

O ROMANCE DE FORMAÇÃO E A UTOPIA COMO REGIMES DISCURSIVOS DA PRODUÇÃO DE UMA SOCIEDADE PEDAGOGIZADA¹

LA NOVELA DE FORMACIÓN Y UTOPIA COMO REGÍMENES DISCURSIVOS DE
PRODUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD PEDAGOGIZADA

THE BILDUNGSROMAN AND UTOPIA AS DISCURSIVE REGIMES OF PRODUCTION OF THE
PEDAGOGICAL SOCIETY

Bruno Gonçalves Borges*
Universidade Federal de Catalão

RESUMO: O texto em questão parte do princípio foucaultiano de que a pedagogia surge marcada pelo problema do governo dos filhos, mas em concorrência com sua antiprodução – conceito deleuze-guattariano –, centrada nas exigências do cuidado de si para chegar à conclusão de que não bastou à pedagogia bem governar os filhos. Foi necessário engendrar uma máquina capaz de governar a todos, não só pelas práticas extensivas da escolarização, mas, também, por meio das condições intensivas do controle da produção e circulação dos padrões de subjetividade. Por meio das leituras de Foucault, Bakhtin, Deleuze e Guattari, o texto propõe uma análise-ensaio de discurso diante de um tema de amplo interesse na pedagogia e na filosofia da educação, que é a transição da educação dos indivíduos para a educação da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Romance de formação. Utopia. Sociedade pedagogizada.

ABSTRACT: This paper starts from the Foucauldian principle that pedagogy emerges marked by the problem of the government of children. Still, in competition with a Deleuze-Guattarian concept called anti-production centered on the demands of caring for the self to conclude that pedagogy was not well enough to govern the children. It was necessary to engender a machine capable of

¹ Este texto é derivado da pesquisa de doutoramento realizada na Universidade Federal de Uberlândia, no período de 2014-2018, e apresenta um recorte específico sobre os gêneros discursivos que a pesquisa elegeu para analisar o primeiro modo de produção de uma sociedade pedagogizada.

* Professor de Filosofia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFCAT). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: bruno_borges@ufcat.edu.br.

handling everyone through extensive schooling practices and the intensive conditions of production control and circulation of subjectivity patterns. Through the readings of Foucault, Bakhtin, Deleuze, and Guattari, the text proposes an analysis-essay of discourse on a topic of broad interest in pedagogy and philosophy of education, which is the transition from the teaching of individuals to the education of society.

KEYWORDS: Bildungsroman. Utopia. Total pedagogies society.

RESUMEN:

1 SOCIEDADE PEDAGOGIZADA: O PONTO DE PARTIDA E TAMBÉM DE CHEGADA

O que é uma sociedade pedagogizada? Será uma sociedade excessivamente marcada pela pedagogia? Mas o que seria isso de fato? Será uma sociedade que levou ao limite a prática de escolarização? Ou, ainda, uma sociedade que se enxerga educada? Em linhas gerais, problematizar essa condição parece ser um esforço deslocado quando se parte do entendimento comum de que as sociedades são atravessadas pelo saber pedagógico desde muito tempo. O termo em questão não é novo, foi dito por Félix Pécaut (1828-1898), pedagogo francês e inspetor geral da instrução pública na França, que participou, com entusiasmo, do movimento de modernização da educação dos países europeus. A *sociedade pedagogizada* é, a um só lance, um ideal, uma marcha, uma constatação e uma desilusão². De fato, consiste em um movimento que surge na Europa, mas que se tornou fenômeno mundial com a escolarização em massa. 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.

Desse modo, consiste em objetivo deste texto analisar, a partir do suporte discursivo do romance de formação (*Bildungsroman*) e da utopia, as condições de produção dessa sociedade. Contudo, o texto em curso se concentrará na chamada primeira formação dessa sociedade pedagogizada, localizada na origem da pedagogia grega até o Renascimento. A segunda formação, por sua vez, concretiza-se no estabelecimento da sociedade capitalista.

2 DO GOVERNO DOS FILHOS AO GOVERNO DE TODOS

A primeira produção do campo pedagógico está marcada pelo surgimento da pedagogia com o problema do governo dos filhos, associado à sua antiprodução, que é o governo de si. No entanto, será tardiamente que essa produção será tomada como expressão de uma nova modulação social, como vetor por excelência da produção de subjetividades. É por meio de uma cultura livresca, com a edição de obras que funcionaram como tratados gerais de educação ou como manuais particulares para a educação dos filhos no domínio doméstico que essa produção pode ser delineada. Surgem exemplos variados, como *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529), de Erasmo, e *A educação de um príncipe cristão* (1516), de More, como investimentos discursivos em torno dos problemas educativos do século XVI na Europa, ao passo que a antiprodução desse processo radicaliza-se em outra forma narrativa, o romance de formação, rompendo com a positividade da gênese desse campo social e favorecendo o desenvolvimento de uma utopia pedagógica.

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 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. 7).

² Cf. *Revue Pédagogique*, tomo XIII, jul-dez., 1888.

Foucault (2008b, p. 139-140), 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?”. 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.

Maquiavel é um exemplo de como estiveram amalgamadas uma política e uma pedagogia. 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). Em suma, para Maquiavel, o desejo é individual e fonte de conflito entre os homens.

Segundo Foucault (2008b, p. 126-127, grifo nosso), “[...] é a pedagogia do *Príncipe* que vai assegurar, portanto, a continuidade ascendente das diferentes formas de governo”, por meio, essencialmente, do controle que exercerá sobre a realidade a partir do seu conhecimento objetivo e útil. 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 à multiplicidade capazes de identificar um movimento produtivo do campo da educação e não apenas um movimento evolutivo ou 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 macropolítica poderia recorrer (o Estado, a Igreja, a família), é representado pela pequena oficina de artesãos, 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. 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, aqui, apreender o modo de produção da oficina em favor de uma produção da experiência formativa nos mesmos moldes.

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.

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. Já 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 aqueles 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.

Em linhas gerais, 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.

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*.

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.

O próprio humanismo se valeu daquele 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 necessitaria absorver, como valores absolutos, o processo, a seriação e a circulação nos índices de sua máquina. Ele 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” (Simard, 2011, p. 99), tal como prestigiava Erasmo.

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, p. 99), 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”. 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.

3 SÁTIRA E UTOPIA: A DEFORMAÇÃO ESTÁ ENGENDRADA NA FORMAÇÃO

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” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 534), na tentativa de submetê-lo, mais uma vez, ao investimento repressivo molar. *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 (2011, 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”³ 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 universal 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 indisponível. 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 tornar ridícula aquela tomada como real. Deleuze (2011a, p. 257) chama de “[...] satírico o processo pelo qual a regressão ela própria regride”.

No livro de Rabelais, 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 aos 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 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)

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*. 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) 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

³ Trata-se de um conceito recorrente na produção dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, como *O Anti-Édipo* e *Mil Platôs*, empregado com o objetivo de afirmar o deslocamento da subjetividade dentro das formações territoriais, que pode se dar por meio de uma saída, uma fuga, ou uma intensificação. Em síntese, diz respeito ao movimento que tanto o indivíduo quanto o coletivo é capaz de fazer movido pelo desejo. Ele é acompanhado de um conceito anterior, que é a desterritorialização.

perfeito quando chega a determinar não somente o todo da realidade, mas o conjunto do possível como individualidade suprema originária” (Deleuze, 2011b, p. 140).

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.

4 A ANTIPRODUÇÃO UTOPISTA

A antiprodução é o estado específico do corpo sem órgãos, o vetor de intensidades, afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 22), 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 improdutiva do corpo sem órgãos”, 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” (Deleuze; Guattari, 2011, 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.

Logo, toda produção deve ser considerada sob a ação da antiprodução, que age, igualmente, sobre o corpo social. Deleuze e Guattari (2011, p. 313) 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” 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 do texto em curso 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 ideias e crenças que formam um sentido coeso e norteador de comportamentos” (Bastazin, 2012, p. 2), 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 se 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 se encontram 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. 3)

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.

Apesar de todo o esforço da utopia em se afirmar como expressão política, cultural, educacional, econômica etc., seu campo de análise ainda se inscreve no campo das idealizações. Suas máquinas, ao contrário das máquinas desejanças, 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 (2018), 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.

Em tempo, 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, 2011, p. 22)

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* –, no final do século XVIII, como “parada improdutiva inengendrada” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22) dos fluxos que atravessavam o *socius* desde o Renascimento.

5 ROMANCE DE FORMAÇÃO: A ENFORMAÇÃO DA PERSONAGEM E A FORMAÇÃO DO HOMEM

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 *idades 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 em crise, o que já atestariam as *Considerações extemporâneas* de Friedrich Nietzsche” (Suarez, 2005, p. 193).

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, p. 223), 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”.

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” (Bakhtin, 2015, p. 207), tornando-o um herói estático.

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” (Bakhtin, 2015, 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, p. 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-a, dentre as categorias extraídas do romance didático-pedagógico.

A análise bakhtiniana, entretanto, elegerá outra categoria como principal expressão do romance de formação – 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 experiência; romance biográfico/autobiográfico de formação; romance didático-pedagógico; romance realista de formação), 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 improdutiva – 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 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 (2011), 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 fantasma (nada além do fantasma)”. (Deleuze; Guattari, 2011, 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 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 vindoura. O primeiro ponto dessa limitação está no atrito entre um polo estatutário e outro contratual da pedagogia. Ao contrário de uma disputa entre 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.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro modo de produção da experiência educativa é aqui definido como a constituição de uma sociedade pré-pedagogizada, responsável pela promoção da certeza de que por meio da formação era possível estabelecer novas relações entre os indivíduos e entre eles e a cultura e a sociedade, operando, para tanto, fluxos discursivos em torno da sátira, da utopia e do romance de formação. Sob a influência de Deleuze e Guattari, chega-se à conclusão de que esse modo de produção da experiência educativa resultou na montagem de uma pedagogia-máquina, pronta não apenas a cumprir uma função, mas, continuamente, a operar fluxos que pudessem passar por ela.

Em síntese, o que se tem é a composição dessa pedagogia-máquina não como máquina técnica, delimitada por um objetivo ou um campo de ação, mas como máquina social, pronta a investir socialmente na produção de subjetividades.

Diante disso, a medieval oficina de preparação para o trabalho é o ponto de partida e não a formação do herói ou do cidadão. A oficina, em linhas gerais, 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.

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, 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 preceptorial, nem tanto revolucionária, o purgante representa, 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 ao 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 há 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 a 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.

REFERÊNCIAS

- AMES, J. L. Maquiavel e a educação: a formação do bom cidadão. *Trans/Form/Ação*, v. 31, n. 2, p. 137-152, 2008.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- BASTAZIN, V. Utopia como ato escritural. *FronteiraZ*, n. 9, v. 1, p. 63-81, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12448/9027>> Acesso em: 23 nov. 2023.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2011a.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2011b.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, G. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. Curso dado no Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- GALIMBERTI, U. O humano na idade da técnica. Parte II. Entrevista a Alexandre Quaresma. Trad. Sandra Dall'Onder. *Filosofia: ciência & vida*, v. 7, n. 108. São Paulo: Escala. p. 5-12, 2015.
- ARENDT, H. A crise na educação, ontem e hoje: entrevista com Hanna Arendt sobre educação, política e tecnologia. [Entrevista cedida a] Luiz Fernando Teixeira. *Interfaces*, São Paulo, 2018. Disponível em: http://143.107.95.102/prof/richardromancini/suportesmidiaticos/wordpress2/?page_id=13. Acesso em: 12 nov. 2023.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. Da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Editora, 2010, 2010.
- RABELAIS, F. *Gargantua e Pantagruel*. Trad. David Jardim Júnior, Belo Horizonte: Itatiaia, 2003.

SIMARD, D. 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: Vozes, 2011, pp. 89-120.

SUAREZ, R. Notas sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion*, n. 169, p. 191-198, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/7Hh9d3cv6KNT4bgrNxcPqGn/#:~:text=Utilizamos%20Bildung%20para%20falar%20no.designa%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20como%20processo.>> Acesso em 23 nov. 2023.

TEIXEIRA, A. Prefácio. *In*: MCLUHAN, M. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1972, pp. 12-13.



Recebido em 06/04/2022. Aceito em 21/08/2022.