

A vida como acontecimento e a potência do indeterminado em tempos de pandemia para pensar a relação com a infância

Tiago Almeida¹; Jorge Ramos do Ó²

É sempre um acontecimento que nos leva a nos perguntarmos: o que foi que aconteceu? E agora, o que vai acontecer? O que aconteceu para que chegássemos nisso? Para que nos tornássemos capazes ou incapazes de...? (Lapoujade, 2015: 67).

Este texto toma-se do propósito de pensar, na companhia de Deleuze e Foucault, o cenário pandémico que vivemos como um *acontecimento* que nos levará a questionar o modelo biopolítico que governa a cognição e a mantém confinada desde o século XVI, momento em que se teorizou o projeto de transformar cada criança num aluno. É com estas lentes teóricas que nos debruçaremos sobre a *atualidade* para nos distanciarmos dela e, assim, nos acercarmos da contemporaneidade do *estar-a-ser-criança* (Almeida, 2019). Ora, o que aqui se tenta expressar é uma linha de fuga às questões que relacionam este *acontecimento* com um antes e um depois, procurando centrar a análise na sua potência contemporânea, na sua força criadora. Então, talvez a pergunta a fazer seja, parece-nos, que oportunidade nos oferece este *acontecimento* para pensarmos o *estar-a-ser-criança*?

Para um diagnóstico do confinamento histórico da alma infantil

Pretendemos, em primeiro lugar e como condição prévia, acercar-nos das *forças* acionadas para governar a cognição dos sujeitos escolarizados. Crescer dentro de um estabelecimento de ensino é coabitar, desde a infância, com uma mecânica de governo que faz regressar, dia após dia, a uma mesma performance caracterizada pela vigilância constante, pela padronização e procura do igual, tanto dos conhecimentos quanto dos sujeitos. Os mesmos conteúdos são administrados em simultâneo a *todos os alunos como se fossem um só*. O dispositivo escolar que montámos há séculos permanece intato nestes nossos dias da revolução digital e caracteriza-se, ainda, pela circularidade absoluta, por um fechamento essencial. Para se perceber bem a essência e a proveniência histórica do nosso modelo escolar escolhemos uma passagem de um texto seminal que pode servir como uma arqueologia do presente. Referimo-nos à *Didática Magna* de Comênio, obra escrita em meados do século XVII e em que se faz esta profissão de fé, fruto de experiências contemporâneas no quadro do alargamento da cultura protestante e católica:

Nós ousamos prometer um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente. E de ensinar solidamente, encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (2006 [1627-1642], p. 45-46).

Os conceitos de *governamentalidade* (Foucault, 1978) e de *tecnologias do eu* (Foucault, 1988), criados por Michel Foucault, surgem neste nosso texto como ferramentas explicativas de pano de fundo civilizacional, que nos permitirá compreender como o governo de todos e de cada um se articula de modo estrutural na modernidade, muito para lá da cultura religiosa originária, tendo passado diretamente para o interior do Estado laico e não apenas no interior das suas instituições escolares. Está presente em todos os domínios da realidade social (Ó, 2003). A atual pandemia é apenas um fenómeno que evidencia de forma cristalina esta racionalidade. À frente dos nossos olhos, nos mídia e

¹ Afiliación: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa || CIE – Centro de Investigação em Educação do ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Portugal.

E-mail: tiagoa@eselx.ipl.pt

² Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

E-mail: jorge.o@ie.ulisboa.pt

nas conversas, os domínios da ética cruzam-se invariavelmente e com uma velocidade inaudita com os da política. Ambos parecem desembocar numa narrativa sem alternativa, a de nos encerrarmos no interior de nós próprios, a fim de que os males do mundo se não espalhem. São, na realidade, mil e um os argumentos a sugerir-nos que apenas pelo autogoverno, autodomínio, autocontrole, melhor dito, pela necessidade de um confinamento tornado voluntário, poderemos sobreviver e ultrapassar a crise do presente. Mas sentimos, ao mesmo tempo, que há uma brecha e que os argumentos cobertos de legitimidade científica, distribuídos como verdade universal, não conseguem hoje dissipar a dúvida; imaginamos, ao mesmo tempo, como poderemos romper o cerco e sair do domicílio em que nos encontramos. O amanhã, o devir, de repente não nos sugerem apenas a continuidade e o regresso normal à vida anterior. O sentimento de *inatualidade*, de que Nietzsche falou, não é hoje, para nossa alegria, o sentimento de um exilado como era o seu. Torna-se possível em múltiplas frentes, acreditamos, agir de um modo inatual, isto é, contra o presente e a favor de um tempo futuro, por conhecer. Como se o desconhecido, a vida-outra pudessem ser ideados fora do medo e do terror por mais reais e objetivos que nos possam surgir.

Foucault ajuda-nos a analisar a formação do homem moderno através dos mecanismos por intermédio dos quais cada um se deve passar a relacionar consigo mesmo e a desenvolver toda uma autêntica *arte de existência*, destinada a reconhecer-se a si como um determinado tipo de sujeito na relação com todos os outros (Foucault, 2006). Tratou-se na origem, e continua a tratar-se, de operar segundo o princípio da localização imediata. É a política do confinamento e o confinamento como política (Foucault, 2013). Tomemos a criança no quadro da educação escolar e vemo-la cada vez mais a encerrar-se no interior de si mesma. Cada aluno é visto como uma unidade, ocupando o seu lugar na carteira, na fila regular ou na classe. Essa lógica disciplinar individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações; cada aluno deve passar a ter não apenas uma noção bem clara da sua posição, mas essencialmente da distância que o separa do outro. Todos os alunos, um por um, são classificados e colocados no ponto em que se cruzam numa linha e numa coluna; adquirem uma identidade numérica expressa na curva estatística e são pressionados para o centro dela, para a zona da normalidade. Esta taxinomia dos *seres naturais* está associada a uma racionalidade científica/política/económica que permite, por um lado, o controlo e a intervenção pontual, individualizada (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) e, por outro lado, a possibilidade de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que alcançam nas séries que ocupam. Pelas operações conjugadas da distribuição e análise as autoridades escolares produzem uma imensidão de *registos* nos quais localizam, observam, controlam, inspecionam, classificam e desse modo regularizam o sujeito (Almeida, 2019). Na verdade, nessa espacialidade constrói-se um eixo de poder que leva o *uno* diretamente ao *múltiplo*. A parte e o todo, o topo e a base estão estruturalmente ligados, senão mesmo objetivamente fundidos. Estamos hoje a ser pressionados por esta mesma força normalizadora dos indivíduos particulares e das populações no seu conjunto, designadamente por modelos estatísticos. É daqui que surgem as categorias identitárias do negativo: a criança problema, a criança com déficit de atenção, a criança com perturbação do desenvolvimento, enfim, a criança que não *representa* o que é tido como “normal”, aquela que é tida como a “diferente”. Convém ter presente: *estatística, ciência do Estado* (Rose, 1996; 1999). É esta racionalidade hegemónica que queremos aqui problematizar e questionar de frente, pensando como seria um devir-criança de todos nós (Almeida, 2018; Kohan, 2003). Tratar-se-ia de inventar formas de vida relacional fora desta lógica implacável de padronização e policiamento das almas.

Por uma outra ética relacional. A pandemia como acontecimento.

Para colocar em andamento a resposta à nossa interrogação de partida são três os argumentos que procuraremos expressar. O primeiro consiste em olhar para a *pandemia* como uma *singularidade* em si mesma. Pensá-la enquanto tal configura uma possibilidade de nela encontrar uma “energia potencial” (Deleuze, 1969/2018, p. 106). O segundo trata de mostrar que um *acontecimento* não é uma interrupção de um *estar-a-ser-criança* contínuo. Mas este é, por sua vez, constituído por *acontecimentos* “subjacentes” que, quando atualizados, marcam cada momento como uma transformação. O terceiro sublinha que o *acontecimento* não tem um objetivo, nem uma materialidade prévia; pelo contrário, toma-o, simplesmente, como um efeito, sem início, fim ou objetivo.

Num grande livro de filosofia, *Clio*, Péguy explicava que há duas maneiras de considerar o acontecimento, uma consiste em passar ao longo do acontecimento, recolher dele sua efetuação na história, o condicionamento e o apodrecimento na história, mas outra consiste em remontar o acontecimento, em instalar-se nele como num devir, em nele rejuvenescer e envelhecera um só tempo, em passar por todos os seus componentes ou singularidades (Deleuze, 1993/2017: 215).

Uma das maiores dificuldades que este cenário de *pandemia* nos oferece é, precisamente, a ausência de respostas inequívocas que nos permitam antecipar o *por vir*. Por outras palavras, vivemos um tempo que nos confronta com o *não-saber*, o que, talvez por defeito de um modelo escolar que não permite a dúvida para a qual não se saiba já a resposta, nos confronta com a nossa incapacidade de habitar o desconhecido, o indeterminado. Ora, se para alguns a filosofia de Deleuze se caracteriza por ser do *acontecimento*, o mesmo significa que o *acontecimento* corrobora a ação do “*não-saber*” sobre nós. Dito de outra forma, acontece alguma coisa que muda tudo, que desloca as potências

e as capacidades para nos relacionarmos com o mundo e com a vida. Assim entendida, a *pandemia* passa a oferecer uma oportunidade para *redistribuir as potências*, para recomeçar. Não falamos de um retorno ao mesmo, mas antes de uma oportunidade de produzir a verdadeira diferença no modo como adultos e crianças podem construir uma outra agência relacional no encontro com o desconhecido. E dizemos oportunidade porque as autoridades e as instituições são, na atualidade, obrigadas a admitir que os seus diagnósticos se inscrevem numa realidade, a do vírus, que lhe escapa e não se deixa capturar. O discurso adulto, venha ele de onde vier, não convence; o manto da verdade perdeu espessura, tornou-se diáfano e deixa-se atravessar por outras racionalidades, por outras interrogações. Sentimos a possibilidade de trocar o medo e os seus mil braços, pelo espanto. E com ele regressa a filosofia tal qual como na Grécia antiga (Hadot, 1999). Já não se trata de perguntar para obter uma resposta conhecida, mas antes de habitar, ao mesmo tempo e lado a lado, o desconhecido, o “*não-saber*”.

Assim, há sobre a linha reta um eterno retorno como o mais terrível labirinto de que falava Borges, muito diferente do retorno circular ou mono-centrado de Cronos: eterno retorno que não é mais o dos indivíduos, das pessoas e dos mundos, mas o dos acontecimentos puros que o instante deslocado sobre a linha não cessa de dividir em já passados e ainda por vir. Mais nada subsiste além do Acontecimento, o Acontecimento só *Eventum tantum* para todos os contrários, que comunica consigo pela sua própria distância, ressoando através de todas suas disjunções (Deleuze, 1969/2018: 182).

Esta *pandemia* configura, por isso, um tempo para o qual a nossa *representação* não consegue encontrar formas seguras de interpretar a experiência (Deleuze, 1953/2012). O mesmo é dizer que nos faltam modos de significar a experiência, de lhe conferir sentido. Quanto tal sucede estamos mais próximos de vivenciar um *acontecimento* enquanto puro *devenir*. O que este encontro com o desconhecido, com o indeterminado nos permite compreender é que nenhuma das certezas anteriores é agora suficiente para antecipar o futuro. Num certo sentido, este *acontecimento* confronta-nos com um futuro impossível enquanto *representação*, antecipação, ou projeção. O mesmo é dizer que *não* importa *saber*, *conhecer* a resposta sem antes construir uma *arte* de questionar a vida no seu próprio acontecer. O gesto de interrogar a vida em *devenir* configura uma potência de individuação e é nesse gesto que se deve fundar uma outra agência relacional entre crianças, adultos e *agenciamentos* (Deleuze y Guattari, 2007).

Não se pode dizer nada mais, nunca se disse nada mais: tornar-se digno daquilo que nos ocorrer, por conseguinte, querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento [...]. Filho de seus acontecimentos e não mais de suas obras, pois a própria obra não é produzida senão pelo filho do acontecimento (Deleuze, 1969/2018: 152).

Talvez seja, então, neste confronto com o desconhecido, partilhado por adultos e crianças no decurso desta *pandemia*, que se apresente um *acontecimento* com a potência para afirmar uma agência relacional fundada, precisamente, na partilha da contemporaneidade dos *agenciamentos*. Entendam-se aqui os *agenciamentos* como o arranjo e a combinação de elementos díspares que fazem surgir algo novo, algo que não se pode resumir a nenhum dos elementos isolados que o compõem. Trata-se de pensar uma outra relação, assente na construção ética de uma verdade construída na partilha das suas visões do mundo. Se quisermos, é uma oportunidade de recuperar o “franco falar” que, como nos traz de novo Nietzsche, nos permite contestar a noção de verdade e transformar o presente. Configura-se assim um *acontecimento* com a potência de fundar uma ética de inquirir a vida como forma de libertação do medo. Porque só livres do medo podemos verdadeiramente atender ao convite de Deleuze (1983/2016: 176): “escolho escolher, e com isso excluo toda a escolha feita no modo de não ter escolha”.

Resta-nos então, perante a pergunta: o que irá acontecer? Ter a franqueza de responder: não o podemos saber! É por essa mesma razão que podemos descobrir e *sonhar* outros mundos possíveis em conjunto.

Referências bibliográficas

- Almeida, T. (2018). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de *Emílio* de Rousseau. *FRACTAL Revista de Psicologia*, 30, 3, 302-309 doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/9582>.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In: F. Lemos, M. L. Nascimento (org), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Curitiba: Editora CRV.
- Comênio (2006 [1627-1642]). *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Deleuze, G. (1953/2012). *Empirismo e Subjetividade*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (1968/2018). *A Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- Deleuze, G. (1993/2017). *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2005). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio de Água.
- Deleuze, G. (2016). *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.

- Deleuze, G., Guattari, F. (2007). *Mil Planaltos: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio Alvim.
- Foucault, M. (1978). La 'gouvernementalité'. In *Dits et écrits (1976-1979)* (pp. 635-657). Vol. III. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1988). Les techniques de soi. In *Dits et écrits (1980-1988)* (pp. 783-813). Vol. IV. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- Foucault, M. (2010). *O nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Lisboa: Edições 70.
- Hadot, P. (1999). *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.
- Kohan, W. (2003). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. São Paulo: Autêntica.
- Lapoujade, D. (2015). *Deleuze: os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 edições.
- Ó, J. (2003). *O governo de si mesmo*. Educa: Lisboa.
- Ó, J. (2019). *Fazer a mão: Por uma escrita inventiva na Universidade*. Edições Saguão: Lisboa.
- Rose, N. (1996). *Inventing Ourselves*. London: Routledge.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.