Ocidental, parece não responder mais às expectativas e desafios que, se não foram suprimidos pela representação limítrofe e trazidos à superfície por não mais se submeterem à pressão constante, são originários de um novo contexto em que a própria formação não significa nada além de uma padronização coletiva das massas ou a preparação seletiva dos abastados.

A zona Emílio-Édipo parece revelar uma outra relação, uma outra delimitação desta vez mais perceptível que o espectro pedagógico da tragédia/romance. Trata-se da amplitude registrada entre o teatro/representação e a fábrica/produção. Curiosamente, não será a natureza, tal como vislumbrou Rousseau o ambiente inspirador da nova educação, mas a fábrica, talvez, a nova natureza do homem moderno. De fato, o sentido de fábrica aqui apresentado destoa em parte da força que ele assume na análise do inconsciente produzida por Deleuze e Guattari (2011a). No entanto, não se trata de distorcer a usina do inconsciente a que os filósofos franceses remetem o termo, mas de dizer que no campo educativo se processa uma variação que não se aproxima da realidade em que indica a existência das máquinas abstratas prontas a investir o campo social, o que se apresenta como um problema em potencial uma vez que se parte do entendimento de que a experiência educativa se efetiva fora desse mesmo plano.

Essa zona, própria da Modernidade, se constituiu na medida em que a educação, tomada como direito fundamental, passou a ser peça imprescindível para a efetivação de uma sociedade primeiro disciplinar e, depois, de controle. Noguera-Ramírez (2011) chama a atenção para três momentos cruciais dessa constituição:

O primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, poderia ser denominado “o momento da instrução” ou “momento do ensino”, generalizado pela estrita relação estabelecida entre práticas de ensino, práticas de “polícia” e processo de constituição da “razão de Estado” (FOUCAULT, 2008b); o segundo momento, iniciado no fim do século XVIII, seria denominado o momento da “educação liberal”, devido ao aparecimento do novo conceito de educação e sua estreita relação com a problemática da liberdade e da natureza humana, tal como foi formulada pelo Iluminismo. Por último, desde o fim do século XIX, a emergência do

conceito de “aprendizagem” marcaria a passagem para aquilo que se chamaria posteriormente a “sociedade da aprendizagem” [...] (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 21).

Não por acaso, é na zona Emílio-Édipo que se consolidam as diretrizes da educação consoante aos desafios da produção econômica e da disposição social que coadunaram no investimento como nunca antes visto na oferta de escolarização em massa e na difusão do valor pedagógico do homem. Contudo, o que na genealogia foucaultiana parece ser um movimento sucessivo, inspira uma percepção bem menos ajustada desses três momentos. É que quando submetidos à imagem de uma zona comum, eles não se comportam linearmente, mas intrinsecamente interpenetrados, fazendo com que o “momento do ensino” não fosse sucedido pela educação liberal, mas avizinjado a ele, este, aliás, não teria condições de alcançar espaço senão pela disseminação do ensino que, a partir de então, suscitava a possibilidade de educar não apenas a todos, mas garantir a autonomia individual de cada um frente ao que é ensinado, o que, igualmente, contribuiu para o deslocamento da atenção para a aprendizagem, decorrente do entendimento cada vez mais difundido do papel central do aprendiz nas relações educativas.

Nessa direção, o ensino, o direito à educação e à aprendizagem, dizem respeito à refundação do conceito de natureza humana²⁶³ que se desenhou no período em questão, sobretudo, pela via do Iluminismo. Quando colocados na zona em que as regiões limítrofes são Emílio e Édipo e, considerando a dupla direção em que foram colocados em movimento, fazendo dele surgir um programa trágico-romanesco e um programa, ou melhor, um projeto psicopedagógico, esses três momentos destacados por Noguera-Ramírez (2011) deixam revelar outras implicações que vão além ou que até mesmo fundamentam as práticas pedagógicas desde então.

Se o desejo de conhecer e a condição dramática da descoberta no Édipo trágico contrasta com o autoconhecimento de uma condição original comum da castração no Édipo freudiano, do mesmo modo, pode-se questionar que traços de semelhança guardam a instrução orientada pela natureza primeira do Emílio rousseauiano e a aprendizagem assistida do Emílio de Piaget, defendida, principalmente, por seus sucessores. Contudo, interessa compreender os dois movimentos transversais que vão de Édipo a Emílio e de Emílio a Édipo, marcando, assim, as velocidades e intensidades de grande parte da produção da experiência educativa conhecida até os dias atuais.

²⁶³ O conceito de natureza humana encontra-se no mesmo conjunto dos conceitos de formação, humanismo e sujeito, à beira do precipício, agarrado a certo tipo de arcaísmo que sustenta regimes semióticos em crise.

Pode-se dizer que o primeiro movimento é marcado pela composição de um programa trágico-romanesco que, de modo geral, foi responsável pela produção de uma experiência educativa abrangente das condições supletórias de vida, intrinsecamente ligadas aos valores transcendentais de um processo que visava um fim igualmente amplo, o autoconhecimento, a virtude, a ética etc., e que, por isso, tangenciava ou menosprezava as condições emergenciais da vida, como o trabalho e a burocracia²⁶⁴.

Ao que tudo indica esse programa coincide com a noção de *Paideia*, ou seja, com o conjunto de valores próprios de um grupo, o qual se encarrega de disseminá-lo segundo processos mais ou menos sistematizados, mas, de todo modo, reconhecidos culturalmente como necessários à continuidade e desenvolvimento dos mais variados aspectos ligados à vida pública e privada. Nesse sentido, o programa trágico-romanesco engloba ao menos dois momentos relevantes para a produção da experiência educativa, a *Paideia* Grega e a *Paideia* Cristã.

Interessa, contudo, compreender que elementos viabilizaram um programa trágico-romanesco e como esse programa repercutiu na produção da experiência educativa. Ademais, há extensa produção científica a respeito do tema que pode ser consultada, a exemplo de Noguera-Ramirez (2011), mas também, Jaeger (2001) e Manacorda (2010), entre outros.

O programa trágico-romanesco, na verdade, é uma locução entre duas matrizes diferentes do pensamento e da expressão desse pensamento. Trata-se de uma produção plural que não guarda grandes afinidades senão nos aspectos não formais atrelados à experiência educativa que parece ser recorrente em ambos os polos, tanto a tragédia, quanto o romance, especialmente, o romance de formação.

A didática, por sua vez, parece surgir em meio ao declínio do programa trágico-romanesco, anunciando, não por acaso, os tempos vindouros de uma nova percepção da produção da experiência educativa, atuando, justamente, na formalização da educação²⁶⁵, ou seja, na “lacuna” preservada no programa trágico-romanesco, que aliás, poderia ser considerada uma de suas qualidades. Segundo Noguera-Ramírez (2011, p.92), o surgimento

²⁶⁴ É preciso destacar que a política é uma atividade continuamente ressignificada ao longo do tempo. Registra-se, por exemplo, que na Grécia Antiga, apesar de ser um exercício da vida concreta e cotidiana, ela deveria ser orientada por valores transcendentais aos objetivos pontuais e às necessidades particulares, o que favorece uma dupla classificação de sua natureza, tanto supletiva, quanto básica.

²⁶⁵ As formações discursivas podem atravessar quatro modos operativos: “limiar de positividade; limiar de epistemologização; limiar de cientificidade; e, limiar de formalização”. Cf. FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.314. Acredita-se que esse último modo esteve, por diversas razões, bloqueado na educação sob influência trágico-romanesca, isso, pois, tanto no mundo Antigo quanto Medieval e Renascentista, era difícil conciliar todos os interesses convergentes em um só, como ocorreu na educação Moderna, com a escolarização em massa, por exemplo.

desse novo campo se deu no deslocamento do “privilégio da aprendizagem (ou do estudo), atividade própria do estudante, do aprendiz, para uma ênfase na instrução, atividade própria do mestre, do professor”, ainda que esse movimento, como destaca o autor, não tenha sido capaz de apagar de uma vez por todas o que ele chama de “mundo do estudo”. A novidade, portanto, fica a cargo da possibilidade defendida por Comenius de ensinar tudo a todos por meio de um conjunto de técnicas capaz de garantir certo resultado, no caso, o alcance da *eruditio*. Não obstante,

Com o século XVI, entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos. E, vocês compreendem por que há um problema que, nessa época, adquiriu uma intensidade maior ainda que os outros, provavelmente porque estava exatamente no ponto de cruzamento dessas diferentes formas de condução: condução de si e da família, condução religiosa, condução pública aos cuidados ou sob o controle do governo. O problema pedagógico: como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que saberão conduzir por conta própria – é esse problema que foi provavelmente sobrecarregado e sobredeterminado por toda essa explosão do problema das condutas no século XVI. A utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos e o da instituição das crianças (FOUCAULT, 2008b, p. 309-310)

A *Civilisation* Moderna, portanto, investiu um novo significado para a produção da experiência educativa. De fato, ela não inaugurou uma nova *Paideia*, mas apostou em uma generalização da necessidade de educar, uma massificação de quem deveria ser educado e uma especialização do que se deveria ensinar. Não por acaso, coaduna a este entendimento, a defesa de Noguera-Ramírez (2011), de que na obra de Comenius, *Didática Magna*.

“[...] mais particularmente na *Pampédia*, fica desenhada não a utopia pedagógica moderna, mas a própria utopia da Modernidade clássica, isto é, um sociedade do ensino, uma sociedade em que tudo se deve ensinar para que todos aprendam; uma sociedade que é pensada como uma grande escola” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 113).

Esse argumento contribui diretamente para outra consideração possível a partir dos esforços empreendidos em torno de uma genealogia da educação do tipo levada a cabo por Noguera-Ramírez (2011), de que a percepção de intrínseca ligação entre o capitalismo, o Estado e a educação não é possível de ser sustentada a longo prazo se levadas em conta as múltiplas conexões em que a educação não é apenas efeito, mas causadora de pontos de ligação, relações a partir das quais é possível apreender, por exemplo, a constituição de uma sociedade educativa, como denomina o filósofo colombiano e, que coincide com o

delineamento das sociedades pré-pedagógicas e pedagógicas da tese em curso. Nessa direção, Hunter (1998) chama atenção para o fato de que

O surgimento de uma educação popular nos Estados como Prússia e Áustria não coincidiu nem com o capitalismo nem com a industrialização e, de fato, com nenhum outro agente historicista que tratara de converter a educação num dos polos de sua grande dialética. E ainda que o surgimento dos sistemas escolares cristãos pudesse ter coincidido aproximadamente com o aparecimento do Estado administrativo, tais sistemas foram o produto de uma história autônoma, ao menos pelo que se refere a sua inspiração inicial e sua organização. [...] Formaram parte de um movimento muito mais amplo através do qual as Igrejas reformadas trataram de transferir a disciplina espiritual à vida cotidiana, utilizando os mecanismos administrativos da paróquia para organizar as escolas dominicais, primeiro, e as escolas diurnas paroquiais depois (HUNTER, 1998, p. 82 *Apud* NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Assim, o segundo movimento, em que ocorre o desenvolvimento do programa, ou melhor, do projeto psicopedagógico, pautou objetivos bem mais delimitados, como, por exemplo, as condições de ensino e os mecanismos de aprendizagem tendo em vista a efetivação de uma política formativa em paralelo com a política econômica, resultando em preocupações profissionais, morais e imediatistas da experiência formativa, ainda que, contraditoriamente, postergando o fim desse processo, transformando-o em atividade contínua infundável. Do Emílio experimental ao Édipo psicanalítico.

Hipoteticamente, se fosse possível falar de um complexo de Emílio, ainda que tal exercício não almejasse o posto de correspondente à teoria dos estágios psicossociais do desenvolvimento descritos por Freud, acredita-se, que essa “presença representação”, poderia ser apresentada em quatro modos operativos, a seguir: i) infantilização; ii) normalização; iii) burocratização; e, iv) formalização, além dos quatro estágios piagetianos.

Esse complexo derivaria, homologamente, de uma observação de estágios específicos do desenvolvimento humano, que tomaria forma a partir de uma representação desses mesmos estágios em outra dimensão que não a propriamente científica. Se Freud visualizou o complexo de desejos de uma determinada fase da infância na encenação da peça trágica *Rei Édipo*, de Sófocles, é esperado, que esse mesmo exercício pudesse ser motivado, no caso da pedagogia, a partir da disseminação do romance *Emílio ou da Educação* de Rousseau, por exemplo.

Da personagem rousseuniana resultaria a composição da imagem de um ser prematuro, que, ao contrário de ser marginal por tal condição, exige centralidade das preocupações do mundo histórico. Esse ser, carrega consigo o germen, em linguagem

kantiana, para o seu bom desenvolvimento integral, mas que precisa ser estimulado e corrigido segundo a educação dos homens e orientada pelos princípios da natureza, aos quais nunca deveria ter renunciado a humanidade, mas que diante das circunstâncias incontornáveis, impõe ao novo indivíduo o dever para consigo e para com todos de repactuação social a partir do instituído, o que afasta qualquer intento utópico de refundação da sociedade a partir de um novo marco zero. Emílio é preparado para ser inserido no mundo civil. Depois de conhecer as artimanhas dessa realidade corrompida, deve-se lembrar da inspiração do mundo natural para sobreviver a ela e, não apenas isso, deve também promover modificações a fim de estancar a degenerescência disseminada.

A imagem biopsicopedagógica do *Emílio*, contudo, não parece ser tão ampla como aquela do romance e, com frequência, concentra-se nas recomendações constantes nos três primeiros Livros, em que o filósofo trata da educação do menino até os quinze anos de idade. Em linhas gerais, pode-se dizer que essa imagem reflete uma primeira educação espontânea, seguida de outra exploratória, culminando em uma educação “instrutiva”, deixando de lado, o caráter experimental dos dois outros livros.

E por que proteger as crianças? A resposta a esta questão parece residir no sentimento cada vez mais difundido ao longo da Modernidade de que o futuro da vida social depende de uma perpetuação renovada, progressiva e, por isso, protetora das gerações mais novas. O futuro da nação, os trabalhadores mais bem preparados de amanhã, os conciliadores de causas ora inegociáveis, os redutores de um passado ressentido. Sim, as crianças e adolescentes, com frequência maior, foram encarregados de resolver problemas aos quais os adultos se declararam incompetentes ou cansados demais para enfrentar.

Não foi difícil estabelecer essa ligação entre as novas gerações e as projeções sociais sobre elas. Entre os gregos Antigos, por exemplo, Arendt (2011) destaca a ocorrência de um ditado que diz que nada melhor do que começar o novo por aquilo que é novo por natureza. Na Modernidade, esta aposta foi crucial. A criança é atestada como aprendiz por excelência, porque não, por natureza, para remeter-se mais uma vez ao *Emílio*.

De fato, assim como o Édipo de Freud é uma transposição seletiva de elementos úteis à teoria que desenvolvera, o Emílio da psicopedagogia, o qual poderia ser também chamado, com alguma ressalva, de Emílio de Piaget, corresponde à produção de uma imagem, próxima da alegoria ou ainda, da representação fantasmagórica de uma expressão e de um conteúdo circulantes no *socius*. No caso da narrativa psicanalítica, esses conteúdos centram-se na compreensão da sexualidade infantil e, no caso da pedagogia, de como esse sujeito infantil interage com os processos de produção educativa.

Pela ordem ora anunciada, o primeiro modo de operação de um hipotético complexo seria a infantilização. Termo que há algum tempo inspira dubiedade de sentido, sobretudo, quando estimada a sua aplicação ao contexto adulto, no entanto, ele é responsável pela primeira consideração básica extraída do *Emílio*, a de que as crianças existem paralelamente aos outros humanos. De todo modo, esse processo pode ser considerado polêmico por outras razões, às quais, recaem duplamente sobre a criança, as ações moralizadora e moralizante da sociedade Moderna.

Em tempo, o denominado movimento de infantilização foi descrito na investigação em curso no item “Jardim de infância, Jardim do Éden e os campos de concentração”, que, em síntese, remete à máquina de rostidade que compôs o famigerado rosto infantil – ou o sentimento de infância (ARIÈS, 2012). Este rosto, como descrito, foi produzido face a outros, como o próprio rosto do Menino Jesus, mas também, sofreu influência do investimento repressivo sobre a sexualidade infantil, à cargo das escolas e dos adultos que foram confiados os cuidados das novas gerações. Contudo, a infantilização foi responsável por dar visibilidade à condição infantil e a inspiração de cuidados específicos a essa fase da vida, tanto na direção do respeito ao indivíduo quanto no direcionamento dele ao aproveitamento social de suas forças físicas, psíquicas e econômicas.

O sucesso da infantilização no mundo Ocidental deveu-se em grande parte a outro modo operativo, a normalização da infância, responsável pela institucionalização de sua existência a partir da destinação de aparelhos especializados, dentre eles as escolas de massa, mas também, os orfanatos, as casas filantrópicas, a pediatria e uma política de garantia mínima da vida infantil, que entre outras coisas, promovia o seu retardamento no ingresso ao mundo do trabalho, proteção contra violências diversas e garantia de acesso aos cuidados básicos. Com isso, a normalização viabilizou a infância em diferentes esferas deslocando as preocupações em torno do tema do campo teórico para o social. Há uma popularização da infância, ainda que sob o custo da rígida limitação do que é esse sentimento, na medida em que ela passa a ser frequentemente objeto de investimento por parte de diferentes agentes.

Não obstante, esse modo operativo foi sucedido por outro, a burocratização da produção da experiência educativa. Há uma infância, normalizada, mas que carece de um reconhecimento. A burocracia parece ser a aposta para mais um passo em direção ao complexo de Emílio. Classes, seriações, currículos, regimentos, leis, certificados, exames, estágios de desenvolvimento, são alguns exemplos de como a produção da experiência educativa passou a ser dominada pelos aspectos burocráticos da vida cotidiana.

Por conseguinte, foi por meio da formalização, ou de um limiar de formalização (FOUCAULT, 2004), que se consolidou o domínio sobre a criança como objeto por excelência da produção da experiência educativa. Essa nova fronteira – que segundo Noguera-Ramírez (2011, pp. 76-77) é estabelecida “quando um discurso científico pode definir, ao mesmo tempo, os axiomas de que precisa, os elementos que utiliza, as estruturas proposicionais que são para ele legítimas e as transformações aceitáveis dentro do edifício formal que constitui” – pode ser considerada como o desfecho de um longo processo de produção concomitante da infância, da pedagogia moderna, da moralização das condutas e da própria civilização na medida em que é definida como uma sociedade do futuro.

Cabe observar que ao provocar a composição do complexo de Emílio essa atitude não pretende figurar como arquétipo do complexo de Édipo. Nos campos da psicologia e da psicanálise, são diversos os complexos psicológicos, empregados na definição de inúmeras situações vivenciadas por indivíduos em diferentes estágios e condições de vida e, muitas das vezes, são mais representações do que definições de comportamento. Assim, o paralelismo estabelecido entre os dois, revela, nada mais do que um interesse comum pelo desenvolvimento humano a partir da compreensão de modalidades psíquicas específicas da criança.

Ademais, o que a psicanálise convencionou chamar de “descoberta da sexualidade infantil e de seu papel na gênese das inibições e dos impasses neuróticos do adulto criou a esperança de que mudanças na educação pudessem evitar as neuroses e o empobrecimento da vida psíquica” (MENEZES, 2002, p. 133), faz repousar, no complexo de Édipo, o destaque acerca dos estágios iniciais da sexualidade infantil e da conseqüente parametrização do comportamento humano decorrente dessa experiência.

Diante dessa eventual imagem, da existência de um fenômeno universal para a educação, surge a seguinte questão: que conjunto de desejos são territorializados por esse complexo?

Sugere-se que o primeiro movimento em direção a uma territorialização se deu com o desejo de posse do corpo pueril. Com isso, uma vez não mais sendo viável a apropriação literal desse objeto de acordo com a moralização da relação adulto-criança, esse desejo passou a ser agenciado por mecanismos de controle de acesso ao corpo infantil e da esterilização da sexualidade imanente da criança, que, apesar de ter sido uma importante descoberta da psicanálise, foi colocada no campo da resolução dos problemas da vida adulta, o que a aprisionou no binômio trauma-perversão. De fato, tão logo a sexualidade infantil é descoberta, ela é imediatamente inserida no processo de “dessexualização” do corpo pueril e de

“ressexualização” dogmática do *corpus* infantil, ou em outras palavras, “o fechamento do descobrimento [da sexualidade da criança] em uma passagem sutil da descrição para a prescrição; do ‘se passa tal coisa’ ao ‘deve-se passar tal coisa’”²⁶⁶ (LEOPOLDO GARCIA, 1983, p. 11, trad. nossa) – infantilização no complexo de Emílio.

Complementarmente ao processo de ressignificação da sexualidade infantil por meio da moralização promovida na Modernidade e pela descoberta por parte da psicanálise do desejo sexual da criança, ocorre o que pode ser chamado de captura da infância. Ao que tudo indica, o sucesso da ressexualização e da definição de um *corpus* infantil foi possível, por um lado, a partir do momento em que o corpo da criança pode ser protegido, pela família nuclear, pelo Estado garantidor de direitos e pela ação das instituições dedicadas ao seu “cuidado”, como a escola pública, as casas de abrigo e os internatos para infratores. Por outro lado, a discursividade sobre o corpo infantil presente nos domínios da ciência, da legislação, da religião e da própria cultura a partir do agenciamento coletivo da infância favoreceu uma regulação desse desejo – institucionalização no complexo de Emílio.

A combinação dos dois desejos anteriores, de infantilização e de institucionalização da criança coadunou para uma necessidade antes dispersa no *socius* que é a constituição de uma autoridade legal, conforme foi pensada por Max Weber (1864-1920), investida do conhecimento e do dever para com a infância. Se antes essa autoridade era *in natura* do pai que poderia atribuir a outros ou mesmo se abster dela, desenvolve-se um novo pacto de autoridade na medida em que não apenas a família tem direitos sobre a criança, mas a criança tem direitos transcendentais a essa instituição. A justiça, os meios de comunicação, os aparelhos especiais como é o caso do Conselho Tutelar e no Brasil, mas também qualquer adulto que pode ser acusado de omissão perante situações de abuso infantil. Aqui também se insere a profissionalização do pessoal destinado ao atendimento da infância, desde hospitais até escolas e delegacias – burocratização no complexo de Emílio.

Por sua vez, a burocratização promoveu o aparecimento de uma política formativa, que não guardava resquícios do amplo sentido produzido pela *Paideia*, seja ela Antiga ou Medieval, uma vez que o objetivo ora assumido era calcado em interesses de emprego da força física e intelectual para o desenvolvimento de uma sociedade que, ao contrário das anteriores, passava a monetizar todo tipo de relação, tornando a educação um aspecto propedêutico da produção econômica, balizada segundo os critérios de disciplinarização e controle – formalização no complexo de Emílio.

²⁶⁶ Orig. [...] el cierre de lo descubierto por um sutil passaje de la descripción a la prescripción; del “passa tal cosa” al “debe passar tal cosa”.

Enfim, os quatro modos operativos atribuídos ao eventual “complexo de Emílio”, infantilização, normalização, burocratização e formalização, tem como fundo uma característica comum e original de Rousseau, que “[...] foi por em contato e articulação duas noções até então aparentemente contraditórias e inconciliáveis: a de que não se poderia forçar a natureza da criança e, de que, não obstante, não se pode educar sem se opor a ela, sem desnaturalizá-la²⁶⁷” (SCHÉRER, 1983, p. 21, trad. nossa).

Com isso, o filósofo genebrino transportou, para o campo da educação, o princípio da suplementação como valor intrínseco à sua realização. Diferentemente dos outros animais, destaca Schérer (1983), o homem, segundo Rousseau, não pode educar a si mesmo e depende de um preceptor capaz de suprir aquilo que lhe falta em perfeita harmonia com a natureza.

Longe de ter forças supérfluas, as crianças não têm sequer as suficientes para tudo o que delas solicita a natureza; [...] É preciso ajuda-las e suprir de que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que diz respeito às necessidades físicas. [...] É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringirmos unicamente ao útil real, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 49-50).

Ao suplementar o que falta à criança, o preceptor emprega um recurso, ao mesmo tempo alheio e consoante à própria natureza, pois se trata de uma ação própria entre humanos que deve ser orientada pelo fundamento natural, o que nas palavras de Schérer (1983, p. 22, trad. nossa), corresponde à “oportunidade da humanidade, mas também a origem de sua perversão”²⁶⁸. O filósofo francês endossa essa afirmação ao recorrer a Jacques Derrida (1930-2004) e sua obra *Gramatologia*, da qual depreende-se

Essa ideia central de suplementação, com sua dupla função: a de ser da mesma ordem que a natureza e, de apontar uma carência, uma deficiência. Tudo é natural no homem e, no entanto, tudo é complementar, pois é na carência de uma natureza que a sua perfeição está inscrita, o que torna possível a educação²⁶⁹ (SCHÉRER, 1983, p. 22, trad. nossa).

Cabe destacar aqui o entendimento de Deleuze (2006) sobre a suplementação em relação à necessidade no pensamento do filósofo genebrino:

²⁶⁷ Orig. “[...] El rasgo genial de Rousseau fue el poner en contacto y articular dos nociones aparentemente contradictorias e inconciliables: la de que no se podría forzar la naturaleza del niño, y de que, no obstante, no se le puede educar sin oponerse a ella, sin desnaturalizarlo”.

²⁶⁸ Orig. “[...] la oportunidad de la humanidad, pero también está ahí el origen de su perversión.”

²⁶⁹ Orig. “[...] esa idea central de la suplencia, con su doble función: la de ser el mismo orden que la naturaleza, y la señalar en ésta carencia, una deficiencia. Todo es natural en el hombre, y, sin embargo, todo es suplementario puesto que es en una carencia de la naturaleza donde se inscribe su perfectabilidad, la cual hace posible la educación.”

Um dos temas constantes de Rousseau é que a necessidade não é um fator de aproximação: ela não reúne, ao contrário, isola. Por serem moderadas, nossas necessidades no estado de natureza entram necessariamente em uma espécie de equilíbrio com nossos poderes, adquirem uma espécie de autossuficiência (DELEUZE, 2006, p. 73).

Em outros termos, é a suplementação daquilo que ultrapassa a condição de necessário, ou seja, aquilo que nasce do desejo, da vontade, do interesse e não simplesmente da carência, da falta ou do prazer que constitui o homem como tal. Pode-se dizer, nessa direção, que a educação rousseauiana age sobre o desejo e não a partir dele, sob condições limitadas de compreensão do mesmo conforme o conjunto de valores morais da formação de um novo homem, de uma nova humanidade, ainda que severamente crítica aos princípios iluministas, não conseguiu transpor o pretensioso exercício de controle sobre as máquinas desejantes.

Eis o principal atributo do que aqui é chamado de “complexo de Emílio”, um conjunto de práticas, discursos e aparatos administrativos em torno da infância, com base no princípio de suplementação. Um complexo que se instala entre a salvação e a perversão da criança. Um investimento que parte do adulto em direção à infância significada por ele, que guarda, segundo Schérer (1983), pouca relação com o “atual”, ou mesmo com o conceito rousseauiano de necessidade, pois encontra-se constantemente amalgamado ao imaginário. Não obstante, por exemplo, “o mestre tem que suprir a natureza somente porque, na criança, o sentido de utilidade está cego, está confundido com o supérfluo que, logo que entra em contato com outros, é impulsionado pela imaginação”²⁷⁰ (SCHÉRER, 1983, p. 22, trad. nossa).

E por que uma nova zona experiencial? É possível declarar uma zona fracassada ou saturada? Como fazer surgir um movimento capaz de provocar uma nova zona e em nome de quem ou do que isso é feito? Quanto à primeira questão, tudo o que foi apresentado até aqui no que diz respeito ao descompasso de uma zona que estruturou a educação em processos formativos e a vida com seus desafios, como ocorreu com a zona pedagógica Moderna, parece respondê-la: É sempre necessário vislumbrar uma nova zona, é assim que se constata que é possível continuar experimentando.

Assim sendo, mesmo diante da possibilidade de outras zonas emergentes, não é possível declarar fracassada ou saturada uma zona. Talvez, identifica-la com zona em

²⁷⁰ Orig. “El maestro tiene que suprir a la naturaleza sólo porque en el niño el sentido de lo útil está cegado, está confundido con el de lo superfluo que, en cuanto se pone en contacto con otros, es impulsado por la imaginación [...]”.

desertificação seja a única tarefa possível, pois, mesmo dela e seu estágio de decomposição, pode surgir outro potente campo de experimentação. Se uma zona experiencial é produzida a partir das vibrações moleculares motivadas quando a multiplicidade é atravessada pelo investimento molar, promovendo padrões de subjetividade normativos e provocando uma interação que pode ser de plena assimilação ou de repulsão, ou contendo traços dos dois, é possível considerar que o surgimento de uma nova zona está estritamente ligado ao desejo de experimentação e não ao dever de cria-la. Assim, uma zona experimental parece não assumir nome próprio, ainda que nomes possam ser atribuídos a ela, mas que não passagem do intento classificatório que recai sobre ela. Uma zona é a confluência de subjetividades em diferentes níveis, algumas padronizadas, outras em pleno estágio esquizofrênico de potência. O importante parece ser o que é feito quando se está em uma dessas zonas e como a presença de cada indivíduo também afeta essa mesma zona.

Segundo Deleuze (2011c), pode-se dizer que em uma zona experiencial não se adquire “características formais”. “Quando Le Clezio²⁷¹ devem índio, é um índio sempre inacabado, que não sabe ‘cultivar o milho nem talhar uma piroga’” (p. 12). Não se trata de passar por uma formação, adentra-se em uma zona de vizinhança. Esse movimento não está dedicado a autorizar um discurso ou a propor uma prática segura, ele só enxerga a possibilidade de subjetivação não sujeitada, de experimentação livre, de produção do pensamento individuado. Com isso, atinge-se “uma zona de vizinhança em que já não podemos distinguir-nos daquilo que nos tornamos” (DELEUZE, 2011c, p. 88).

Certo é que não se pode afirmar serem a mesma coisa uma zona de vizinhança e uma zona experimental, senão seria dispensável o exercício de propor uma nomenclatura particular. Antes de mais nada a chamada zona experiencial se instala no meio de outras zonas, como, inclusive, já foi dito. Entre uma zona de intensidade do programa de experimentação da droga em Castañeda e uma zona de vizinhança do programa de aproximação entre Moby Dick e Ahab, por exemplo, pode-se criar uma zona experiencial. Essa zona, por sua vez, é o meio, mas não a média dos dois programas estabelecidos, sendo produzida pelos elementos dispostos em ambos. E, é essa interação que pode ser propícia à elaboração de um programa próprio, um programa de vida.

Se os diversos programas podem oferecer a terceiros nada mais do que protocolos de experiência, ou seja, elementos fragmentários vividos por alguém ou um grupo que oferecem

²⁷¹ Trata-se de J.M.G. Le Clézio. (1971) *Hai*, Paris: Flammarion. Cf. DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011c. Coleção Trans.

certa informação sempre parcial e inacabada, mas capaz de disparar a produção de outros programas, estes sim, ligados ao interesse particular e atual é porque as zonas experienciais são operadas por “conectores e desconectores” (DELEUZE; 2011c, p. 84), que atuam constantemente em todas as direções de constituição daquilo que é chamado de experiência.

Deleuze (2011c) indica ao menos dois exemplos desses dispositivos experimentais. O primeiro é o Apocalipse de João de Patmos, que, conforme argumenta o filósofo francês, tem o objetivo de “desconectar-nos do mundo e de nós mesmos” (p. 67). O segundo são os pais, que, na criança, “desempenhem a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares, conectores ou desconectores de zonas” (DELEUZE, 2011c, p. 88). Em ambos, pode-se dizer, há uma função de acionamento combinatório entre aquilo em que se está permanentemente imerso, a atualização constante da vida cotidiana a que estão submetidos tanto os crentes quanto as crianças (tanto uns quanto os outros preexistem), e, aquilo que dá valor transcendente a ação externa sobre esses mesmos sujeitos, os pais que acreditam dar sentido ao mundo da criança e o texto bíblico que se proclama anunciador do fim do mundo (a existência de ambos se ligada ao regime de significação a que são submetidos).

Em todo caso, o que está em jogo nos dispositivos ora apresentados é o modo de operação escolhido na produção da experiência em determinadas zonas. No primeiro, o elemento organizador é a revelação e, no segundo, a reprodução do princípio da suplementação, o mesmo a que Emílio foi submetido e, que, se estendeu ao desenvolvimento da pedagogia moderna. No entanto, não é possível declarar a zona cristã-europeia ou a zona Édipo-Emílio zonas fracassadas ou saturadas. O problema não está na detecção da falha ou do adensamento dessas zonas, mas na pretensão de declará-las, determiná-las, seja para ratificá-las ou execra-las.

Uma zona é sempre maleável, permeável e seus limites são sempre indeterminados, mesmo um nome que se queira dar a ela nada mais é do que um exercício classificatório inútil a não ser por ocasião de possibilitar a sua localização. Saber, portanto, como se constituíram as zonas de prostituição de uma cidade ou as zonas de migração das aves que vão de norte a sul das Américas é compreender, mais do que a lógica dessas atividades, a aleatoriedade em que seus índices se baseiam, pois essas zonas são permanentemente mutáveis e os elementos que a fazem se comportar assim nem sempre são justificáveis.

Nesse sentido, quando se propõe criar uma nova zona experiencial para a educação, sobretudo, por meio da liberação da experiência de uma dependência do experimentalismo pedagógico em que se ancorou boa parte do pensamento educacional Moderno tal defesa é

baseada na percepção das fissuras, das movimentações internas que indicam a pré-ruptura que a zona em desenvolvimento apresenta, comum a todo processo de produção.

Uma nova zona experiencial da educação parece não surgir ao estilo *Big Bang*, ao contrário, ela deve surgir da decomposição de estratos que foram importantes e, residualmente presentes, porém insuficientes dada a realidade presente. Uma nova zona procura passar pelas rupturas do processo de decomposição da zona estabelecida, pode romper ou mesmo conter essas fissuras. Uma importante liberação ocorreu, por exemplo, na primeira metade do Século XX, com o deslocamento da ênfase do ensino para a aprendizagem, do professor para o aprendiz, da didática para a psicopedagogia. Outra experiência, ocorreu na União Soviética, com o pedagogo Makarenko, nesse caso, registra-se a liberação por parte de uma pedagogia burguesa, ao mesmo tempo em que se intensifica os instrumentos de controle e repressão ora tornados sutis no mundo capitalista.

A decomposição da zona experiencial da pedagogia Moderna pode ser apreendida no movimento que vai da constituição de uma utopia pedagógica à distopia pedagógica, em que pesa a percepção de transição de um sentimento de que é possível alcançar a plena formação ou formação universal até a desmontagem desse valor, assumindo a ideia de que não é preciso que alguém ensine ao mesmo tempo em que possível que todos aprendam – a proliferação dos explicadores explicados, na acepção de Rancière (2015).

Já a produção de uma nova zona experiencial, se ela de fato estiver a caminho, parece exigir a crítica desses dois polos, pois nem a defesa arcaica da formação nem a sua pulverização em múltiplas microformações parecem dar conta dos desafios contemporâneos a que as novas gerações estão submetidas. Essa nova zona parece operar não mais por suplementação, como acreditava Rousseau, nem por tecnologias genéticas de edição do DNA, que poderiam alcançar a inteligência como, por exemplo, arriscam acreditar alguns distópicos²⁷², mas por produção, por criação.

Isso reforça a prudência que exige analisar a emergência de uma nova zona que não seja simplesmente uma abdicação daquela que se constituiu na Modernidade e boa parte do período Contemporâneo em nome de alguma artificialidade. É nessa direção que sai o Emílio, órfão, objeto isolado pela psicologia e, entra a criança com suas relações de filiação e aliança com o mundo; sai a pedagogia de massas, estatutária e, provoca-se uma pedagogia do contrato, que deve ser estabelecida e não imposta; deixa-se o compromisso estrito com a cientificidade para acolher as múltiplas perspectivas em torno do conhecimento,

²⁷² Atribui-se o título de distópico aos portadores do discurso de científico nos campos da genética, das ciências cognitivas e da neurociência como pilares da “revolução” generalizada que eles estariam a gestar.

considerando, especialmente, as suas relações de afectos, conceitos e perceptos; desloca-se do eixo da utilidade fundamentalmente econômica e cumulativa da educação como propedêutica mercadológica para incluir a utilidade vital como preocupação própria da experiência educativa.

Nessa direção, a liberação da experiência educativa parece implicar ao menos duas direções: a liberação do indivíduo da experiência acumulada, ou seja, do conhecimento socialmente estruturado e transmitido a ele como verdadeiro e útil, por meio de processos educativos intermináveis, e; a liberação do ato de experimentar da própria experiência conformada à forma, à formação e ao padrão de subjetividade difundido no campo social.

Não se trata, por fim, de um manifesto ou apologia, o desejo por uma nova zona experiencial. Na verdade, ela se constitui por si própria, vai ocupando espaços. Atitude rizomática. Por isso, é esperado que essas zonas sejam maleáveis, fazendo passar por elas o mesmo fluxo que atravessa a multiplicidade que constitui o *socius* ao mesmo tempo que cria condições intensivas de experimentação de novas percepções e afectos e a produção de novos conceitos.

4.4 OS PROGRAMAS DE VIDA E A PEDAGOGIA

Se reintroduzirmos de uma maneira ou de outra a noção de forma, nos encontraremos novamente com todas as histórias de analogias, homologias e estruturas. No entanto, enquanto nos mantermos na noção de programa, não correremos esse perigo²⁷³. (DELEUZE, 2005 p. 300, trad. nossa).

A retomada da “forma”, seja sob o pretexto que for, resultaria na incompatibilidade entre todos os argumentos que até o momento foram apresentados. Não obstante, a formação, conceito intrínseco ao termo em questão, padece do mesmo efeito, uma vez, que ele remete, inegavelmente, ao campo das analogias permanentes, das homologias de justificação e ao conjuntos organizados das estruturas presentes no campo social. Ademais, “as diversas formas de educação ou de ‘normalização’ impostas a um indivíduo consistem em fazê-lo mudar de ponto de subjetivação, sempre mais alto, sempre mais nobre, sempre mais conforme a um suposto ideal” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 88).

²⁷³ Orig. “Si reintroducimos de una manera o de otra la noción de forma, nos volvemos a encontrar con todas las historias de analogias, homologias, estructuras. En cambio, mientras nos mantenemos en la noción de programa, no tenemos ese peligro”.

Se a formação, a partir do pensamento de Deleuze e Guattari (2011c), ocupa-se da progressão individual na modulação subjetiva em curso, não restando senão uma função de prolongamento e ressonância do investimento molar sobre a multiplicidade, é preciso destacar, que a experiência educativa não é, na sua totalidade, uma atividade condenada, pelo contrário, ela é potente, principalmente se considerada na suas múltiplas alternativas de realização.

É nessa direção, que o programa de vida é alçado à condição não de oposição, mas de saída à forma e à formação uma vez que ele, conhecedor não apenas das estruturas, mas de todo o esquema que as fundamentam, é capaz de pôr em movimento tudo aquilo por ora entendido como definido, estático, verdadeiro. O programa não nega simplesmente a formação, ainda que ela tenha pouco a dizer sobre os processos educativos contemporâneos na velocidade em que os indivíduos são colocados diante dos desafios do mundo presente. Ainda assim, o programa deve, ao menos, ver um traço de humor nos projetos formativos para que deles possam obter algum elemento desviante, potencial, vivo, algo que força a saída e encontra meios para efetivar-se – a elaboração de um programa.

Decorre disso um primeiro problema geral na relação da pedagogia e os programas de vida. Parece que a formação não tem mais nada a dizer senão recitar seu memorial. Como se sabe, a pedagogia moderna constituiu-se sob o pretenso saber acerca desse conceito, mobilizando práticas e produzindo uma série de discursos decorrentes desse argumento. Com isso, se não há mais formação, haveria motivo para sustentar uma pedagogia? Poderia a pedagogia tão habituada a promover formações se ver livre de tudo o que é dispensável à elaboração de um programa, para assim, dedicar-se a essa nova prática?

Se responder a essas questões exige, inevitavelmente, uma tomada de posição, antes que tal exigência seja incontornável, apresentam-se duas situações em que as respostas funcionam como provocações aos reais motivos imbuídos na escolha de uma ou outra, sob as quais, deve, certamente, concentrar o ponto de atenção para compreender a relação pedagogia e programas de vida.

Primeira situação – Se não é mais possível acolher o conceito de formação, não há, portanto, pedagogia – Essa afirmativa expõe uma relação dramática de exclusividade sobre a experiência educativa. Fundada, por excelência sobre o “mito da pedagogia”, o mito moderno de que é possível ensinar tudo a todos e ao mesmo tempo, também marca a fundação da didática por Comenius. A didática, a explicação pormenorizada do saber, levaria à pansofia, o conhecimento geral dos saberes a serviço de uma moral universal instrutiva.

Nesses termos,

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2015, p. 20).

Se explicar é o mito da pedagogia e, conseqüentemente, ato do pedagogo, formar, é antes de tudo, imprimir certa modulagem ao que é explicado, ou seja, é a expressão máxima da sociedade dos explicadores explicados. Estes funcionam como instrumentos ressonantes da grande explicação. Mais difícil ainda é compreender que o pedagogo explica e forma simultaneamente, fazendo com que o mito que funda sua crença seja também o mito que ele utiliza para perpetuar sua ação.

Diante disso, tem-se como ponto de tensão entre a pedagogia e os programas de vida o fato de que a primeira não conseguiu, muito embora devido ao mito que a alimenta, fazer com o aprendiz aprenda por ele mesmo, sobretudo, a ser autônomo, emancipado, no entendimento do professor Jacotot. É que dificilmente, o pedagogo consegue não “[...] se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender (RANCIÈRE, 2015, p. 37)”.

Problema real da primeira situação – o programa de vida é uma mobilização interna, individual ou coletiva, com vistas à superação ou alcance de um objetivo que passa, necessariamente, pela criação de um CsO. Ou seja, ele é contrário a qualquer tipo de formação e, portanto, a toda espécie de pedagogia, em que o desejo de aprender seja agenciado inescrupulosamente pelo interesse molar.

Segunda situação – Como poderia, a pedagogia, tão habituada a promover formações, se ver livre de tudo o que é desnecessário à elaboração de um programa, para assim, dedicar-se a essa nova prática? Sem considerar uma conclusão do problema anterior como pré-requisito à compreensão da situação em questão, ainda assim, ressoaria a confirmação de o programa de vida não ser palatável à pedagogia, pelo menos como ela é tomada hodiernamente. Contudo, a própria pedagogia não precisa e, talvez, não deva se ocupar dos programas de vida, que aliás, tendem a transbordar a educação institucional e até mesmo fazer fugir tudo o que dela foi apreendido. A insistência em promover tal encontro exigiria uma série de concessões a ambos os lados, a começar pela pedagogia, que necessitaria abrir mão de todo o investimento ora empregado na sua formalização como saber instituído e prática massificadora, como alertou Gallo (2009) sobre a criação de um currículo rizomático. Aos programas de vida, por sua vez, restaria o risco iminente de se tornar maioritário, perdendo, portanto, seu critério mais importante, que é a operação por intensidades.

Problema real da segunda situação – o programa de vida não é uma proposta escolar, portanto não é uma alternativa à pedagogia. A pedagogia moderna tem uma intensa relação com a institucionalização da educação que, aliás, na contemporaneidade, conseguiu estendê-la às empresas e espaços diversos de sociabilidade. Contudo, não pode ser descartada a possibilidade uma nova pedagogia surgir da experiência que percebe como prática relevante o programa de vida, ainda que para isso, ambos sofram modificações.

Invariavelmente, resulta desses dois cenários, apenas uma conclusão à qual não se pode esquivar uma análise acerca de uma possível relação entre os programas de vida e a pedagogia. Trata-se da inviabilidade de tomar a pedagogia como ela é hoje por um movimento marginal, pois, nesse sentido, Althusser não exagerou ao colocá-la como meio teórico-prático de um aparelho repressor que se revela por meio da ação deliberada da escolarização em massa e age sobre os padrões de subjetividades definidos pelo investimento molar. Nesse sentido, se há uma literatura menor, nos termos em que definiram Deleuze e Guattari (2003), quanto à pedagogia, uma afirmação do mesmo tipo levaria a uma incongruência insuperável. Uma educação menor, mas não uma pedagogia menor, parece ser a consideração possível no cenário que se desenhou até aqui.

Analisa-se, por exemplo, a questão da pedagogia de Schreber, ou a *Schwarze Pädagogik*, precursora do sistema educacional nazista, para compreender como é difícil uma relação entre os programas de vida e a pedagogia, pelo menos em condições favoráveis à liberação da experimentação e não o contrário, pela condução da experiência segundo o interesse opressor. Ao compreender que o programa é a produção de um fluxo imanente de intensidades que se permitem atravessar pelo investimento molar fazendo vibrar as moléculas a partir da preponderância da libido, que instala no *socius*, as suas máquinas abstratas, pode-se dizer que dessa relação, no caso alemão, o resultado é estarrecedor.

Nesse cenário, pode-se dizer que a pedagogia foi desenhada a partir de um programa muito maior, o nazismo, que não poderia abrir mão de uma máquina técnica relevante como a educação institucional. Como é de se esperar, não se tratou de uma instalação sobre a máquina existente do interesse molar, mas da criação de novas máquinas, dedicadas à consolidação de uma grande política paranoica.

Não obstante, a *Schwarze Pädagogik*, constituiu-se em um conjunto teórico-prático eficaz na condução do projeto nazista de produção de uma subjetividade supraindividual coletiva levada a cabo não apenas através da instituição educacional, mas na propaganda generalizada de promoção de um Estado supremo. A *Schwarze Pädagogik*, de acordo com a

pedagoga e socióloga alemã Katharina Rutschky (1941-2010)²⁷⁴, tinha como objetivo a instalação de um superego social na criança. Essa pedagogia era pautada na formação em moldes militares, inspirando crianças e jovens a assumir um comportamento defensivo quanto a posicionamentos ideológicos, endurecido diante das afetações provocadas pela profusão emotiva e funcional do corpo tendo em vista o emprego útil da força para o desenvolvimento social.

Segundo a psicanalista polonesa Alice Miller (1923-2010) em *Am Anfang war Erziehung* de 1983, a *Schwarze Pädagogik* tem como única função a introdução do sadismo no aparelho escolar, tonado útil à produção de uma subjetividade do medo, tanto por parte do educador, quanto do educando. Pautada por uma prática ritualista, essa pedagogia emprega meios de sujeitamento a partir da introjeção da ameaça constante, seja de invasão do Estado pelo inimigo, seja pela invasão de ideais corruptos ao interesse coletivo, do professor que pode descobrir pensamentos subversivos etc., que aliás, não deve ficar restrita apenas na ameaça, mas deve progredir à dor como elemento instrutivo, como a tortura física e mental. Tudo isso, a partir da generalização da vigilância dos corpos e condutas, que aliás, extrapola o ambiente educacional, resultando na composição de um grande corpo social de monitoramento.

Apesar da *Schwarze Pädagogik* ter sido materializada e levada às últimas consequências no Estado Nazista, não é de se estranhar que ela seja encontrada sob outras modulagens e praticada em outros tempos. Algumas ordens religiosas, por exemplo, fizeram uso dessa perspectiva pedagógica sem grandes constrangimentos ao longo de séculos. Sob a óptica da vigilância permanente, o castigo corporal e a tortura psicológica foram empregados reiteradamente no interior de internatos, orfanatos, casas religiosas e outros estabelecimentos que recebiam crianças e jovens. Mesmo a educação pública teve seus rompantes obscuros na condução das gerações em formação. A proibição dos castigos e a limitação da ação do adulto no que diz respeito à preservação da integridade individual são ações, em muitos casos, recentes na história da educação.

Percebe-se, portanto, que o sadismo pedagógico não é uma fantasia, nem apenas um traço de memória latente, mas uma constante na experiência educativa. A *Schwarze Pädagogik* é apenas a face visível e temível do investimento opressor na produção de subjetividade direcionada aos novos por natureza, crianças, sobretudo. Logo, assim como chamou atenção Michel Foucault e, antes dele Félix Guattari, para os microfascismos que se

²⁷⁴ *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, publicado em 1977.

estendem pelas ações pormenorizadas de grupos e até indivíduos, deve-se estar atendo à pedagogia sádica do dia a dia.

Alice Miller analisa, a partir da *Schwarze Pädagogik*, as relações de uma pedagogia nacionalista centrada no emprego do desejo usurpado pelo interesse do opressor, não de um Estado apenas, no sentido transcendental, mas na materialização dessa ideia em um professor que assume a missão de oprimir. Talvez, ele mesmo refém de um aparelho repressivo não veja problemas em justificar sua ação perversa. O sádico que assume a função de professor²⁷⁵ conta não apenas com o desejo de tornar submisso seus alunos, mas de contar, conforme Miller (1983), com o apagamento das ações investidas contra a criança, seja por conta do fim maior a que ele responde, seja pela crença de que as crianças esquecerão ou relativizarão a perversidade.

Há, contudo, outra relação ainda por ser enfrentada. A relação de uma pedagogia progressista e a sujeição masoquista. Sujeição, aliás, que não deve ser entendida como passividade diante das circunstâncias a que está vinculada, mas, atitude consciente a partir do desejo de submissão e, mais problemático ainda, motivada por uma vontade mimética de opressão.

Conforme Deleuze, no masoquismo, ao contrário do sadismo,

Não estamos mais diante de um carrasco que se apodera de uma vítima e goza à custa dela, com um prazer inversamente proporcional ao seu consentimento e ao quanto ela é persuadida. Estamos diante de uma vítima em busca de um carrasco e que precisa formá-lo, persuadi-lo e a ele se aliar para a mais estranha empreitada (DELEUZE; 2009, p. 23).

O desejo de ascensão social através da escola, por exemplo, pode comportar um modo de operação de elementos comuns ao masoquismo, isso, pois, deverá o indivíduo suportar até mesmo a tortura a fim de que alcance a redenção ou o gozo, ao final de um longo processo perverso-pedagógico de produção de subjetividades, que objetiva alinhar-se ao investimento molar. No fim, ele terá plenas condições de atender ao interesse opressor, consciente dessa condição, mas conformado a ela. Não obstante, as ideias de sacrifício, de subjugação e de realização são frequentes quando o tema é a educação como instrumento de mobilidade social.

²⁷⁵ Não há uma atividade pedagógica no sadismo. No entanto, o que parece analisar Miller (1983) é a invasão do sadismo à instituição escolar, o que permite falar de um libertino que ocupa o cargo de professor e, não, necessariamente, de um sádico pedagógico. Ainda, como será apresentado no tópico em curso, o sádico não quer convencer, mas usar de seu regime de violência para alcançar o prazer. Cf. DELEUZE, Gilles. *Sacher-Masoch. O frio e o cruel*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

Percebe-se que contra a experiência Sádica não cabe propor como saída o investimento no desenvolvimento de uma posição masoquista. Mas, ao contrário, a fuga deve estar em outra parte, na liberação do desejo das máquinas técnicas que o capturam e agenciam para fins extensivos, sejam sádicos ou masoquistas.

No sadismo, ao contrário do masoquismo, encontrar uma pedagogia parece ser inviável. Mesmo uma pedagogia da demonstração não encontraria elementos capazes de influir uma relação de aprendizagem entre o libertino e sua vítima.

O libertino pode dar a impressão de que procura convencer ou persuadir; pode inclusive realizar obra ‘professoral’, formando uma nova recruta (como em *A filosofia na alcova*). Porém, nada está mais distante do sádico do que a intenção de persuadir ou convencer, ou seja, qualquer intenção pedagógica (DELEUZE, 2009, p. 21).

No filme de Paolo Pasolini (1922-1975) *Salò ou 120 dias de Sodoma*, rodado no ano de morte do cineasta e escritor italiano, as prostitutas historiadoras, mulheres encarregadas da socialização da experiência sádica nas suas diversas facetas não seriam também pedagogas? As quais reúnem em sua volta, atentamente, aprendizes, ávidos pela explicação que será dispensada, que tem função propedêutica, mas também prática. Sabe-se que elas dispõem informações e não se restringem a narrar fatos, o compromisso delas, portanto, não é com o passado ou sua interpretação, mas na transmissão do conhecimento sexual e, em especial, sob a perspectiva de instalação do sadismo. Acontece que essas “pedagogas” da “demonstração abominável”, para fazer referência a Georges Bataille (1897-1962), não usam do clássico procedimento da instrução, mas das palavras de ordem e das séries de descrições que conseguem unir “violência com erotismo” (DELEUZE, 2009, p. 21). Ou seja, aquelas mulheres, assim como o libertino, de modo geral, usam dos artifícios da instrução, provisoriamente, o que não os tornam pedagogos sádicos, ainda que possam ser sádicos conhecedores de certa pedagogia.

O masoquismo, ao contrário do sadismo, é extremamente educativo no que se refere ao procedimento. Menos institucional e mais contratual, ele é capaz de estabelecer uma relevante relação de aprendizagem em um sistema de trocas de experiências constantes. Não por acaso, sob outro modo, o masoquismo pedagógico se traveste facilmente de um humanismo, o mesmo humanismo que modulou a pedagogia desde a Renascença e, que, na Modernidade, conseguiu produzir padrões de subjetividade variados.

A pedagogia da libertação de Paulo Freire, por exemplo, é uma importante variável desse humanismo. Ela não apenas se vincula ao clássico sentido humanista da educação como

libertação do espírito, como alia a ele, o conceito de compromisso e transformação social. No entanto, essa pedagogia ainda é uma pedagogia e não poderia configurar uma educação marginal, ainda que ela se efetuassem junto às camadas marginalizadas do campo social. De modo geral, pode-se dizer que ela está mais próxima da mesma pedagogia tradicional a que o professor francês Joseph Jacotot se negou a certa altura de sua vida vincular-se. Isso, porque, mesmo que pautada por procedimentos específicos e sensíveis aos grupos sujeitados, ela despoja da mesma condição teleológica que qualquer outra pedagogia mítica exige. Esclarecer, libertar, transformar, progredir, apesar de serem termos relacionados a diferentes matrizes do pensamento, fundamentam uma expectativa comum da educação, a de se produzir um salto sobre si mesmo. O que se está em pauta, é justamente, a fuga e não o salto.

Portanto, pode-se dizer que não há uma pedagogia menor, pois nenhuma pedagogia parece ter rompido com o humanismo que a delineou e continua a marca-la como um saber sobre o homem porvir. A liberação da experiência, especialmente do seu sentido capturado pela história da filosofia de que ela estaria circunscrita ao empirismo e não à vida exige compreender que há uma inviabilidade de se tomar por pedagogia menor movimentos marginais ou mesmo vislumbrar que seja possível criar uma pedagogia, que no fundo, remete às suas tendências adaptativa e massificadora, menor.

Romper com a biopsicopedagogia dominante no campo educativo parece ser uma tarefa a ser enfrentada, especialmente, em tempos em que os avanços ainda nebulosos das ciências cognitivas, da inteligência artificial, da tecnologia de edição do DNA e da integração da inteligência das coisas ao mundo dos humanos surgem como soluções para problemas, mas não escondem a base de exclusão cada vez maior com que pretendem operar a experiência educativa, segundo as diretrizes da gestão das multiplicidades em contínua expansão.

Soma-se a isso, o urgente debate em torno do avanço das novas políticas formativas globais gerenciadas por organismos econômicos como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, além das inúmeras fundações de empresas globais e entidades como a UNESCO que estão dispostos a não apenas definir padrões educacionais, mas de gerenciar as multiplicidades de modo com que elas sejam acomodadas e, que delas possam ser apagados os contrastes e as assimetrias tão temidos. As novas faces do rosto infantil também devem estar no foco das preocupações da produção da experiência educativa uma vez que elas concorrem para o estabelecimento das políticas outrora mencionadas, além de ter efeito catastrófico na produção da subjetividade e no conflito com as singularidades de jovens que se veem fora do mundo ao qual deveriam integrar.

Por fim, analisar a relação entre a pedagogia, ou as pedagogias e os programas de vida, para além de tudo o que foi tratado até agora, sugere a necessidade de provocar uma reinvenção do tipo que foi proposta por Deleuze (2011c) quanto à psicanálise. A experiência educativa exigira, nas mesmas condições de *Crítica e Clínica* um investimento capaz de provocar uma ação de redimensionamento da pedagogia e, talvez, dos programas de vida. O delírio disso tudo, por fim, é cada vez mais necessário.

4.5 DA PEDAGOGIA ESTATUTÁRIA E DA PEDAGOGIA CONTRATUAL

Deleuze defende nos *Diálogos* com Claire Parnet que “é a passagem jurídica do contrato ao estatuto (p. 101)”, que consolidou o caráter de massa que a psicanálise assumiu no final dos anos 1930, ao mesmo tempo em que deixava, segundo o filósofo francês, de ser “uma ciência experimental para conquistar o direito de uma axiomática” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 102). Tal movimento teve consequências visíveis: a massificação da psicanálise, a prática da análise infundável, o fetiche psicanalítico entre outros, que só foram possíveis, na medida em que se impôs, ou melhor, se alinhou esse conhecimento ao interesse molar, deixando, pouco a pouco, a sua característica subversiva para assumir uma função adaptativa.

Um dos aspectos importantes de transição da psicanálise, vão dizer Deleuze e Parnet (1998) é a mudança de “não apenas ter passado da família para a conjugalidade, do parentesco para a aliança, da filiação para o contágio, mas também do *contrato ao estatuto*” (p. 102). Essa transição, conforme os autores de *Diálogos* consistiu em uma virada prática, de extensão da atividade psicanalítica em grande escala, mas também, uma guinada teórica igualmente importante, pautada pela defesa de uma transformação social por meio dos estudos psicanalíticos. Foi uma prática burocrática de certificação aliada a uma perspectiva teórica de exclusividade no discurso analítico acerca das angústias do indivíduo que fizeram da psicanálise uma atividade de larga escala.

A pedagogia, ao contrário da psicanálise, não nasceu da ação subversiva, mas sim, da função de adaptabilidade, a qual não encontrou grande resistência pelos seus adeptos, salvo, talvez, em uma ou outra corrente posterior, como, por exemplo, a pedagogia libertária. Então, como compreender a institucionalização desse conhecimento a partir do caminho indicado por Deleuze e Parnet (1998)? Seria possível encontrar elementos capazes de, suficientemente, apresentar uma condição dual da pedagogia, ao estilo do que ocorreu com a psicanálise, indicando um deslocamento do contrato para o estatuto pedagógico ou vice e versa?

É que parece ser possível analisar a pedagogia a partir de um movimento similar de negociação de sua constituição entre o contrato e o estatuto. Se acatar apenas a produção científica da pedagogia, pode-se dizer que ela, de fato, é puramente estatutária, no entanto, mesmo nesse cenário, a atividade pedagógica supõe um contrato, que é acordado entre as partes interessadas, sejam elas diretas, entre mestre e aprendizes ou indireta, entre mestres e pais, ou poder estatal e poder familiar. Mas, quando se compreende a pedagogia como teoria e prática da experiência do aprender e se busca elementos menos formais, percebe-se que o contrato é o cerne de uma relação pedagógica, que, aliás, delineará o resultado dessa relação. Os jovens e o pedagogo e, os discípulos e os mestres, na Antiguidade; ou os preceptores e os protegidos da Renascença; chegando aos professores particulares, comuns em diversos lugares até o século XX, são indícios de que concorrem no campo da educação essas duas perspectivas em torno da pedagogia – uma estatutária e outra contratual.

Nessa mesma direção, de todas as possíveis versões históricas que tentam dar conta do surgimento da filosofia, uma delas, em especial, deve ganhar destaque na presente investigação. Trata-se do argumento de que a filosofia surge de uma deficiência ou limitação da pedagogia grega (FOUCAULT, 2010b). Essa versão defende que a educação dos jovens na Grécia concentrada nas mãos dos pedagogos tinha o objetivo de formar moralmente essa população, dando-lhe condições para o pleno exercício da vida adulta. Para alguns, o pedagogo era considerado o condutor das almas da juventude, encarregado de inculcar nelas valores daquela sociedade (MANACORDA, 2010) para outros, representava a limitação da criação de um espírito livre e da personalidade ativa, necessária à condução dos negócios e da política.

Foucault dedicou ao menos duas obras importantes que oferecem elementos indispensáveis ao argumento de que houve uma tensão entre uma pedagogia contratual e outra institucional, que são, *A história da sexualidade* em seus três volumes e *A hermenêutica do sujeito*. Nelas é possível apreender como conviveram essas duas noções, contratual e estatutária, no investimento pedagógico dos povos antigos, a partir da convivência de dois modos operativos distintos, mas complementares da experiência educativa – uma pedagogia *scholar* e uma pedagogia *erótica*.

Esses elementos são analisados, em Foucault, no entorno da “vontade de saber” e o “cuidado de si”, termos, inclusive, que se inscrevem ao título d’*A história da sexualidade* e, que, inspiram a compreensão de como a pedagogia foi marcada, desde a Antiguidade, pelo problema da relação extensividade-intensividade da experiência educativa. Essa relação se apresenta, dentre outros modos operativos, na produção de uma pedagogia *scholar*, dedicada à

edificação de um espírito conhecedor, explorador pelo conhecimento e, outra, erótica, voltada para a constituição do homem capaz de governar, especialmente a partir dos registros da sociedade grega clássica, mas também, se fazem presente em outras modulações desse saber, como, por exemplo, o debate entre uma pedagogia do ensino e uma pedagogia da aprendizagem, desde o século XIX.

Os programas de vida também são processos resultantes de condições extensivas e critérios intensivos, sem, contudo, polarizar esses dois níveis de produção. Isso, pois, não se trata, no caso da experiência educativa, de optar por uma experimentação extensiva ou uma experimentação intensiva, uma vez que, ambas, são exigências à composição do plano de imanência, ou seja, é apenas no entrecruzamento do intensivo e do extensivo que ocorre a experiência educativa. Caso contrário, o plano de organização será o único estado de coisas conhecido pelo sujeito.

De modo geral, pode-se dizer que o distanciamento ou mesmo a dissociação entre as condições extensivas e os critérios intensivos no âmbito da produção da experiência educativa foi decorrente das mesmas “razões pelas quais a noção de cuidado de si foi pouco a pouco eliminada do pensamento e da preocupação filosóficos.” (FOUCAULT, 2010b, p. 25). Vale ressaltar, de acordo com Foucault (2010b), que a noção de cuidado de si ou a tarefa de ocupar-se consigo mesmo não é fruto de uma filosofia, mas de uma recomendação corriqueira da vida comum grega. Trata-se da mais alta capacidade de o sujeito dedicar ao seu ser tempo para o cultivo dele mesmo. Essa condição, aparece no período clássico, como condição de acesso à verdade, uma via espiritual que sustentou a *epiméleia heautou*, que, por sua vez, constituiu-se, conforme defende Foucault (2010b), a partir de “um privilégio político, econômico e social” (p. 31), especialmente, se considerado o universo de sujeitos que poderiam se dar tal prerrogativa²⁷⁶.

A problemática, portanto, da relação entre o sujeito e a verdade na Antiguidade, passava, em grande parte, pela relação da filosofia e a espiritualidade. Nas palavras de Foucault (2010b), “[...] o vínculo foi rompido, definitivamente creio, entre o acesso à verdade, tomado desenvolvimento autônomo do conhecimento, e a exigência de uma transformação do sujeito e do ser do sujeito por ele mesmo” (p. 25), levado a cabo, pelas filosofias do *cogito* de

²⁷⁶ Plutarco em um texto que faz referência à cultura ancestral diz que Alexândrides teria perguntado a um espartano: “mas afinal, vós, espartanos, sois um tanto estranhos; tendes muitas terras e vossos territórios são imensos ou, pelo menos, muito importantes; por que não os cultivais vós mesmos, por que os confiais a hilotas? E Alexândrides teria respondido: simplesmente para podermos nos ocupar com nós mesmos”. Cf. FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. trad. Márcio Alves da Fonseca & Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b, p.30.

Descartes e dos limites da razão de Kant, mas antes, pelas disputas da própria teologia frente ao esoterismo em torno da exigência de espiritualidade do ser.

Foucault (2010b) vai apresentar essa ruptura a partir de três momentos: (i) o surgimento da *epiméleia heautoú*, com a reflexão socrático-platônica; na sequência, (ii) o período por excelência do cuidado de si, nos primeiros séculos da era cristã; e, por fim, (iii) a passagem da ascese filosófica pagã à ascese filosófica cristã. Contudo, sendo inviável detalhar cada um desses momentos, interessa destacar alguns elementos que pertinentes à produção da experiência educativa, especialmente, na dualidade constitutiva da pedagogia – *scholar* e erótica, o que justifica a dedicação ao primeiro momento, exemplificado a partir do diálogo entre Alcibiades e Sócrates, n' *O Banquete*.

Há, entre Alcibiades e Sócrates, um contrato. Mas é possível depreender também que, sobre essa relação, incide um estatuto, ainda que limitado quanto à abrangência, do qual se apreendia recomendações práticas quanto à educação da juventude ateniense de modo geral, não obstante, alvo de críticas em diversas passagens dos diálogos platônicos.

Crítica, sem dúvida, à educação, à prática educativa em Atenas, comparada, com grande desvantagem para os atenienses, à educação espartana que implica o rigor contínuo, a forte inserção no interior de regras coletivas. A educação ateniense também é comparada - o que é mais estranho e menos frequente nos diálogos socráticos e mais característico dos últimos textos platônicos -, e também aí em desvantagem, com a sabedoria oriental, a sabedoria dos persas, que sabem fornecer, ao menos aos seus jovens príncipes, os quatro grandes mestres necessários, capazes de ensinar as quatro virtudes fundamentais. Esta é uma das vertentes da crítica às práticas pedagógicas em Atenas. O outro aspecto desta mesma crítica recai, certamente, sobre a maneira como se passa e se desenrola o amor entre homens e rapazes (FOUCAULT, 2010b, p. 42).

O diálogo em questão, retrata, de início, essa difícil relação pedagógica entre o *eronemos* e o *erastes*. Alcibiades chega ao banquete dado na casa de Agatão, o poeta, onde já se encontravam Sócrates e outros convidados dispostos a discursarem sobre temas diversos, sobretudo, o amor. Lá, ele vê com certo dissabor a presença de Sócrates, o qual ironiza a atitude do recém chegado ao festim, dizendo:

Agatão, vê se me defendes! Que o amor deste homem se me tornou um não pequeno problema. Desde aquele tempo, com efeito, em que o amei, não mais me é permitido dirigir nem o olhar nem a palavra a nenhum belo jovem, serão este homem, enciumado e invejoso, faz coisas extraordinárias, insulta-me e mal retém suas mãos da violência. Vê então se também agora não vai ele fazer alguma coisa, e reconcilia-nos; ou se ele tentar a violência,

defende-me, pois eu da sua fúria e da sua paixão amorosa muito me arreceio (PLATÃO, 1999, p. 28).

É, justamente, esse tipo de conduta que parece motivar a crítica socrático-platônica e, que, Foucault (2010b) delinea a partir de uma constatação mais ampla das condições que possibilitaram a emergência das preocupações acerca do cuidado de si. A de que a experiência educativa ateniense estava em degenerescência, fato que representava enorme risco à cidade, pois dessa prática esperava-se favorecer uma compreensão lúcida acerca do governo dos outros e de si mesmo.

Assim, passou-se a difundir a ideia de que

O amor pelos rapazes, em Atenas, não consegue honrar a tarefa formadora que seria capaz de justificá-lo e fundá-lo. Os homens adultos assediam os jovens enquanto estão no esplendor de sua juventude. Mas os abandonam quando estão naquela idade crítica em que, precisamente, tendo já saído da infância e se desvincilhado da direção e das lições dos mestres de escola, necessitariam de um guia para se formar nesta coisa outra, nova, para a qual não foram de modo algum formados por seu mestre: o exercício da política. Necessidade, portanto, decorrente da dupla falha pedagógica (escolar e amorosa), de se ocupar consigo (FOUCAULT, 2010b, p. 42).

De fato, este é apenas um dos elementos que compõe a paisagem ateniense que inspira a crítica socrático-platônica, que, conforme Foucault (2010b), se ocupa a um só lance do poder político, da prática educativa e do exercício do pensamento, e, como tudo isso pode ser compreendido a partir da preocupação em torno do cuidado de si. Cuidado esse que, a certa altura, se desvincilha de uma pedagogia da aprendizagem, sob o cuidado do pedagogo e do mestre-escola, para se encontrar em uma pedagogia do cultivo, um cultivo de si, que deve, tão somente, ser acompanhado a encontrar a si mesmo. Mas, é, conforme Foucault (2010b), “neste desnível, neste jogo, nesta proximidade, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade no mundo antigo” (FOUCAULT, 2010b, p. 43)²⁷⁷.

O cuidado de si, segundo a análise foucaultiana, aparece como exigência política e, dirigida, prioritariamente ao político, uma vez que o governante deve ocupar-se consigo para então ocupar-se dos destinos da cidade. O filósofo francês explica que apesar de essa

²⁷⁷ Cabe ressaltar, que a *epiméleia heautoû*, apesar de ter sido teorizada pela filosofia platônica, “enraíza-se, de fato, em práticas muito antigas, maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiência que constituíram o seu suporte histórico, e isto bem antes de Platão, bem antes de Sócrates”. Cf. FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca & Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b, p.44.

recomendação tomar ares de generalização, de que seria possível a todos dedicarem-se ao cultivo de si, aparecem limitações práticas que inviabilizam essa atividade de modo amplo, como a necessidade de lutar pela própria existência por meio do trabalho. O cuidado de si, destaca Foucault, é uma atividade exclusiva, pois, “ocupar-se consigo terá por efeito - como sentido e como finalidade - fazer do indivíduo que se ocupa consigo mesmo alguém diferente em relação à massa, à maioria” (FOUCAULT, 2010b, p. 70).

Eis, que o cuidado de si, só pode ser viável, em termos pedagógicos, a partir do estabelecimento de uma relação contratual e não mais estatutária da experiência educativa. “O cuidado de si, em Sócrates e Platão, está diretamente ligado à questão da crítica à pedagogia. Pedagogia insuficiente, logo, necessidade de cuidar de si” (FOUCAULT, 2010b, p. 70). A insuficiência dessa prática, contudo, não a faz desaparecer, pelo menos não é possível assim definir o deslocamento a que referiu Foucault (2010b), de uma produção pontual do sujeito para a vida adulta para a produção contínua do mesmo indivíduo para a maturidade²⁷⁸. A própria filosofia, em sentido prático, é uma pedagogia de si, um cuidado de si, que se contrapõe a uma formação pelo outro, assim formulada nos diálogos platônicos e que alcança seu ápice nos séculos I e II da era cristã²⁷⁹.

Um cultivo para a vida toda não poderia se dar, portanto, através de processos sucessivos, contínuos e controlados da experiência educativa, mas, somente, por meio de contratos provisórios e, sobre os quais, pesavam cláusulas, ainda que virtuais, capazes de garantir a experimentação pelo indivíduo da realidade vivida e, em torno da qual, não poderia inferir qualquer direção que não fosse a do próprio sujeito em cultivo. Dentre as consequências desse comportamento, está a presença de “uma função mais nitidamente crítica que formadora: tratava-se de corrigir mais que de instruir” (FOUCAULT, 2010b, p. 113)²⁸⁰.

O cuidado de si, apesar de sua limitação prática quanto ao alcance de todos os indivíduos à sua realização, é “formulado como um princípio incondicionado. ‘Como um princípio incondicionado’ significa que se apresenta como uma regra aplicável a todos, praticável por todos, sem nenhuma condição prévia de *status* e sem nenhuma finalidade técnica, profissional ou social” (FOUCAULT, 2010b, p. 114). Dessa consideração, apreende-

²⁷⁸ “O cuidado de si como preparação para a velhice se distingue muito nitidamente do cuidado de si como substituto pedagógico, como complemento pedagógico que prepara para a vida”. Cf. FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. trad. Márcio Alves da Fonseca & Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b, p.70.

²⁷⁹ “Doravante, o cuidado de si não é mais um imperativo ligado simplesmente à crise pedagógica daquele momento entre a adolescência e a idade adulta. O cuidado de si é uma obrigação permanente que deve durar a vida toda”. (Id. 2010b, p. 80).

²⁸⁰ “Daí, um parentesco bem mais claro com a medicina, o que desvincula um pouco a prática de si da pedagogia” (Id, 2010b, p. 112).

se que, sendo uma pedagogia contratual, uma antipedagogia tradicional, uma reação à pedagogia institucional da formação dos jovens gregos, ela é o modo possível de promoção do cuidado de si. Diferentemente de ter o direito à instrução segundo qualificadores externos, como grupo social ou disposição financeira para tal, o dever do cultivo de si, conforme as exigências internas de qualquer sujeito permite inferir que o contrato pedagógico poderia ser estabelecido para além da formalidade de uma instituição pedagógica, que poderia, unilateralmente, aceitar ou não fornecer instrução.

Logo, isso

[...] significa que a prática de si não aparece mais, como era no *Alcibiades*, como um complemento, uma peça indispensável ou substitutiva da pedagogia. Doravante, a prática de si, no lugar de ser um preceito que se impõe ao adolescente no momento em que vai entrar na vida adulta e política, é uma injunção que vale para o desenrolar da existência inteira. A prática de si identifica-se e incorpora-se com a própria arte de viver (*a tékhne tou bíou*). Arte de viver, arte de si mesmo são idênticas, tornam-se idênticas ou pelo menos tendem a sê-lo. Esta desvinculação em relação à pedagogia tem ainda uma segunda consequência que já vimos: doravante, a prática de si não é mais meramente uma espécie de pequeno caso a dois que se inscreveria na relação singular e dialeticamente amorosa entre o mestre e o discípulo (FOUCAULT, 2010b, p. 185).

A mudança acerca do cuidado de si abordada por Foucault (2010b) e, que, aqui, é relacionada a uma dualidade pedagógica que não é capaz de suprimir a existência dessa prática, mas de realinhá-la aos desafios enfrentados na educação dos indivíduos, parece ser viável conforme a própria diferenciação que fez o filósofo francês:

Chamemos, se quisermos, “pedagógica” a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica. Se chamamos “pedagógica”, portanto, esta relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar “psicagógica” a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos (FOUCAULT, 2010b, p. 366).

A pedagogia sob essas duas modalidades, a *scholar* e a erótica da era clássica, não encontrando correspondência na contemporaneidade, parece encarar uma outra relação binária, que, aqui, recebe as denominações de pedagogia representada do teatro e de pedagogia maquinada da fábrica, ou, simplesmente, de pedagogia representada e pedagogia maquinada. De fato, aqui não se trata de analisar o teatro como expressão artística, nem a

fábrica como organização empresarial. Também não são metáforas ou alegorias empregadas à problemática educativa a fim de ilustrar suas nuances e confluências. Tampouco, cabe fazer uma redução do processo educativo a dois modelos apresentados dicotomicamente. Ante a tudo isso, é preciso considerar que os elementos úteis em ambos são as forças nutrizas que perpassam a constituição de cada um e, que foram capturas por regimes significantes específicos, no caso, a representação do teatro e a maquinação da fábrica.

Essa relação binária contemporânea apresenta, de modo geral, o movimento oscilante entre uma máquina pedagógica e uma pedagogia-máquina, ou seja, variações do mesmo agenciamento pedagógico sob modulações específicas, uma arcaica e outra aperfeiçoada. De um lado, tem-se o pequeno teatro de sombras da pedagogia e a difícil tarefa em se livrar da representação, da organização e da subjetivação. De outro, o *Double bind* da fábrica e sua assimilação pelos processos educativos: o homem industrializado e o homem maquinado.

Em termos práticos, no primeiro caso, a idealização da educação a partir da crença na formação integral do indivíduo indica a dificuldade que a máquina pedagógica encontrou ao longo do tempo, especialmente, pelo fato de ter se fechado em uma perspectiva teleológica da experiência educativa, que no fim, tem dificuldade em admitir que não forma, definitivamente, esse indivíduo. No segundo, o imediatismo das demandas mercadológicas e a acelerada produção tecnológica implicaram na concepção de um sujeito que carece de atualização constante, o que é perceptível na composição de uma pedagogia-máquina, dinâmica, integradora, atualizadora, mas também, automatizada, irreflexiva e gerenciadora.

Tanto a máquina pedagógica quanto a pedagogia-máquina objetivam o mesmo fim – a maquinação do desejo de aprender. Desejo esse, que, ao passar por esses dois agenciamentos maquímicos, corre o risco de ser interdito, cooptado, dirigido para uma finalidade molar. É que ao considerar essas duas modulações, uma outra, a primordial, diga-se de passagem, é redefinida. Trata-se da máquina abstrata do aprender, que deve ser primeira, não no sentido, de linearidade, mas de originalidade, da qual, devem desencadear todas as outras máquinas. A máquina abstrata do aprender, por exemplo, na criança, parece funcionar segundo os modos vitais de exploração, comparação e diferenciação, ao passo, que, quando essa mesma criança avança na idade e, com isso, passa a ter o desejo de aprender agenciado pela escola e outras instituições educativas em geral, é confrontada com outros modos operativos, sociais, como a repetição, a memorização e a identificação.

Assim, estatutária ou contratual ainda se trata da pedagogia e sua função adaptativa e, essa foi, pode-se dizer, a limitação original que esse tipo de prática e, depois, teoria, enfrentou desde que a experiência educativa passou a ser objetivo das preocupações coletivas. Não se

trata, portanto, de eleger como melhor saída uma pedagogia contratual ou uma pedagogia estatutária. Assim como “o sádico precisa de instituições e o masoquista, de relações contratuais” (DELEUZE, 2009, p. 24), a experiência educativa parece se realizar segundo essas duas dinâmicas, com todas as fissuras que elas apresentam. Não obstante, se “[...] a possessão é a loucura própria do sadismo; [e] o pacto, a do masoquismo” (DELEUZE, 2009, p. 24), pode-se dizer que a paranoia pedagógica de que trata o segundo capítulo do presente texto é fruto, não da experiencição, como ocorre com os programas marginais em questão, mas da psicose provocada por um processo tornado inócuo, infértil, mecânico, de produção de subjetividade.

A axiomática pedagógica, por excelência, incorpora, estranhamente, todos os valores descodificados da era do cinismo. Compreende o sádico que usa a artimanha pedagógica para manipular e o masoquista educador que instrui seu déspota. Tudo é validado pelos regimes significantes que veem no plano educativo, os meios de consolidação de uma subjetividade sujeitada, pela qual possa passar o fluxo incessante do investimento molar.

A saída? Uma educação menor. Parece ser essa a linha de fuga que se desenhada a partir da compreensão em Deleuze de uma menoridade potente. A menoridade deleuzeana está presente de modo transversal em toda sua obra. Desde a tese de *Diferença e repetição*, passando pela análise da literatura de Kafka até o último livro onde debate o que é a filosofia, dos seus platôs aos estudos sobre o cinema e o masoquismo, são inúmeros exemplos de como ele acolhe esse conceito.

Alcançar a maioridade, passa, explicitamente, pela formação, argumenta Kant. De fato, não se tratou em seus textos de uma difusão da escolarização em massa, defesa acolhida, mais tarde, pelos pedagogos iluministas como meio de garantir a ascensão da população infortuna à razão, mas de um desenvolvimento, por meio do exercício reflexivo, da capacidade de pensar a qual naturalmente viria à tona depois de livrada de qualquer tipo de tutela. A menoridade, ao contrário, não tem forma. Ela é transbordante, marginal a qualquer projeto formativo em curso. Ela, parte, justamente, da ignorância ignorada pelo esquema kantiano.

A pedagogia moderna, essencialmente estatutária, de natureza reformista e moralizadora, assumiu para si a tarefa de fazer do esclarecimento uma missão primordial. Talvez, essa foi a saída para subsistir ao tribunal da razão, do qual, não restaria senão a animosidade de ser apenas uma tarefa propedêutica inferior da maioridade. Ocorre que mesmo o tornar-se maior, exige algo que ultrapassa os limites da pedagogia, que é ela mesma uma forma de tutela, um longo processo de soltar a mão do aprendiz, difícil de se concretizar.

Se na era clássica, isso consistiu na consolidação da filosofia como atividade crucial da experiência educativa, na Modernidade, essa mesma sensação levou à edificação das ciências fundamentais e auxiliares responsáveis por “iluminar” a teoria e a prática pedagógicas. A pedagogia estatutária, longe de representar um paradigma epistemológico, foi marcada por uma grande economia formativa e propagadora de uma política educativa global, aspectos, não por acaso, alinhados aos preceitos da axiomática capitalista a qual pouco tem resistido.

Mais uma vez, portanto, a pedagogia está diante da difícil situação que é intensificar o investimento sobre o qual se consolidou que pode levar a uma autodestruição ou encontrar uma saída, mas que também coloca em risco a sua própria existência conforme a exigência da criação de novos processos. Tal situação parece ser perceptível na medida em que a instituição de processos educativos cada vez mais abertos no que se refere ao procedimento, no entanto, cada vez mais fechados no que tange ao objetivo configuram uma falsa dicotomia e, com isso, uma falsa conciliação da pedagogia e a experiência educativa a partir da proposição de uma resolução a partir da gestão das multiplicidades do *socius*. De modo geral, essa proposição não rompe com a tradicional representação da formação e a idealização da educação.

Por isso, parece oportuno que essa crítica e essa nova prática devam ser anunciadas, justamente, por uma força que põe em dúvida esses valores de dentro para fora. Surge, portanto, um Anti-Emílio, não uma personagem, mas uma intensidade que atravessa a produção educativa, anunciadora de um novo conceito, o programa de vida, que exige, ao mesmo tempo, a admissão de uma “educação menor” (GALLO, 2012; 2002) contra a massificação da experiência educativa e a redução cientificista dessa experiência.

A educação menor se apresenta como tática de fuga à máquina binária pedagógica instalada na produção da experiência educativa, funcionando como resistência a uma nova face do dispositivo pedagógico que o define como processo cada vez mais aberto, no entanto, igualmente mais suscetível ao controle e, por fim, indica a abertura ao não instituído, a criação de um novo plano. Advém, esse conceito, como destaca Gallo (2012), do recorrente emprego por parte de Deleuze, em seus escritos individuais e coletivos, do termo devir. O filósofo sintetiza em cinco características básicas a constituição desse conceito:

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” (GALLO, 2012, p. 66).

É, justamente, por potencializar a liberação da experiência educativa do estatuto que a conformou durante muito tempo é que parece ser inviável propor uma pedagogia menor, que encontraria inúmeras dificuldades em romper com os condicionantes apresentados até agora. Uma pedagogia menor não conseguiria se ver livre da representação, da massificação, da idealização, além é claro, de todas as práticas investidas pelo fluxo molar que asseguram o domínio capitalista incidente sobre essa experiência.

O contrário, uma educação menor, parece encontrar terreno favorável se levada em conta a questão provocada por Sílvio Gallo (2002) de que

[...] se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância (GALLO, 2002, p. 169).

A prudência *a posteriori*, elemento necessário a qualquer processo de desterritorialização, contudo, exige considerar que mesmo

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 (GALLO, 2012, p. 67).

Segundo essas mesmas regras, os programas de vida, como já anunciado no decorrer dessa investigação, podem produzir movimentos tanto antagônicos e mesmo análogos a processos já subjetivados, quanto a movimentos emanados do interesse investido socialmente pela libido, atitude que não é filiada a nenhum campo molar aprioristicamente. São criados individual ou coletivamente, mas não podem ser controlados mecanicamente do ponto de vista da sua concretização. Como disse Kleist, tratam-se de planos de vida, como se a vida fosse uma viagem, na qual se projeta uma partida e uma chegada, mas da qual não há como

ter controle sobre o caminho a ser percorrido. Aliás, é justamente essa característica processual que garante ao programa a possibilidade de reprogramar-se, que permite conviver com a tendência ao fracasso, que inviabiliza a sua reprodução.

Do mesmo modo,

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 maioria, 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” (GALLO, 2012, p. 68).

Uma educação menor, portanto, convive com a educação maior, ou a própria pedagogia e, a partir das fissuras de que é possível criar, provocar um movimento de desterritorialização da formação, atitude capaz de liberar a experimentação educativa do conceito de forma e vislumbrar outras performances para a passagem desse fluxo. Uma educação que não garanta, mas provoca a experiência, que não a parametrize, mas que a potencialize ao máximo os tipos e modulações do aprender. A educação menor, conforme Gallo (2012) consiste em “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” (GALLO, 2012, p. 68).

Quanto aos programas de vida não surgem da pedagogia estatutária, é verdade, mas, também, não é possível afirmar que eles emergem da pedagogia contratual. A diferença, parece residir no fato de que, na segunda, as condições necessárias para que um programa possa ser criado são menos controladas ou fogem ao controle mais facilmente. Sendo um programa uma produção marginal, qualquer uma das pedagogias representaria um risco de segmentarização da linha que passa por esse fluxo desejante.

Se no caso da psicanálise, conforme relatam Deleuze e Parnet (1998),

Parece cada vez mais que o psicanalisado adquire um estatuto inacessível, inalienável, mais do que entra em uma *relação contratual* temporária,

instalando-se, precisamente, entre os dois polos²⁸¹ onde a psiquiatria encontrava seus limites, alargando o campo entre esses dois polos, e aprofundando-o, a psicanálise ia inventar um estatuto da doença mental ou da perturbação psíquica que se reconduzia continuamente, se propagava em rede (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101).

No caso da pedagogia, desde a sociedade pedagogizada até o *lifelong learning*, a propagação da ideia de uma formação contínua, sucessiva e progressiva encontrou terreno na produção de um estatuto interminável da experiência educativa conformada aos padrões molares de investimento sobre a subjetividade segundo os preceitos de uma política de gestão das multiplicidades, o que, conseqüentemente, induz à marginalidade as singularidades imanentes de qualquer processo educativo. Essa, talvez, pode ser a via pedagógica possível do programa, ou seja, provocar uma fuga, justamente em direção a ultrapassar a margem, a percorrer o fluxo sem com ele compor uma unidade, mas, a partir dele, traçar linhas de fuga, liberar a experimentação, criar corpos sem órgãos...

Enfim, em se tratando de escolha, diante de tudo o que aqui foi exposto, apresenta-se como mais favorável ao desenvolvimento dos programas de vida dentro de um processo educativo ético-político o contrato possível ante ao estatuto absoluto. Uma relação pedagógica que seja estabelecida a partir dos sujeitos envolvidos, aqueles que, diretamente, se encontram e promovem a experimentação educativa. Um contrato que tenha como característica cláusulas negociáveis; com compromissos evidenciados segundo os interesses singulares e coletivos; que preveja o direito à quebra, ou não impeça, por reterritorialização, a fuga; que tenha a mediação do instrumento contratual como condução do processo a fim de que a multiplicidade não seja gerida, mas garantida; e, que, por fim, almeje-se a conclusão, ou seja, o direito de se criar os programas de vida para além dos processos educativos, assim como fizeram Kafka e Kleist, por exemplo.

4.6 DA INVIABILIDADE DE UMA PEDAGOGIA DO DESEJO

Sigmund Freud confiou em uma possível aliança entre a psicanálise e a pedagogia. Mas, progressivamente, abandonou esta ilusão: o saber que a criança elabora com suas fantasias dizem a verdade sobre seu desejo, a educação sexual pretendida quer,

²⁸¹ “A psicanálise se imiscuiu entre esses dois polos [paranoico e esquizofrênico], dizendo, a um só tempo, que éramos todos loucos sem parecer, mas também que parecíamos loucos sem o ser”. Cf. DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998, 100.

justamente, a exclusão desse saber²⁸² (LEOPOLDO GARCÍA, 1983, p. 11. trad. nossa).

De fato, a posição de Leopoldo Garcia (1983) não é unânime. É possível encontrar correntes que defendem uma articulação e até estreita relação entre a psicanálise e a pedagogia, no Brasil e no exterior, como é possível constatar em ampla referência bibliográfica, cursos de formação e aperfeiçoamento profissional além de eventos sobre a temática. No entanto, acolher a perspectiva do autor espanhol responsável pelo prólogo da edição espanhola de *Émile perverti* de René Schérer tem significado relevante para a investigação em curso, especialmente, por ela apostar, assim como Schérer, na desmontagem de uma pedagogia da sexualidade, que parece ser objeto central na disseminação desse tipo de saber de modo generalizado.

Diante de tal cenário, pode-se questionar qual o interesse em tal abordagem para o esgotamento do conceito de formação, do anúncio do Anti-Emílio de uma liberação experimental e da pretensão em estabelecer os programas de vida como saída à condição fatídica a que chegou a experiência educativa. Em linhas gerais, enumeram-se algumas linhas argumentativas que dão pistas de como esse interesse é importante, a começar pela (i) identificação no Emílio, do fundo moral a que a educação foi condicionada; (ii) da operação de exclusão sexual da infância; e (iii) a disseminação da falta, da lei e do prazer diante do desejo de aprender por meio da atividade pedagógica.

Segundo Leopoldo Garcia (1983), “a pedagogia está a serviço do narcisismo dos pais, ela trata de realizar o ideal de normalidade que eles instauram sobre a exclusão da particularidade de seus desejos²⁸³” (p. 10). De fato, essa pedagogia a que se refere Garcia (1983) não encontra correspondência nem na *scholar* nem na *erótica*, pedagogias analisadas por Foucault no Mundo Antigo, com funções definidas e complementares. Trata-se da pedagogia própria do Mundo Moderno, traduzida das ações de moralização da vida privada e de institucionalização da infância.

O *Duble bind* rousseauiano constitui-se, conforme Schérer (1983), no fato de que o filósofo genebrino “previu que a derrocada da ordem social viria da liberação da criança, ao mesmo que sobre ela se fechava a educação²⁸⁴” (p. 21). Essa afirmação instiga ao menos uma

²⁸² Orig. “Sigmund Freud confío en una possible alianza entre el psicanálisis y la pedagogia. Pero progresivamente abandonó esta ilusión: el saber que el niño elabora com sus fantasías dicen la verdad de su deseo, la educación sexual que se le quiere dar parte de la exclusión de ese saber”.

²⁸³ Orig. “La pedagogia está al servicio del narcisismo de los padres, trata de realizar el ideal de normalidad que ellos instauran sobre la exclusión de la particularidade de sus deseos”.

²⁸⁴ Orig. “Rousseau el de la doble cara: previó que el trastocamiento del orden social vendría del niño liberado, pero cerró sobre éste la tapa de la educación”.

importante consideração: de que a liberação da criança foi necessária ao desenvolvimento da civilização ocidental e que seu êxito está na produção de um corpo útil no discurso de progresso, segundo os contornos foucaultianos, mas também, na circulação de padrões de subjetividade cada vez menos plurais e mais passíveis ao investimento molar, de acordo com o pensamento deleuzeano, uma vez que a maquinação do desejo ocorre em torno de falsas demandas. Eis, que é difícil acatar a noção de descoberta da infância ou mesmo invenção da infância a partir da defesa de uma libertação da criança. O que há, na verdade, é uma captura desse indivíduo em uma teia maleável que a envolve e dá contornos ao que então será chamado de infância. As crianças, provavelmente, não participaram desse processo senão como receptoras. Mesmo os casos de resistência tão logo encontrariam seus lugares nos reformatórios, no discurso médico, pedagógico e político, previamente preparados para lidar com as intemperes.

Emílio é capturado constantemente, mas, segundo Schérer (1983), também escapa até que esse movimento não tenha mais sentido de existir. Do mesmo modo, o mestre também se vê fora do eixo ao qual se comprometeu manter, afinal ele não esteve desde sempre desconectado da sociedade, fazendo com que ocorra um certo tipo de cumplicidade velada em torno da culpa. “Desde o início e em todos os momentos, Emílio escapa ao preceptor, e este último à norma de substituição natural que o inspira. No momento das paixões nascentes, na puberdade, quando o sexo começa a se fazer sentir, e sim, dando a batida à natureza, provê para si a ausência do objeto natural do desejo²⁸⁵” (SCHÉRER, 1983, p. 23). Conclusivamente, é este posicionamento que permite dizer que “Emílio se converte no seu ‘inimigo mais perigoso’” (SCHÉRER, 1983, p. 24).

Por sua vez, a pedagogia da sexualidade ou a educação sexual é constituída, sobretudo, nos séculos XIX e XX. Contudo, não deve ser entendida como um componente puramente curricular. Nos termos apreendidos por Foucault na compreensão de um campo disciplinar, é preciso entender que uma disciplina comporta uma prática e um discurso, que ela mobiliza dispositivos, mas que também, conforme Deleuze se difunde por meio de agenciamentos que ultrapassam a função reguladora, para, enfim, agir sobre a subjetividade de dentro para fora. A pedagogia da sexualidade destina-se não aos prematuros, aos novos por natureza, mas visa os sujeitos adultos como grupo, grupo sujeitado ao investimento molar, que institui e mantém a infância como valor simbólico.

²⁸⁵ Orig. “Desde el comienzo y en todo momento, si escapa al preceptor, y este último a la norma de sustitución natural que lo inspira. En el momento de las pasiones nascentes, en la pubertad, cuando el sexo empieza a hacerse sentir, y sim, dándole el pego a la naturaleza, suple por sí mismo la ausencia del objeto natural del deseo”.

A educação sexual dedicou-se tanto à normalização dos padrões de sexualidade, a partir de uma moralização científico-religiosa, se assim se considerar as diretrizes delineadas por uma ciência conservadora que via no comportamento humano uma moral cristã imanente, quanto limitava o acesso ao corpo infantil, inclusive, pela própria criança. Equivocadamente, esse tipo de investimento resultou na distribuição no *socius* de suas sexualidades. No entanto, chama a atenção Schérer (1983) de que

Não há duas sexualidades, a da criança e a do adulto que serve como objetivo e norma; há apenas um, não o adulto, é claro, mas a sexualidade aprisionada em uma rede de tensões que, além do adulto, começa a projetar "o filho" e a constituir-lo. Voltemos agora ao estudo de Van Ussel, à história da diferenciação dos grupos etários e, incidentalmente, à pedagogia nascente dos tempos modernos, à regressão da criança e do adolescente ao infantilismo (op. cit., pp. 137 e ss.), isto é, no sentido de dessexualizar a exclusão. A sexualidade é retirada da criança e do adolescente, mas isso não reforça a do preceptor e do pai. Na separação entre o casal pedagógico, a sexualidade se torna o inominável, o inominável, o perigoso²⁸⁶ (SCHÉRER, 1983, p. 29.)

A disciplina, portanto, do corpo e do espírito, se fundem na pedagogia, que, por um lado encarrega-se de velar pela segurança da criança diante do mundo que lhe apresenta risco e, por outro, interdita a criança ao acesso do próprio corpo e a sua sexualidade, por meio de um retardamento contínuo baseado no contraditório conceito de inocência, que o adulto insiste em atribuir aos recém-chegados. Como ressalta Schérer (2009),

De fato, a criança desperta no homem uma nova virtude: a *inocência* da qual este se impregna ao manter contato com ela. Por intermédio dessa virtude, tudo o que parecia ignorância ou fraqueza ganha sentido e valor no que diz respeito à origem, antes da instituição da regra humana, seja ela Natureza, seja Espírito. A criança, objeto de solicitude das *Luzes*, receptáculo de seu saber, instrumento do progresso, torna-se fonte de uma iluminação de outra espécie. Por sua “ingenuidade”, ela esca da limitação; por sua natureza, ela reúne em si o começo e o fim [...] (SCHÉRER, 2009, pp. 21-22)

²⁸⁶ Orig. “No hay dos sexualidades, la del niño, y la del adulto que serve de objetivo y norma; hay una sola, no la del adulto, desde luego, sino la sexualidad atrapada en una red de tensiones que, al margen del adulto, empieza a proyectar "al niño" y a constituirlo. Remitámonos ahora de nuevo al estudio de Van Ussel, a la historia de la diferenciación de los grupos de edad, y, de paso, con la pedagogia naciente de [os] tiempos modernos, a la regresión del niño y del adolescente hacia el infantilismo (op. cit, pp. 137 y ss.), es decir, hacia la exclusión dessexualizadora. La sexualidad se retira del niño y del adolescente, pero no por ello refuerza la del preceptor y la del padre. En la separación entre la pareja pedagógica, la sexualidad se convierte en lo innombrado, en lo innominable, en lo peligroso”.

Tal inocência levou, certamente, vários séculos até resultar em um estado natural da criança, como o sentimento produzido na Modernidade. Ela carrega os traços de rostidade do Menino Jesus, da semiótica dos anjos assexuados, da culpa pelo pecado original, mas em especial, encontra no Iluminismo uma ressignificação à luz da razão pedagógica inaugurada naquele tempo. De todo modo, essa inocência original, parece ser mais uma crença a julgar a sua inconsistência e seletividade, uma vez que há uma gama de sujeitos marginais, as chamadas infâncias infames que não sensibilizam tal sentimento.

Tal sensação é percebida quando se constata que

Por trás da imagem de Emilio tem sido perfilado um pervertido Emílio, que afirma por si mesmo algo muito diferente da inocência, um Emilio que manifesta o pretexto, escandaloso para o adulto, de já possuem, desde a infância, aquilo que constitui prerrogativa adulta por excelência: sexo e seu uso ou, melhor dizendo, os limites estritamente codificados deste uso. Eles também são adultos, ou parte de elmos (os perversos, os obcecados), aqueles que insinuaram alegação semelhante? por que, para qual finalidade? O adulto acha muito mais conveniente manter a ideia de inocência, que te tranquiliza na certeza de sua própria diferença, isto é, a consciência de sua identidade própria. É necessário, para o adulto existir, que tem havido o dar e o adolescente indeciso. A fronteira passa pelo sexo. Desde, em terra, a criança, cada vez mais, torna-se nós, os contemporâneos, por meio de instrução, corpo e espírito, em superior àqueles que eles deram ser. Sabe mais, tem ainda maior forças²⁸⁷ (SCHÉRER, 1983, p. 43).

Desde então, a missão da pedagogia tem sido, em grande escala, a de promover a escolarização das crianças e a infantilização da sociedade, ao passo que sobre ela, estendia seus domínios, uma vez que a expansão da escolaridade implicava uma redefinição dos papéis da família e do Estado em função das exigências do mercado em expansão. Disso resulta, como constatou Schérer (1983), de que “todo aquele mundo de infância fingida com as dimensões da vileza burguesa é realmente sério” (p. 44). Eis que a produção de um conjunto de valores atribuídos ao que se convencionou chamar de infância, percorre, de longa data, o estreito e nebuloso percurso que cumpre um indivíduo do seu nascimento até a vida adulta.

²⁸⁷ Orig. “Detrás de la imagen de Emilio (de Tintín) se há perfilado un Emílio pervertido, que reivindica para sí algo muy distinto de la inocencia, un Emilio que manifiesta la pretensión, escandalosa para el adulto, de poseer ya, desde la infancia, aquello que constituye la prerrogativa adulta por excelencia: el sexo y su uso o, major dicho, los limites estrictamente codificados de este uso. Son también los adultos, o parte de elmos (los perversos, los obsesos), los que le han insinuado semejante reivindicación? opor qué, con qué objeto? Al adulto le resulta mucho más conveniente mantener la idea de inocencia, que le tranquiliza en la certidumbre de su propia diferencia, es decir, la conciencia de su propia identidad. Es preciso, para que el adulto exista, que haya existido el dño, y el irresoluto adolescente. La frontera pasa por el sexo. Ya que, en oiros terrenos, el niño, cada vez en mayor medida, se convierte, para nosotros, los contemporâneos, por medio de la instrucción, el cuerpo y el espíritu, en superior a quienes le han dado el ser. Sabe más, posee incluso mayores fuerzas”.

Mas a trajetória de Emilio é também, certamente, a de uma inocência que só continua pagando o preço de renunciar à espontaneidade do desejo na admissão da lei. Emilio, educado para ser o futuro cidadão do Estado moderno, evolui com uma liberdade na qual as armadilhas já foram colocadas. O fato de que a armadilha é, como entendido por Rousseau, a moral de acordo com a natureza e as instituições de uma sociedade imaginada como livre e revolucionária, não muda em nada a questão²⁸⁸ (SCHÉRER, 1983, p. 45).

É por isso que, nem mesmo a pedagogia erótica clássica pode ser considerada uma pedagogia do desejo, pois é antes de tudo uma pedagogia contratual de interesses conflitantes: o *erastes* e o *eromenos* objetivam fins divergentes, ainda que se unam sob um mesmo pacto. Aquilo que poderia ser chamado de desejo nessa relação nada mais é do que o interesse conveniente do adulto sobre o jovem que deve anular ou ao menos dissimular seu desejo em benefício da outra parte, seja em troca de um benefício imediato ou pela promessa de realização futura. Ela não é um antecedente da educação sexual, de fato. Sendo mais livre, não é, contudo, menos prescritiva de normas a serem seguidas. Não é menos carregada de preconceitos, nem mesmo ausente de coerções diversas.

Ocorre, que a pedagogia do desejo não encontra terreno, senão na sua negação, ou seja, inscrita sob o falso aspecto da missão ou da motivação, do interesse, e qualquer outra coisa que nada faz além de impedir o desejo de aprender de ser investido pela libido no campo social, ante a ser capturado pelos agenciamentos diversos.

Paulo Freire, educador e pensador brasileiro, desenvolveu toda uma estratégia de enfrentamento dos instrumentos opressores, especialmente, por meio da ressignificação da relação conhecimento-poder e pela apropriação por parte dos oprimidos, das ferramentas necessárias para o que ele chamou de libertação da opressão, a começar pela crítica à educação bancária, conceito básico de seu pensamento, que levaria ao questionamento da compartimentalização dos saberes e a circulação restrita deles. Contudo, apesar de ser uma tarefa, para muitos, de extrema importância e primeira necessidade, parece, que ela acabaria se voltando contra o que ela própria projetou como objetivo. Ou seja, carece problematizar o fato de ter que lidar com oprimidos que não simplesmente desejam a libertação perante o opressor, mas desejam, em mesma intensidade, a opressão, quer dizer, desejam, no fundo,

²⁸⁸ Orig. “Pero la trayectoria de Emilio es también, ciertamente, la de una inocencia que sólo se mantiene pagando el precio de la renuncia a la espontaneidad del deseo en la admisión de la ley. Emilio, educado para ser el futuro ciudadano del Estado moderno, evoluciona con una libertad en la que ya se han colocado las trampas. El fecho de que la trampa sea, tal como la entiende Rousseau, la moral de acuerdo con la naturaleza y las instituciones de una sociedad imaginada como libre y revolucionaria, no cambia para nada el asunto”.

passar para o lado oposto do investimento repressivo, não rompendo com a falsa relação binária da opressão. Portanto, caberia buscar subsídios para compreender a importância da tarefa consecutiva ou mesmo concomitante de evitar a vingança dos oprimidos, ou o desejo mimético da opressão.

O desejo mimético da opressão não quer superar a condição binária da qual a opressão não escapou. De fato, dois grupos podem facilmente ser identificados no problema da opressão, contudo, não é possível defender de uma vez por todas, que resulta de um lado, opressores e, de outros, oprimidos. Quando Deleuze e Guattari (2011a) afirmam que não há opressores e oprimidos, mas, tão somente, a opressão, parece ser possível apreender dessa máxima, que o conceito ultrapassa a distribuição das ações diluídas em dois polos, que aliás, podem ser móveis e de difícil identificação, pois, o opressor é conhecido não apenas pelos critérios óbvios como os domínios econômicos, políticos ou culturais, mas também, pela disposição a oprimir a si próprio. Todo opressor encontra um limite, ainda que expansivo, para realizar a opressão. É por isso, que, a revolução para além da transformação social, é bem mais complexa de se atualizar, pois, deve emanar dos sujeitos investidos por eles próprios do desejo de fazer fugir tudo por uma nova linha. O contrário, nas mesmas condições, também é compreensível, pois todo oprimido é também um opressor, nem que seja de si mesmo.

A pedagogia de Paulo Freire consistiu em um passo importante na crítica à educação do século XX, no entanto, se analisada sob a óptica deleuze-guattariana, pode-se considerá-la restrita à primeira tarefa negativa, de destituição do *status* conferido a educação escolar desde a Modernidade, indicando os seus limites e controversas, especialmente, a partir do argumento de que ela se sobrepõe à experiência educativa, assumindo, como finalidade exclusiva, a produção de grupos sujeitos ao grande investimento. Contudo, mesmo essa tarefa pode ser considerada ingênua, uma vez que ela parte de uma semiótica maniqueísta e uma redenção transcendental do educando e do educador supostamente libertos. É que essa libertação, pontual ou progressiva, baseada no princípio teleológico, deve encontrar, necessariamente, um ponto final, a partir do qual, esses sujeitos alcançariam a redenção. Por isso, fala-se, não de uma libertação, mas de uma liberação da experiência, sempre parcelar, nunca conclusiva e continuamente carente de intensificação. Ainda mais visível, é a ausência da tarefa positiva de encontrar as verdadeiras máquinas da opressão e como lidar com os agenciamentos que, mesmo após a escolarização, reforçam o desejo opressivo.

Enfrentar essa questão é, antes de tudo, compreender os limites do humanismo pedagógico, do humanismo desumanizante ou ainda, o limiar do inumano, inscrito no

conjunto cínico da era capitalista e civilizada que caminha, invariavelmente, em direção à distopia pedagógica, ou seja, a substituição completa da possibilidade de ensinar para aprender, que aliás, já apresenta severo comprometimento pela sociedade explicadora de Rancière (2015), que deve ser ocupada por formas diversas de programação, como biotecnologias, inteligência artificial ou modelagem sistêmica do pensamento (*design thinking*) etc.

Se o percurso traçado até aqui indica a distopia como grande desfecho é porque ela já estava prevista desde o início da pedagogia. Como o *gérmen* kantiano, a distopia não poderia desviar-se de seu fim, mas isso, não por ser valor transcendente intrínseco, mas por se comportar como antiprodução de todo o processo que trouxe a pedagogia aos patamares atuais. A distopia não é o fim da educação, talvez, nem o fim da pedagogia, mas ela traz uma configuração impensada séculos atrás, a dispensação dos elementos próprios do ensino e da aprendizagem, bem como, o apagamento da dimensão universal que ela pretendeu durante muito tempo. A humanidade, o Reino dos Céus, a sociedade, a cidadania, o trabalho e tudo o que poderia remeter essa reflexão a um valor externo deixa de ser primordial ao seu desenvolvimento para privilegiar a manutenção dos impulsos individuais justificados internamente.

Há, contudo, a fuga. E os programas de vida podem ser considerados traços dessa linha que faz fugir a educação em direção ao ainda não instituído, ao criativo, ao devir menor, como heterotopia do possível. Não que essa fuga seja considerada a abdicação de tudo o que foi feito até então, pelo contrário, é sempre prudente manter uma porção territorial capaz de manter presente a necessidade da fuga, além, é claro, de ser essa porção necessária para analisar o estrato em que se encontra a produção dessa experiência.

Pedagogia do desejo... “*Impossible salir de ahí*”
(SCHÉRER, 1983, p. 48).

4.7 COMO ELABORAR UM PROGRAMA DE VIDA E PÔ-LO EM PRÁTICA

A ponte é a passagem, mas também a distância mantida (RANCIÈRE, 2015, p. 55).

Advertidamente, este tópico não propõe modelos de programas de vida prontos para serem adotados, nem mesmo adaptados, são antes de tudo experiências registradas, que oferecem nada mais do que protocolos de experimentação e elementos para a análise mais detalhada de como funcionam esses programas. Assim, se o título alude a uma utilidade do

termo é devido ao estágio de crise a em que se encontra a educação e à tendência de longa data concernente ao campo educacional de buscar por soluções ante a questionar-se dos problemas vividos cotidianamente. Talvez, em vez disso, seja apenas uma questão de *marketing*, recurso pego de empréstimo da *pop-filosofia*.

Como elaborar um programa de vida? Problema pontual, porém, de difícil resolução, principalmente se considerada a afirmação repetidamente presente nessa investigação de que não há modelo para um programa, ao contrário do que ocorre em demasia com o arcaico conceito de formação. Então, o que esperar de tal demanda? O que é possível apresentar na direção de fornecer elementos capazes de mobilizar a elaboração de um programa e, ainda mais difícil, como colocá-lo em funcionamento?

É difícil imaginar, segundo a avaliação das condições e finalidades gerais a que estão submetidos os sistemas predominantes de educação, que propostas alternativas como o programa de vida são pouco convidativas em um cenário que lançou sobre a experiência educativa a obscuridade de todos os anseios da vida coletiva e a ilusão de todas as realizações da vida individual, fazendo com que essa atividade seja pautada por diversos aspectos (econômico, social, cultural, político), menos pelo ato de experimentar, ou pelo menos, pela expressão livre da experimentação.

Diante da dificuldade ora anunciada, reserva-se, neste tópico, espaço para levantar indicadores para a elaboração dos programas, apreensões momentâneas de elementos úteis para a liberação da experiência e a experimentação propriamente dita circunscrita às atividades educativas. Nessa direção, são acolhidas algumas perspectivas as quais se creditam o potencial criativo que se espera imprimir nos programas de vida. Dentre as inúmeras perspectivas, estão a do pedagogo Joseph Jacotot e a sua intrigante questão – “Como é possível ensinar aquilo que se ignora”, apresentada segundo a análise de Jacques Rancière (2015); o argumento do “aprender” em Deleuze, especialmente, na crítica que estabelecem Schérer (2005) e Gallo (2002; 2011; 2012); Nietzsche e o “tornar-se aquilo que se é” e o transbordamento desse lema na educação segundo Larrosa (2009); e, por fim, a “viagem” que parece inspirar reiteradamente a educação, elemento constante das tragédias aos romances de formação.

Um programa de vida dispensa, certamente, a figura de um mestre como ela é conhecida, um mestre tal qual é encontrado mundo afora, concentrado na sua função de distribuir e registrar os conhecimento no alunos, conhecimentos estes, que ele repete sem ser o criador ou crítico em muitas das vezes. Um indivíduo que se põe a criar um programa, deve já ter encontrado as suas máquinas que produzem e cortam o fluxo que passa por ele. Já deve

ser capaz de diferenciar o trajeto que ele desenha daquele que lhe é exigido, portanto, parece ser uma atividade solitária, nômade e particular. Como então pensar, no ambiente escolar, as condições favoráveis ao programa de vida?

Se é necessário um mestre, o primeiro aspecto parece ser a admissão, ainda que provisória, da existência de um mestre ignorante, como experienciado por Jacotot e resgatado pela análise de Rancière (2015).

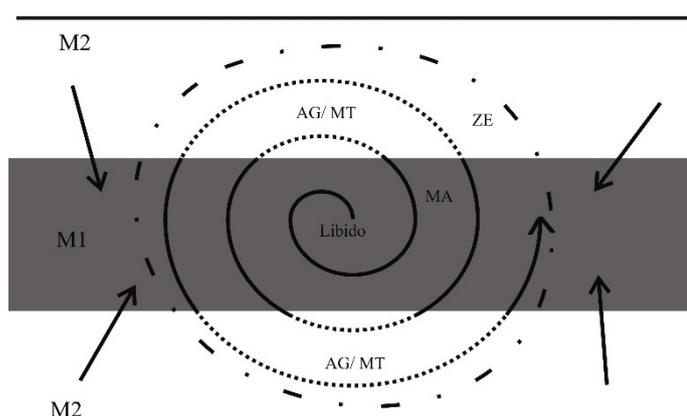
A prática do mestre ignorante não é um simples expediente que permite ao pobre que não tem tempo, nem dinheiro, nem saber, instruir seus filhos. É a experiência crucial que libera os puros poderes da razão, lá onde a ciência não pode mais vir a seu socorro. O que um ignorante pode uma vez, todos os ignorantes podem sempre. Pois não há hierarquia na ignorância. E o que os ignorantes e os sábios podem, comumente, é a isso que se deve chamar o poder de ser inteligente, como tal (RANCIÈRE, 2015, p. 55).

Jacotot, figura peculiar no cenário da época em que viveu, não se deixou convencer pelo entusiasmo que alimentava o desenvolvimento de uma nova pedagogia. Talvez, já previsse ele, que essa mesma pedagogia, anos mais tarde, enfrentaria sérios questionamentos e tão logo seria declarada tradicional, a espera de ser superada. O pedagogo francês esteve diante dos mesmos problemas que alimentaram o debate em torno da educação como meio de desenvolvimento intelectual, econômico e social, inspirado pelo ideal de igualdade que dominava esse mesmo cenário. No entanto, divergia tanto na concepção de igualdade, quanto no princípio de emancipação individual. Acreditava ele que não era possível garantir a igualdade sem enfrentar a dicotomia entre uma classe de sábios e outra de ignorantes, que segundo ele, resguardava um problema bem mais grave, que era distorção criada pelos sábios que acreditavam conduzir as massas à emancipação e, ao mesmo tempo, a internalização equivocada por parte das massas, de uma incapacidade de superação dessa condição inferior senão pelas mãos dos sábios. Jacotot, defendeu, justamente, que é a partir da inteligência inferior, como ele chamou, o domínio racional por parte das crianças e dos homens do povo, que é se deve promover a emancipação.

Jacotot desenvolveu um programa único, ele experienciou o que defendia por meio de uma curiosa situação a que se submeteu. Em sua estadia na Holanda, ele teria que ensinar a alunos que só falavam o holandês e, ele, em igual condição, só dominava o francês. A saída, utilizar-se de um livro, *Telêmaco*, em versão bilíngue. Desta feita, resultou a máxima de seu pensamento: “como ensinar aquilo que se ignora”. A conclusão a que chega, é que o acesso ao

conhecimento se dá de maneira direta, entre o livro e o indivíduo e, que o papel do mestre só é útil se este assume a ignorância e não a sabedoria como condutora do processo educativo.

Na imagem abaixo, localiza-se o funcionamento de um programa, segundo a incidência das máquinas abstratas, técnicas e agenciamentos. O programa Jacotot, por exemplo, poderia ser assim descrito: a libido investe a questão “como ensinar algo que se ignora”. Ela, por sua vez, encontra um longo sistema corte-fluxo próprio das máquinas abstratas, que entram em contato com a experiência prévia do mestre francês. Depois, essa questão, já ajustada, acrescentada, redefinida etc. entra em contato com as máquinas técnicas e os agenciamentos, como a escola, o livro, a língua, a nacionalidade, a imigração entre outros, ao mesmo tempo em que sofre com a influência do fluxo molar que as atravessam. Esse processo se repete por várias vezes, pois não sendo linear, ele é reiteradamente reformulado. Tudo isso acontece porque Jacotot criou a condição, uma zona experiencial, para que essa questão, ou o desejo que a motivou pudesse prosseguir pelo fluxo.



Legenda: M1 - Molecular; M2 - Molar; AG/MT - Agenciamentos/ Máquinas Técnicas; MA - Máquinas abstratas; ZE - Zona Experiencial.

Figura 18 – O programa de vida segundo as duas séries de índices maquínicos que o afetam no campo social.

Fonte: Autor (2018).

Acredita-se que todo campo social pode ser tomado sob dois lances. Em um deles, encontra-se o plano de organização que o cobre, segundo Deleuze e Guattari (2012b), com a estratificação. “As formas e os sujeitos, os órgãos e as funções são ‘estratos’ ou relações entre estratos” (p. 63). No outro lance, o percebe-se povoado por intensidades e suas relações de força e potência, aceleração e retardamento, fixação e migração etc. Na intersecção os dois percorrem os fluxos dos diferentes investimentos molares, que entram em interação com a multiplicidade molecular através dos agenciamentos e das inúmeras máquinas técnicas. Mas,

é a partir da linha molar, que a libido investe o campo social, delineando uma posição paranoica ou esquizo, reacionária/reformista ou revolucionária, mobilizando ou dispersando as multidões, modulando grupos sujeitos ou grupos sujeitados, em busca de linhas de fuga ou apostando na estratificação do desejo e na camuflagem das verdadeiras máquinas abstratas.

Tal relação é afirmada na questão lançada pelos filósofos franceses, que é seguinte:

Por que a oposição dos dois tipos de planos remete, no entanto, a uma hipótese ainda abstrata? É que não paramos de passar de um ao outro, por graus insensíveis e sem sabê-lo, ou sabendo só depois. E que não paramos de reconstituir um no outro, ou de extrair um do outro. Por exemplo, basta afundar o plano flutuante de imanência, enterrá-lo nas profundezas da Natureza em vez de deixá-lo funcionar livremente na superfície, para que ele já passe para o outro lado, e tome o papel de um fundamento que não pode mais ser senão princípio de analogia do ponto de vista da organização, lei de continuidade do ponto de vista do desenvolvimento (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 62)

Nessa direção, pode-se localizar na intersecção dos dois planos, organização e imanência, duas séries de índices remanescentes das máquinas e de suas operações de corte-fluxo. A primeira série de índices maquínicos dos programas de vida ou sobre o investimento libidinal no campo social dispõe sobre: (i) a traição como exigência da experimentação; (ii) a ignorância como disparação da atitude experiencial; (iii) o processo singular da experiência; (iv) a produção como categoria analítica capaz de compreender esse processo. A segunda série de índices diz respeito aos agenciamentos e máquinas técnicas dispersos no *socius*: (i) o programa como motor da experimentação; (ii) os protocolos de experimentação como registro da efetuação do programa; (iii) a tendência ao fracasso; (iv) a liberação da experiência.

No entanto, interessa compreender como o aprender, esse desejo investido socialmente, pode ser atravessado pelas duas séries. Para Schérer (2005),

O aprender ocupa, na filosofia de Gilles Deleuze, um lugar de destaque. É um ato de adaptação e de criação, um agenciamento complexo, que concerne às condições de possibilidade do próprio pensamento: formação da Ideia e formulação do problema. O aprender vai além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível (SCHÉRER, 2005, p. 1183).

Se o aprender é um “ato de adaptação e de criação” supõe que ele é, antes de tudo, um ato de traição. Isso, pois, adaptar ou criar exige abandonar, ainda que em parte, aquilo que foi adquirido. Trata-se de um processo que é único e exclusivo em cada sujeito e sobre o qual as teorias psicopedagógicas não podem lançar seus tentáculos. Aprende-se a nadar nadando,

pode dizer alguém que domina esse exercício. No entanto, não é a necessidade, nem a intuição as garantidoras dessa aprendizagem, mas a relação de inteiração que é criada entre o indivíduo que quer se incorporar à água e a natureza da água de não inclusão. Não se trata, pois, de duas naturezas, mas de dois regimes de signos que precisam, a partir do desejo do sujeito, encontrar um ponto de encontro. Só se sabe nadar quando se compreende o signo da água e isso pode ser instantâneo ou levar uma vida inteira.

O trair é um ato dirigido a si mesmo em primeiro lugar. Trai-se o professor e sua lição, o livro e sua teoria, a disciplina e seu método, mas nada disso fará sentido se não trair a si próprio como ato subversivo que reside no aprender. O capitão Ahab, em *Moby Dick*, não escolhe uma baleia em especial, “nessa escolha que o ultrapassa e que vem de outra parte, sem romper com a lei dos baleeiros que quer que se deva primeiro perseguir a matilha” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 27) Ahab trai a si mesmo. No fim, ele objetiva capturar Moby Dick e, ingressa em um processo único de criação que se encerra em um devir-baleia, que ele não pode mais compreender no âmbito das mesmas leis dos baleeiros.

A ignorância, por sua vez, aparece como disparidade, diferença que ao ser associada à atitude experiencial pretende efetuar um sistema metaestável, na acepção sindomoniana, ou seja, o sujeito da experiência, polifásico e múltiplo, ao programar uma ação ou uma vida, superpõe-se as variáveis do *socius*, fazendo com a univocidade do ser seja a única redução possível em relação ao desejo de aprender. Sabe-se, contudo, que a ignorância é um tema, de longa data, relacionado ao exercício do pensamento e, não é nisso que concerne a novidade em questão. Nos diálogos socrático-platônicos, por exemplo, a ignorância aparece na ordem de duas naturezas,

Ignorância, ao mesmo tempo, das coisas que se deveria saber e ignorância de si mesmo enquanto sequer se sabe que se as ignora. Como lembramos, Alcibiades acreditava que lhe seria bem fácil responder à questão de Sócrates e definir o que é o bom governo da cidade. Acreditou mesmo poder defini-lo designando-o como aquele que assegura a concórdia entre os cidadãos. E eis que ele sequer sabe o que é a concórdia, mostrando que, ao mesmo tempo, não sabe e ignora que não sabe. Como vemos, tudo isto - estas três questões: exercício do poder político, pedagogia, ignorância que se ignora - forma uma paisagem bem conhecida dos diálogos socráticos (FOUCAULT, 2010b, 42-43).

Como disparação da atitude experiencial, contudo, esse elemento objetiva valorizar a ignorância como instância propulsora e não como um estado apriorístico do conhecimento. Não se trata, portanto, de uma ignorância a espera de reconhecimento, a espera de ser

conduzida a um autoconhecimento, tampouco, ao estilo kantiano, se trata de um estado de menoridade ignorante que deve ser liberto pela luz da razão.

Em termos educativos,

[...] não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade. Sabe-se, ainda, que o mestre não terá o direito de se manter longe, mas à sua porta. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? o que pensa disso? o que fazes com isso? E, assim, até o infinito (RANCIÈRE, 2015, p. 56).

Um pouco à maneira da pedagogia rousseuniana, o mestre Jacotot acredita em uma relação de saberes da qual derivariam duas modalidades de espíritos decorrentes de cada modo de agir quanto à experiência educativa, são eles: a emancipação e o embrutecimento, sendo a ignorância o elemento diferenciador dessa relação. Conforme Rancière (2015), para Jacotot, das duas modalidades,

A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento* (RANCIÈRE, 2015, p. 21).

De acordo com a perspectiva do pedagogo francês do século XIX, ao contrário do que preconiza tanto a filosofia socrática quanto a filosofia crítica de Kant, o sábio não pode, senão pela arrogância, levar o sujeito ao conhecimento, que, na maioria das vezes, se relacionará com ele apenas no nível da curiosidade ou da erudição. Na outra modalidade, percebida

Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade (RANCIÈRE, 2015, p. 27).

É neste ponto que diverge, consideravelmente, a proposta de Jacotot, que segundo Rancière, era mais filosófica e até política, do que pedagógica. A ignorância como elemento diferenciador se contrapõe ao estatuto atribuído a ela desde o triunfo da razão iluminista que,

aliás, longe de superar o abismo intelectual entre os indivíduos, alimentou-o radicalmente, sobretudo, ao tornar o acesso ao conhecimento uma atividade inexecutável aos pobres, senão pelo embrutecimento. A emancipação não é, no entendimento do pedagogo francês, uma ação benevolente por parte do sábio, tampouco uma seara da qual poucos sobressairão. Trata-se, acima de tudo, de uma constatação: a de que todos os indivíduos dispõem de igual inteligência e, que, ela é acessível na medida em que é acionada a partir da constatação da ignorância do homem e não da necessidade do cidadão (RANCIÈRE, 2015).

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2015, p. 12).

Logo, a experiência pode ser individual ou coletiva, no entanto, é sempre singular. Em uma mesma classe escolar, o acontecimento do aprender é único em cada indivíduo que se encontra nela. Ela não só é singular como tende à singularidade, rumo a provocar pequenas fissuras na linha dura que perpassa o processo, repercutindo em aprendizagens conceituais, afetivas e perceptivas de algo que foi produzido, criado e não ressignificado ou representado. É por isso que a produção aparece como categoria analítica capaz de compreender como os programas de vida são criados pelos sujeitos na medida em que o investimento libidinal alcança os fluxos que perpassam o *socius*.

Na segunda série, o primeiro argumento é de que programa funciona como motor da experimentação. Ele é viabilizador da experiência, mas não a experiência em si. Os programas de vida são acionamentos da potência que pode desencadear um processo de produção de um CsO, um propulsor de singularização, mas não um catalizador de identidades, ou seja, não há modelagem possível, como o conceito de formação.

Não há porque falar em modelo segundo essa perspectiva. Há somente registros de experiências, ou seja, é difícil atribuir um valor genérico para o programa, uma vez que é singular e impossibilitado de ser reproduzido, tendendo ao fracasso. Resta, portanto, ocupar-se dos seus protocolos de experimentação, que são registro da efetuação de um programa.

O programa, se fosse uma ponte, não ligaria o sujeito a um objeto. Não seria ele um substituto para as faculdades da razão, tampouco para os órgãos do sentido. Ele seria, ao mesmo tempo, como destacou Rancière (2015), “a passagem e a distância mantida”. Mas, passagem para onde? De um fluxo a outro, de uma conexão a outra, no grande rizoma dos

saberes. O programa só pode ligar o seu programador a ele mesmo em uma nova relação produzida a partir da experimentação. E o objeto? Ele surge, é posto, tirado, reconstruído no processo singular do aprender.

É preciso, contudo, considerar sempre uma distância na configuração do programa, entre o programador e a ação programadora da experiência, entre o sujeito experiencial e as máquinas que operam seus fluxos. Experimentar, aprender, conhecer... verbos apresentados no infinitivo, signos constructos que nomeiam ações, identificam estados, mas que escapam às categorizações da linguagem que tentam captura-los pelo tempo, número, pessoa, modo.

Especialmente o aprender,

Em Deleuze, encontramos essa questão enunciada sempre assim, com o verbo no infinitivo que, segundo ele, é o tempo do acontecimento. 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 outro²⁸⁹” (GALLO, 2012, p. 59).

Complementarmente, destaca Schérer (2005), Deleuze carrega consigo

[...] uma das grandes ideias sobre um aprendizado que nunca se encerrará na aquisição de um saber, mas que consiste em um processo a ser incessantemente recomeçado. Só o que conta é o ato inicial, o movimento em vias de se fazer, o *conatus*, como diziam os clássicos. O resto é sobrecarga, queda, recaída na institucionalização (SCHÉRER, 2005, pp. 1184-1185).

Logo, quando se diz que o programa tem início e fim é porque ele é um processo intensivo que objetiva produzir outra coisa que não ele próprio. Ele é veículo da experimentação. Assim, um programa produz um aprendizado, mas não é isso que se espera dele. O programa não é pedagógico, é experimental, vital. O aprender é, nas mesmas condições, experimental e vital, no entanto, na sua modalidade escolar, acadêmica, formativa, é um condicionamento da experiência e não uma condição de sua ocorrência.

Em *O Mestre Ignorante* [Jacques Rancière] 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

²⁸⁹ Cf. DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2011a, p. 238.

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” (GALLO, 2012, p. 43).

Menos inclusivo, talvez, mas não menos provocativo, Nietzsche oferece um lema que pode, ainda que incorrendo em grande risco, fazer transbordar o potencial conceito de programa de vida. O lema de Píndaro o qual fez seu também, “tornar-te quem tu és” e o transbordamento dessa máxima na experiência educativa. Diferentemente do “conhece a ti mesmo” inscrição do templo de Delfos, a qual foi perpetuada pela filosofia socrática, o que propõe o filósofo alemão é o apagamento das identidades conformadoras e, em seu lugar, deixar correr apenas o fluxo de potência. Se pensar em matéria educativa, a sua contribuição filosófica e não professoral, indica que uma verdadeira educação passa longe do ensino memorialístico, técnico e enciclopédico. Apenas vivências seriam elementos valiosos em um processo que parte da compreensão do que se é, não no sentido de autoconhecimento inflexivo, mas de ter domínio sobre as forças que constituem cada indivíduo, sem abrir mão das possíveis características desabonadoras, tampouco, favorecer àquelas que sobressaem aos olhos dos outros. Nesse sentido, aqui, a ideia de cultivo é diferente de formação, pois trata-se de cultivar vivências e não formas, modelos, ainda que eles povoem as consciências. Em *Schopenhauer educador*, o modelo admite outro modo de existência, ou seja, o modelo como algo a ser superado e não meramente reproduzido. *Zaratustra* pede que não tenha discípulos e que aqueles que enxergam nele algum modelo, deve, antes de tudo, criticá-lo. Um programa de vida, pode, portanto, ser compreendido como um processo de cultivo de si. Talvez foi isso que fizeram Kafka e Kleist e que chamou a atenção de Deleuze e Parnet (1998) e Deleuze e Guattari (2003).

Por sua vez, à questão de como elaborar um programa de vida e pô-lo em prática, é possível, ainda que precariamente, sugerir que eles devam partir da descoberta das verdadeiras máquinas abstratas que operam o sistema corte-fluxo do desejo que passa a ser investido socialmente e incessantemente atravessado pelo fluxo molar, intermediado pelos inúmeros agenciamentos e maquinados pelas diversas máquinas técnicas dispostas no *socius*. Um programa é resultado do cruzamento das condições extensivas e dos critérios extensivos de sua efetuação, tal como foram detalhados nos exemplos de Kleist e Kafka.

No campo educativo, um programa só pode ser viável por meio do estabelecimento de uma tática de fuga, de um posicionamento marginal, ou seja, da efetuação de uma educação menor conforme Gallo (2002, 2012). Se a sociedade contemporânea está balizada por processos educativos permanentes e cada vez mais abertos no que diz respeito ao

procedimento, pautando-se, muitas das vezes, em relações contratuais unilaterais do tipo eu-máquina, eu-diploma, eu-emprego, um programa de vida só pode contrariar tal lógica na medida em que ele privilegia outras relações do tipo proliferação, intensificação, agregação e dispersão tanto de instrumentos contratuais quanto estatutários.

A elaboração de um programa demanda a criação de uma zona experiencial, esta, por sua vez, provocada pela condição de não sujeitamento a fim de que se possa desejar a própria programação por meio dos agenciamentos coletivos de enunciação. Uma zona experiencial parece promover a intersecção de um plano de organização, um sujeito ou grupo sujeito e o plano de consistência em emergência. Um programa de vida deve ser pensado a partir da constatação dessas condições, especialmente, aquelas que batem à porta, como as tecnologias de individuação postas a serviço da gestão das multiplicidades.

Desde as oficinas de homens de Comenius, passando pela máquina de Gutenberg, os romances de formação, o purgante de Ponócrates, até o laboratório pedagógico, o *Lifelong learning* se encerrando no Martelo de Nietzsche, vários programas foram elaborados, executados, abandonados, fracassados e registrados. Programa de Leibniz, de Bacon, de Espinoza, de Plutarco, os programas esquizos do pequeno Hans e do presidente Schreber, os já citados programas Kafka e Kleist, além é claro, dos programas marginais como o masoquista, o drogado, o amor cortês são apenas protocolos de experiências. Cabe a cada um pôr-se a fazer o seu.

Por fim, o potencial conceito de programa de vida se inscreve como elemento de experientiação do aprender como bloco de experimentação-vida, isto é, como linha de fuga ao instituído, pois, como ela, do programa nada se sabe “de antemão, pois já não se tem nem futuro nem passado. ‘Eu sou assim’, acabou tudo isso” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

Já não há fantasia, mas apenas programas de vida
(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61)

BALANÇO FINAL

POR QUE LEVAR ADIANTE O CONCEITO DE PROGRAMA DE VIDA?

PROGRAMA

ZONA EXPERIENCIAL

PROTÓCOLOS DE EXPERIÊNCIA

CONDIÇÕES EXTENSIVAS

CRITÉRIOS INTENSIVOS

///

VIDA

EMÍLIO

ÉDIPO

FUNÇÃO K

PLANO KLEIST

Pedagogia.

SÓFOCLES

ROUSSEAU

FREUD

PIAGET

FORMAÇÃO...

Eis que é necessário um desfecho. Chega ao fim o contumaz exercício de pesquisa que objetivou compreender a educação para além do conceito de formação, a partir da anunciação por parte de um Anti-Emílio, do programa de vida, um termo potencialmente capaz de se tornar um novo conceito ou pelo menos uma possibilidade de análise diante desse importante tema que é a educação. Logo, não sendo viável uma conclusão hoje e, talvez nunca, optou-se por fazer um balanço, uma avaliação do que até aqui foi feito, do que foi preenchido e do que deve transbordar.

À questão, por que levar adiante o conceito de programa de vida [?] é mais do que uma questão, é uma pragmática a ser desenvolvida. Não há, minimamente, respostas, mas linhas que emanam da apresentação do programa de vida e que atravessam a multiplicidade, ávidas por serem compreendidas, analisadas, decompostas, abertas para o uso que convir.

Como dito na introdução da investigação que se encerra aqui, o termo programa de vida aparece em poucas obras e em poucos momentos da escritura de Gilles Deleuze, apesar de que o termo programa, sem complemento, é recorrente. Contudo, foi possível apreender, a partir dos registros esporádicos, as forças constituintes desse termo que, aliás, pretende ganhar o status de conceito.

O adeus à formação não é uma ironia, nem mesmo um manifesto, apenas a percepção resultante do sentimento de que esse conceito cumpriu sua missão. Não deve ser esquecido, mas, diante dos desafios hodiernos, constata-se que ele não responde mais ao que se espera

produzir de um processo educativo. A crítica a esse conceito surge, justamente, da antiprodução do clássico personagem que delineou a pedagogia moderna, *Emílio* de Rousseau. Nesta pesquisa, a figura de um Anti-Emílio não quer ocupar o lugar da imagem romântica criada pelo filósofo genebrino, mas, com um pouco de humor, problematizar o que foi feito dessa imagem, como a ideia de criança, de aluno e de infância a partir da moralização da interação com as gerações mais novas, sobretudo, pela educação sexual ou do investimento religioso de um lado e, pelo discurso médico-psicológico-psicanalítico, de outro.

Em síntese, esse conceito pode ser apresentado como uma variação do próprio programa, termo que também aparece no pensamento deleuzeano, de forma mais recorrente, ainda que não ganhe muito destaque quanto a sua significação.

Em linhas gerais, o programa é:

- O motor da experimentação;
- Uma ação e não um efeito;
- Criado pelas máquinas abstratas na medida em que a libido investe o campo social;
- O plano prático de ação que instala segundo a maquinação desejante operada em um e para um CsO que, por sua vez, é conexão de desejos, conjunção de fluxos, ou, simplesmente, vetor de intensidades;
- Composto por programação (enunciados), programador (indivíduo ou grupo que cria uma zona experiencial) e devir (condição e potência objetiva) não hierárquicos.

Complementarmente, é importante ressaltar que há uma diversidade de programas, que ele objetiva produzir um CsO e se realiza por relações de agenciamento e interações de desterritorialização. O programa não é por ele mesmo uma tarefa positiva. Ele está no meio do processo, mas tem um começo e um fim, operando por diferenciação e não pelo princípio de identidade, segundo critérios de intensificação, proliferação ou desestratificação. Os programas não são alheios aos investimentos econômicos, políticos e, sobretudo, libidinais. Por fim, não há um modelo de programa, mas experimentações.

Os programas de vida, além de todas essas características compreendem também o aspecto profundamente educativo. O indivíduo que realiza um programa de vida, já foi dito, se comporta como um viajante, que vislumbra o destino que quer chegar, que tem meios de se orientar no percurso, mas conta apenas com o devir-viajante como condutor da viagem; não

há fantasia do que encontrar, nem o dever de encontrar algo, apenas o fluxo da experimentação que perpassa todo o conjunto viajante – a viagem, o explorador, a realidade.

Assim, de um programa de vida deve-se levar em conta:

- A verificação das suas condições mais íntimas e, no entanto, mais gerais que fazem com que a libido seja investida socialmente;
- A avaliação, a partir da descoberta das verdadeiras máquinas e dos agenciamentos necessários, de quais objetivos e a que preço consegui-los;
- O esforço de pô-lo em funcionamento;
- A dispensação, o fracasso, a intensificação/ desestratificação e o devir-menor;
- Que só é possível apreender dele um registro e não a experiência em si;
- E que esse registro, na forma de protocolo de experiência, serve ao público em geral, como experiência programada, sem a pretensão de substituir a experimentação em si.

Por fim, levar o conceito de programa de vida parece exigir uma série de compromissos, dos quais se destacam:

- Analisar o maior número possível de experiências educativas, a fim de que apenas na multiplicidade possa ser viável a compreensão dos programas de vida;
- Extrair deles protocolos de experiência úteis para o exercício de produção dos programas individuais ou coletivos de não sujeitamento;
- Confrontar os programas de vida com a abordagem teórica proposta para sua análise;
- Provocar a crítica da formação abandonando esse conceito a fim de criar outros, especialmente, os próprios conceitos, exercício possível a partir de uma realidade vivida e em contato com outras;
- Divulgar esse conceito para que possa ser insistentemente testado e criticado.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA JR, J. B. (2017) Rousseau e os mestres. In. BORGES, B. G; SILVA, S. P. (Org.). 1Filosofia da educação e formação de professores: contribuições da filosofia para pensar a educação. Jundiaí, SP: Paco.
2. ALTHUSSER, L. (1985) Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal.
3. ALVARIÑAS CANTÓN, T. C. (2015) Simondon: zona operacional central transindividual y tiempo transductivo. Revista Barda. v.1, n. 1, set.
4. ALVES, G. L. (1998) Nasce uma nova instituição educacional. Intermeio. v. 4 n. 8.
5. AMES, J. L. (2008) Maquiavel e a educação: a formação do bom cidadão. Trans/Form/Ação. vol. 31, n. 2.
6. ARENDT, H. (2011) Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva.
7. ARIÈS, P. (2012) História social da criança e da família. trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.
8. ARISTÓTELES, Ética a Nicômaco e Da Alma. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 3. Ed. 2013
9. BAKHTIN, M. M. (2010) Cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais. 7ª edição. Trad. de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
10. BAKHTIN, M. M. (2015) Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes.
11. BAKHTIN, M. M. (2002) Questões de literatura e de estética. As teorias do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec.
12. BARTHÉLÉMY, J-H. (2015) Glossaire Simondon: les 50 grandes entrées dans l'œuvre », Appareil, 2015.
13. BASTAZIN, V. (2012) Utopia como ato escritural. Fronteiraz. n. 9, v. 1, jul./dez.
14. BINI, E. (2003) Glossário. In. KANT, Immanuel. A metafísica dos costumes. Trad. Edson Bini. Bauru: EdiPro.

15. BOTO, C. (2011) Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. Tese de livre-docência (parte). Universidade de São Paulo.
16. BOUD, D. (2017) What is peer learning and why is it important? Stanford University.
17. BRAUDEL, F. (1987) A dinâmica do capitalismo. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco.
18. CAILLÉ, A. (2008) Reconhecimento e sociologia. Revista Brasileira de Ciências Sociais. V. 23, n. 66, fev.
19. CAMBI, F. (1999) História da Pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp.
20. CARDOSO, C. F. (1997) História e Paradigmas Rivais. In. CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (Org.) Domínios da História. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus.
21. CASTELLS, M. (1999) Sociedade em rede. Trad. Roneide Venâncio Majer. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra.
22. CAVALCANTI, C. (1992) Posfácio. A marquesa d'O e outras estórias. Trad. Cláudia Cavalcanti. Rio de Janeiro: Imago.
23. CENTAFONI, R. (2006) Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. Psicologia da Educação. v.22, n. 1.
24. CHAIKLIN, S. (2011) A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Psicologia em Estudo, v. 16, n. 4, out./dez.
25. CHATEAU, J-Y. (2008) Le vocabulaire de Simondon. Paris: Elipses Édition.
26. CHAUÍ, M. (1987) Vida e obra. In Rousseau, v. 1. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
27. COMENIUS, I. A. (2001) Didática Magna. 2. ed., São Paulo, Martins Fontes.
28. DALBOSCO, C. A. (2007) Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. Educação. v.30. n. 2 maio/ago.
29. DANELON, M. (2012) As características do educador uma leitura nietzschiana à luz de Schopenhauer como educador. Filosofia e Educação. v.4 n. 1 abril/set.
30. DEBESSE, M; MIALARET, G. (1986) Tratado das ciências pedagógicas (L. D. Penna, & J. penna, Trads., Vol. I, pp. 11-78). São Paulo: Companhia Editora Nacional. pp.

305;312

31. DELEUZE, G. (2016c) Curso sobre Rousseau. La moral sensitiva o el materialismo del sabio. Trad. Pablo Ariel Ires. Buenos Aires: Cactus.

32. DELEUZE, G. (2011c) Crítica e clínica. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34. Coleção Trans.

33. DELEUZE, G. (2011b) Lógica do sentido. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva.

34. DELEUZE, G. (1994) A filosofia crítica de Kant. Trad. Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70.

35. DELEUZE, G. (2006) A ilha deserta e outros textos. Textos e entrevistas 1953-1974. David Lapoujade (Org.). São Paulo: Iluminuras.

36. DELEUZE, G. (1985) Cinema: a imagem-movimento. Trad. Stella Senra. São Paulo: Editora Brasiliense.

37. DELEUZE, G. (2013) Conversações. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34.

38. DELEUZE, G. (2005) Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia. Trad. Equipe editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus.

39. DELEUZE, G. (2011a) Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Editora Graal.

40. DELEUZE, G. (2016b) Dois regimes de loucos. David Lapoujade (Org.), trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans.

42. DELEUZE, G. (1996) Entrevista [1988 a 1989] L'Abécédaire de Gilles Deleuze. (O Abecedário de Gilles Deleuze). Entrevistadora: Claire Parnet. Dir. Pierre-André Boutang. Paris. 1 arquivo VHS (480 min.) Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola".

43. DELEUZE, G. (2016a) Nietzsche. Trad. Alberto Campos, Coleção Biblioteca Básica de Filosofia. Lisboa: Edições 70.

44. DELEUZE, G. (2001) O Abecedário de Gilles Deleuze. Vídeo. Dir. Pierre-André Boutang (1996). Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", (Orig.) 480 min.

45. DELEUZE, G. (2009) Sacher-Masoch. O frio e o cruel. trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

46. DELEUZE, G. (1995) The exhausted. Trad. Anthony Uhlmann. SubStance, University of Wisconsin, Madison, v. 24, n. 3, Issue 78.
<https://doi.org/10.2307/3685005>
47. DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2003) Kafka: para uma literatura menor. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim.
48. DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2011c) Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 2, trad. Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans.
49. DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2012a) Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans.
50. DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2012b) Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 4, trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans.
51. DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2012c) Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 5, trad. Peter Pál Pelbart, Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans.
52. DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2011a) O Anti-Édipo. São Paulo: Editora 34.
53. DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2013) O que é a filosofia? Trad. São Paulo: Editora 34.
54. DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2011b) Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 1 trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Cecília Pinto Costa. São Paulo: Editora 34.
55. DELEUZE, G; PARNET, C. (1998) Diálogos. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta.
56. DICTIONARY, Cambridge. (2016) Obsolescência. (Tradução nossa). Inglaterra: Cambridge University Press, 2016.
57. DICTIONARY, Urban. (2017) Learnaholic. (Tradução nossa). São Francisco (EUA).
58. DRUCKER, P. (2015) Sociedade pós-capitalista. Coimbra: Actual Editora.
59. DURKHEIM, E. (2002) A evolução pedagógica. Porto Alegre: ArtMed.
60. EISBERG, R; RESNICK, R. (1979) Física Quântica - Átomos, Moléculas, Sólidos, Núcleos e Partículas. 13. ed. Editora Campus.
61. ELIAS, N. (2000) Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

62. ERIBON, D. (1990) Michel Foucault. 1926-1984. São Paulo: Companhia das letras.
63. FABIÃO, E. (2013) Programa performativo: o corpo-em-experiência. Revista do LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, Campinas: Unicamp. n. 4, dez, pp. 01-11.
64. FAURE, E (1973) Preâmbulo. In. FAURE, E; HERRERA, F; KADDOURA, A-R; PETROVSKI, A. V; RAHNEMA, M; WARD, F. C. Aprender a ser: la educación del futuro. Versão. Carmen Paredes de Castro. Milão; Madri: Alianza, Unesco.
65. FOUCAULT, M. (1979) Microfísica do poder. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.
66. FOUCAULT, M. (2004) A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
67. FOUCAULT, (2010b). A hermenêutica do sujeito. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.
68. FOUCAULT, M. (1996). A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola.
69. FOUCAULT, M. (2000) As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes.
70. FOUCAULT, M. (2014a) História da Sexualidade. O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz & Terra.
71. FOUCAULT, M. (2008a) Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes.
72. FOUCAULT, M. (2010a) Os anormais. São Paulo: Martins Fontes.
73. FOUCAULT, M. (2011) Radioscopia de Michel Foucault. In.: FOUCAULT, M. Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina. Coleção Ditos e escritos, VII. Manoel de Barros da Motta (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
74. FOUCAULT, M (2008b). Segurança, território, população. Curso dado no Collège de France Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
75. FOUCAULT, M. (2014b) Vigiar e punir. 42 ed. Petrópolis: Vozes.
76. FRANCO, M. A. S. (2008) Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez.
77. FREITAG, B. (1996) O indivíduo em formação. 2. ed. São Paulo: Cortez.

78. FRÖEBEL, F. (2001) A educação do homem. Passo Fundo: UPF, 2001.
79. GAL, R. (1957) História da Educação. São Paulo: Difusão Europeia do Livro..
80. GALIMBERTI, U. (2015) O humano na idade da técnica. Parte II. Entrevista a Alexandre Quaresma. Trad. Sandra Dall'Onder. *Filosofia: ciência & vida*, ano 07, n. 108, pp. 5-12.
81. GALLO, S. (2008) Deleuze & a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
82. GALLO, S. (2011) DELEUZE: filósofos e a educação. [vídeo] Paulus: São Paulo, 2011, 46 min.
83. GALLO, S. (2012) Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, v. 26, n. especial, pp. 41-72.
84. GALLO, S. (2002) Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. v. 27. n. 2.; jul./dez.; pp. 169-178.
85. GALLO, S. (2001) Transversalidade e meio ambiente. Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente. Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep- MEC/SEF/COEA.
86. GAUTHIER, C. (2010) O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In. GAUTHIER, C; TARDIF, M. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes.
87. GLORIA, P. J. T. (2009) Seria a teoria da evolução darwiniana domínio exclusivo dos biólogos? Implicações da evolução biológica para as ciências humanas, *Revista Biologia USP*. v. 3, n. 1, pp. 1-5.
88. GUATTARI, F. (2011) *Máquina Kafka*. São Paulo: N-1 Edições.
89. GUATTARI, F; ROLNIK S. (2011) *Micropolítica. Cartografias do desejo*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
90. HASE, S; KENYON, C. (2017) *Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET*. Southern Cross University Epublications@scu: Southern Cross Business School, Austrália.
91. HEILAND, H. (2010). *Friedrich Fröebel*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
92. HILGENHEGER, N. (2010) *Johann Herbart*. Trad. e Org.: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

93. INTERFACES (Brasil). (2018) A crise na educação, ontem e hoje: entrevista com Hanna Arendt sobre educação, política e tecnologia. Entrevista concedida a Luiz Fernando Teixeira.
94. JAEGER, W. W. (2001) Paideia: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
95. JUIF, P; DOVERO, F. (1972) Guia do estudante de ciências pedagógicas. Lisboa: Editorial Estampa.
96. KAFKA, F. (1988) Um relatório para a Academia. In. _____. O médico rural. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Brasiliense.
97. KANT, I. (2012a) Sobre a pedagogia. Trad. e notas João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012a.
98. KANT, I. (2003) A metafísica dos costumes. trad. Edson Bini. Bauru: EdiPro, .2003.
99. KANT, I. (2009) A paz perpétua e outros opúsculos. Trad. Artur Morão Lisboa: Edições 70.
100. KANT, I. (2006) Antropologia de um ponto de vista pragmático. Trad. de Clélia Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006
101. KANT, I. (2002) Crítica da razão prática. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
102. KANT, I. (1997) Crítica da razão pura. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
103. KANT, I. (2004) Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
104. KANT, I. (2012b) Resposta à questão: o que é esclarecimento? Trad. Márcio Pugliesi. Cognitio. São Paulo, v. 13, n. 1, pp. 145-154, jan./jun., 2012b.
105. KLEIN, J. T. A (2013) sociabilidade insociável e a antropologia kantiana. Revista de Filosofia Aurora. v. 25, n. 36, jan./jun., pp. 265-285.
<https://doi.org/10.7213/revistadefilosofiaaurora.7774>
106. KLEIST, H. Sämtliche Werke und Briefe. Monique: DTV GmbH & Co. KG, 2001.
107. LANDSHEERE, G. (1976) Avaliação continua e exames. Noções de docimologia. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1976.
108. LARROSA, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. trad. João

Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, jan.-abr., n. 19, 2002;

109. LARROSA, J. (2009) *Nietzsche & a educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

110. LARROSA, J. (2014) *Tremores. Escritos sobre experiência*. trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

111. LARROYO, F. (1970) *História Geral da Pedagogia, Tomo II, com apêndice sobre a Pedagogia no Brasil de Célio Cunha (II Tomos)*. trad. Trad. Luiz Aparecido Caruso. Editora Mestre Jou: São Paulo, 1970.

112. LEBRUN, G. *A filosofia e sua história*. Cosac Naify: São Paulo, 2007.

113. LEIVAS, C. R. C. (2007). Teoria da motivação humana na filosofia natural de Hobbes. *Ethic@*. v. 6, pp. 251-261.

114. LEOPOLDO GARCÍA, G. (1983) Prologo a la edición espa-ola. In. SCHÉRER, R. *La pedagogia perversa*. Trad. Jerónimo Juan Mejía. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones, 1983.

115. LERBET, G. Piaget. (1996) Trad. Nadyr de Salles Pentead. São Paulo: Ed. Nacional. Coleção Iniciação Científica, 1976.

116. LIMA, M. E. R. L. (1999) A ética e a caixa de ferramentas. *Revista de Ciências Humanas*, n. 25, abril, 1999, pp. 152-161.

117. LOPES, W. E. S. (2015) Gilbert Simondon e uma filosofia biológica da técnica. *Scientiæ Studia*. v. 13, n. 2, 2015, pp. 307-334.
<https://doi.org/10.1590/S1678-31662015000200004>

118. LUKE, D; REEVES, N. (1978) *Heinrich von Kleist: The marquise of O – and other stories*. Nova York: Penguin Books, 1978.

119. M'UZAN, M. (1972) Un cas de masochisme pervers. Croquis d'une théorie. In. _____; 119. McDOUGALL, J; MAJOR, R; BARANDE, I; STEWART, S; DAVID, C. *La sexualité perverse – études psychanalytiques*. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1972.

120. MACHADO, R. (2001) *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

121. MACHIAVELLI, N. (1996) *Opere di Niccolò Machiavelli*. Torino: UTET, v. 1 e 2.

122. MANACORDA, M. A. (2010) *História da Educação. Da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

123. MARCELLO, F. A. (2008) Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, 220f.
124. MARCONDES, D. (2007) Iniciação à história da filosofia. Dos pré-socráticos à Wittgenstein. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar edições.
125. MELO SOBRINHO, N. C. (2011) A pedagogia de Nietzsche [apresentação] In. NIETZSCHE, F. Escritos sobre educação. trad. apres. e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
126. MENEZES, L. C. (2002) Freud e a pedagogia. In. MACEDO, L; ASSIS, B. A. Psicanálise e pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo.
127. MONROE, P. (1939) História da Educação (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 3ª. Atualidades Pedagógicas, v. 34). Tradução: Nelson Cunha de Azevedo. Companhia Editora Nacional: São Paulo.
128. MONTAIGNE, M. (1996) Ensaios. 2 volumes. trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural.
129. NASCIMENTO, E. E. S. (2012) Romance necessário: estética e intenção do romance epistolar La nouvelle Héloïse de Rousseau. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2012, 169 f.
130. NIETZSCHE, F. (1998) Assim Falava Zaratustra. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.
131. NIETZSCHE, F. (2011) Escritos sobre educação. trad. apres. notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011.
132. NIETZSCHE, F. (2009) Genealogia da Moral – Uma Polêmica. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
133. NOGUERA-RAMIREZ, C. E. (2011) Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
134. PAIVA, W. A. (2008) Homem e cidadão na obra pedagógica de Rousseau. Cadernos de Educação. n. 31 jul./dez., 2008, pp. 163-184.
135. PALMER, J. A. (2005) 50 grandes educadores. De Confúcio a Dewey. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
136. PALMER, H. (2014) Deleuze & futurism. A manifesto for nonsense. Londres/Nova York: Bloomsbury Academic.

137. PATRÍCIO, M. F. (1971) Antelóquio. In: HERBART, J. F. Pedagogia Geral. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação, Calouste Gulbenkian, 1971, pp. 05-09.

138. PIAGET, J. (1970) O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1970.

139. PIAGET, J. (1998) Psicologia e pedagogia. trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

140. PIETRO NETO, J; DECOURT, R. F; GALLI, O. C. (2011) Proventos – a teoria da sinalização: variação de mercado. Revista Administração FACES Journal, v. 10, n. 4, out./dez., 2011 p. 150-168.

141. PLATÃO. (1999) Diálogos I. Mênon – Banquete – Fedro. Trad. Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Ediouro, 21 ed.

142. POSTMAN, N. (1999) O Desaparecimento da Infância. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

143. PROUST, M. (2016) Em busca do tempo perdido. –No caminho de Swann. v. 1. Trad. Mário Quintana. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2016.

144. RABELAIS, F. (2003) Gargantua e Pantagruel. Trad. David Jardim Júnior, Belo Horizonte: Itatiaia, 2003.

145. RANCIÈRE, J. (2015) O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. trad. Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

146. REVEL, J. (2005) Michel Foucault. Conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

147. ROCHA, A. P. S. G. (2000) Herbert Spencer. Da divergência ao evolucionismo. Uma educação para a modernidade. Dissertação de Mestrado Lisboa, Universidade Nova de Lisboa. 2000, 157 f.

148. ROLNIK, S. (2000) Esquizoanálise e Antropofagia. In. ALLIEZ, Éric. Gilles Deleuze: uma vida filosófica. São Paulo: Editoria 34, 2000.

149. ROLNIK, S. (1995) Ninguém é deleuziano. Entrevista a Lira Neto e Silvio Gadelha. In.: O Povo, Caderno Sábado: 06. Fortaleza, 18/11/95; com o título "A inteligência vem sempre depois" in Zero Hora, Caderno de Cultura. Porto Alegre, 09/12/95; p.8; e com o título "O filósofo inclassificável" in A Tarde, Caderno Cultural: 02-03. Salvador, 09/12/95. 1995. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/ninguem.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2016.

150. ROUDINESCO, E. (1998) Dicionário de psicanálise. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

151. ROUSSEAU, J-J. (1994) *Julia ou a nova Heloisa: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes*. trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Hucitec; Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
152. ROUSSEAU, J-J. (2004) *Emílio ou Da educação*. Trad. Roberto Leal Pereira. 3. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2004.
153. ROUSSEAU, J-J. (1986) *Os devaneios de um caminhante solitário*. trad. e notas Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. UnB, 1986.
154. SANTANA, W. J. (2007) Jacques Derrida e a condição de (im) possibilidade do dom. *Educação e Filosofia*. Uberlândia. V. 31, n. 61, pp. 1-18.
155. SARDINHA, D. (2011) *L'Émancipation, de Kant à Deleuze: devenir majeur, devenir mineur*. *Les Temps Modernes*. v.4 n. 665, pp. 145-164.
<https://doi.org/10.3917/ltm.665.0145>
156. SCHÉRER, R. (2009) *Infantis. Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica.
157. SCHÉRER, R. (2005) *Aprender com Deleuze*. Trad. Tomaz Tadeu; Sandra Corazza. *Educação Sociedade*. CEDES. v. 26, n. 93, set./ dez., pp. 1183-1194.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400003>
158. SCHÉRER, R. (1983) *Pedagogía pervertida*. Trad. Jerónimo Juan Mejía. Barcelona: Laertes.
159. SCHWENK, T. (1976) *Sensitive Chaos: The creation of flowing forms in water and air*. New York: Schocken Books.
160. SIMARD, D. (2011) *O Renascimento e a educação humanista*. In. GAUTHIER, C; TARDIF, M (Org.) *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes.
161. SIMONDON, G. (2009) *La individuación a luz de las nociones de forma y de información*. trad. Pablo Ires. Buenos Aires: Ediciones La Cebra y Editora Cactus.
162. SIMONDON, G. (2014) *Mentalidade técnica*. trad. Americo Grisotto e Laura Brandini. *Filosofia e Educação*. v.6, n.3, out.
163. SIMONDON, G. (1980) *On the Mode of Existence of Technical Objects*. trad. Ninian Mellamphy. Ontário, Canadá: University of Western Ontario.
164. SIMONDON, G. (1992) *The Genesis of the Individual* (trad. Mark Cohen e Sanford Kwinter), in: Jonathan Crary e Sanford Kwinter (Org.). *Incorporations*. New York: Zone, pp.

296-319.

165. SOËTARD, M. (2010) Johann Pestalozzi. trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; org. João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana.

166. SOUZA FILHO, H. S. (2015). Educação e desnaturação no Emílio de Rousseau. Disserta o de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 237 f.

167. SPENCER, H. (1984) The principles of Biology. Londres: Williams and Norgate.

168. SUAREZ, R. (2005) Notas sobre o conceito de Bildung (forma o cultural). Kriterion. n. 169, dez. pp. 191-198.
<https://doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>

170. SUCHODOLSKI, B. (2002) Teoria marxista da educa o. Lisboa: Editora Estampa.

171. TEIXEIRA, A. (1972) Prefácio. In: MCLUHAN, M. A galáxia de Gutenberg: a forma o do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP.

172. TODOROV, J. C; Moreira, M. B. (2005) O conceito de motiva o na psicologia. Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva. v.6, n. 1, pp. 119-132.

173. UNESCO. (2015) Fórum Mundial de Educa o 2015. (Tradu o nossa).

174. VEIGA, J. E. (2008) Evolu o darwiniana e ciências sociais. Estudos Avançados. v. 22, n. 63, São Paulo.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40142008000200018>

175. VYGOTSKY, L. (1998). The problem of age. In R. W. Rieber (Ed.), The collected works of L. S. Vygotsky. (Vol. 5. Child psychology).

176. WOJNAR, I. Ensaio. In. WOJNAR, I; MAFRA, J. F. (Org.). (2010) Bogdan Suchodoski. Recife: Funda o Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

177. ZOURABICHVILI, F. (2004) Vocabulário Deleuze. Vers. Eletr.: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informa o Unicamp.