

O PEQUENO E O GRANDE EMÍLIO: ELEMENTOS PARA PENSAR A PEDAGOGIA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

THE LITTLE EMILE AND THE GREAT EMILE: ELEMENTS TO THINK ABOUT PEDAGOGY AND THE PRODUCTION OF SUBJECTIVITIES

Bruno Gonçalves Borges¹

RESUMO

O problema que pretende responder este texto pode ser resumido ao questionamento acerca do processo que levou a pedagogia a se tornar uma peça indispensável de uma engenhosa estrutura de produção de subjetividades na era capitalista. Para tanto, esse problema ganha contornos a partir do esboço de um cenário dual, em que há de um lado, um Pequeno *Emílio*, originário da obra rousseauiana, desprendido do desejo de formulação de um padrão subjetivo, ainda que aspectos de um naturalismo liberal sejam pertinentes a ele; e, de outro, um Grande Emílio, produto de uma “pequena”, mas incessante e, talvez, pretenciosa resposta ao problema do governo de si e dos outros por meio dos usos de uma pedagogia científica e suas variações, encerrada na ideia de formação plena de um corpo social que reduz a multiplicidade aos níveis economicamente produtivos. Ao propor a abordagem em questão, este texto lança mão de uma análise ao estilo esquizo dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari de textos importantes para a filosofia da educação e da própria pedagogia em função de encontrar suporte para os elementos de uma produção subjetiva em curso que passa pela pedagogia.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Pedagogia. Emílio. Rousseau. Produção de Subjetividade.

ABSTRACT

This paper analyzes the process that made pedagogy an indispensable piece for the structure of subjectivity production in the capitalist era. This problem

¹ Professor de filosofia nos cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade Federal de Catalão (UFCat). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). brunogoncalvesborges@hotmail.com

takes shape from the outline of a dual scenario. In there is on the Little Emile, the Rousseauian originated work, detached from the desire to formulate a subjective pattern, even though aspects of a liberal naturalism are pertinent to it. On the other side, a Great Emile, product of a "small", but incessant and, perhaps, pretentious answer to the problem of the government of itself and others through the uses of a scientific pedagogy and its variations, contained in the idea of formation full of a social body that reduces multiplicity to economically productive levels. This text proposes to analyze the schizo-analytic style of the Gilles Deleuze and Félix Guattari French philosophers, of important textbooks for the philosophy of education and of pedagogy itself to find support for the elements of an ongoing subjective production that passes through pedagogy.

Keywords: Philosophy of Education. Pedagogy. Emile. Production of subjectivities

POR QUE DOIS EMÍLIOS?

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é frequentemente apresentado como "Copérnico da pedagogia". 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 pedagógico. 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.

O livro de Rousseau, segundo Noguera-Ramírez (2011, p. 149), "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 (2008, 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 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.

Logo, o Pequeno *Emílio* aqui apresentado 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 se alinhava 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, às quais Rousseau se empenhou 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.

O pequeno *Emílio*, destoa do humanismo que ainda cultiva 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 acepção 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 para 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 perfectibilidade 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 significante 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.

A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Emílio, diferentemente de *Édipo*, aquele elemento fundamental da psicanálise freudiana, não alcançou o *status* de teoria ou complexo, como é conhecida a definição psicanalítica. Entretanto, o livro 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 justificação 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 rousseauniana 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 rousseauniana 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, ativada através de um radical esforço racional. [...] 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 rousseauiana, considerando não uma fusão, mas uma complementariedade de funções.

É fato que no progressivo processo de formação do alegórico jovem *Emílio*, 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 educativa. 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 (2002) classificou *Emílio ou Da Educação* como um romance barroco do tipo sentimental patético-psicológico, 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 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 tratado 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 desgostos. *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 coração”. 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 familiar” (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 rousseauiana 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 *patheticus* 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 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 aprendente (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 criança 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” (2011, 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 (2011, 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 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 (2011, 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 (2011), no que diz respeito ao complexo de Édipo, até mesmo porque, o personagem rousseauiano, fonte para a interpretação pedagógica da infância moderna, não é imune à edipianização. Ainda que questões de como *Emílio* pôde ser edipianizado, ou qual a triangulação possível no romance rousseauiano 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 (2011), o complexo edipiano só poderia ser gerado a partir da educação dos 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 (2011), 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, 2011, 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 subjetividade. 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 selvageria, que para ele era própria da sociedade civil, não poderia, de fato, ter sido conhecida.

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 mães, 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 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)

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 colégios é superada com um modelo próximo de uma autoeducação, um "preceptorado" que se assemelha a uma formação doméstica. Empreendimentos como de Pestalozzi e Fröbel foram mais responsáveis por desviar a filosofia da educação rousseauiana 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 rousseauiana 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 rousseauiana. Tal citação consta no prefácio da edição francesa de *Emílio ou da Educação*, assinado por Michel Launay para expor o polêmico e complexo pensamento rousseauiano 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, 2011, 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 imagem 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 presença 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,

2011, 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 duplos 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), 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 vida.

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 agenciamentos coletivos de enunciação. Não obstante, Deleuze e Guattari (2011, 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, 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 rousseauiana, 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 rousseauiano, 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 postulados, apesar de nem de longe, ser esse o objetivo do romance. Não obstante,

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 assecuração para o controle da vida.

Na incursão à produção da experiência educativa na sociedade pedagogizada 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 (2012, 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 arrematamentos, 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 porque guardariam uma boa natureza pronta a eclodir em larga escala (ou a descoberta das verdadeiras máquinas desejantes), 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 aqui é localizado 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 equidistantes.

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

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 2011, p. 218-219).

Conforme Deleuze e Guattari (2011, 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, 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 ontológica. 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 o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 2012, p. 17-18).

O rosto, de acordo com Deleuze e Guattari (2012, p. 49), “tem uma função de biunivocização, de binarização”, logo de significação e subjetivação. Eles identificaram no 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 desviação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, 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, 2012), prefere constituir um sistema de representação, que apesar de apresentar uma profunda análise da produção da infância não se propôs a ultrapassar o representado recalçado. É que o estudo da representação impede de se chegar, de fato, a gênese da própria representação, ou seja, encontrar a máquina responsável por maquinizar 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 sobredecodificação pelo rosto; o desmoronamento das coordenadas corporais ou dos meios implica uma constituição de paisagem (DELEUZE; GUATTARI, 2012, 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-catequético 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, 2012, 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 reais 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 objetal 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 infante-juvenil, em pleno funcionamento na Antiguidade, da qual o *putto* 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 significante – 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 infante-juvenil que deveria funcionar nas crianças.

Rousseau parece ainda apostar no funcionamento de uma máquina infanto-pueril 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 o 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 pueril, nem esse é o objetivo do romance rousseauniano, 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 máquina de “desnaturação”, a qual deve ser acoplada à primeira, continuando a produzir o fluxo de subjetivação remetendo-se ao regime significativo da contingência, que se realiza no romance.

Terceiro e último corte: castração. 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 desejantes, todos positivos, todos produtores” em nome de um regime significativo (DELEUZE; GUATTARI, 2012, 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se no que diz respeito ao inconsciente, a psicanálise castra e injeta nele a castração, bem como promove a sublimação “que produz as pessoas globais e os eus específicos que servem de unidades de medida para esta mesma quantidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 190), como afirmam Deleuze e Guattari (2011), 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 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”.

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 (2011, 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 redundância”. Ainda que o mestre, no romance rousseauiano, não dispense lições 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 signifiante.

Resignação a Édipo e à castração, renúncia a *Emílio* 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 máquina infante-juvenil foi, finalmente, substituída por uma máquina binária. Com ela, “ficará estabelecido tantas dicotomias quanto forem 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 pedagógica 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).

O Emílio biopsicopedagógico assume, enfim, 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 um fim comum: os escolares e sua espécie, que devem ser convencidos de uma formação sem fim.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. (2012) **História social da criança e da família**. trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- 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. Boto (2011)
- CAMBI, F. (1999) **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp.
- DALBOSCO, C. A. (2007). Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação**. v.30. n. 2 maio/ago.
- DEBESSE, M; MIALARET, G. (1986) **Tratado das ciências pedagógicas** (L. D. Penna, & J. penna, Trans., Vol. I, pp. 11-78). São Paulo: Companhia Editora Nacional. pp. 305;312.

- DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2012 e 2011) **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.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2011) **O Anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34.
- DELEUZE, G; PARNET, C. (1998) **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta.
- FOUCAULT, M. (2008) **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes.
- GAL, R. (1957) **História da Educação**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- GUATTARI, 1992
- 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.
- MANACORDA, M. A. (2010) **História da Educação**. Da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- 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.
- NOGUERA-RAMIREZ, C. E. (2011) **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PAIVA, W. A. (2008) Homem e cidadão na obra pedagógica de Rousseau. **Cadernos de Educação**. n. 31 jul./dez., 2008, pp. 163-184.
- PIAGET, J. (1998) **Psicologia e pedagogia**. trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1998.
- ROUSSEAU, J-J. (2004) **Emílio ou Da educação**. Trad. Roberto Leal Pereira. 3. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2004.
- 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.
- ZOURABICHVILI, F. (2004) **Vocabulário Deleuze**. Vers. Eletr.: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação Unicamp.

Submetido em 10 de Fevereiro 2020

Aceito em 28 de Fevereiro 2020

Publicado em 6 de Março 2020

