



DA CONFIGURAÇÃO ANTROPOLÓGICA DA FILOSOFIA AO PENSAMENTO DO ACONTECIMENTO: DEVIR, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Rodrigo Barbosa Lopes¹

Resumo

Este artigo tem o objetivo de propor em linhas gerais uma alternativa ao discurso antropológico-humanista do pensamento filosófico, que predominava em fins do século XIX, e que ainda hoje estende seus efeitos ao pensamento da filosofia sobre a educação e sobre o tema do sujeito e da subjetividade no processo educativo. Essa alternativa está proposta na forma de uma síntese do conceito de *devenir*, pensado por Deleuze e Guattari na obra *Mille Plateaux*, com o conceito de *infância* compreendida como signo do novo, da afirmação, da diferença e da criação no pensamento. Propõe-se, desse modo, pensar a dimensão ética e política da subjetividade e dos modos de subjetivação a partir do conceito de *devenir-criança*, como um signo capaz de colocar a relação pedagógica e a produção de subjetividade que dela resulta no cruzamento de intensidades e singularidades pré-individuais que o acontecimento nos abre, e da experiência que com elas somos capazes de criar.

Palavras chaves: devir; acontecimento; subjetividade; infância; educação.

FROM THE ANTHROPOLOGICAL CONFIGURATION OF THE PHILOSOPHY TO THE THOUGHT OF THE EVENT: BECOMING, CHILDHOOD AND EDUCATION

Abstract

This article aims to propose an alternative to the humanistic-anthropological discourse of philosophical thought which prevailed in the late nineteenth century, and it still today extends its effects to the thought of philosophy about both the education and the theme of the subject and subjectivity in the educational process. This alternative is proposal in the form of a synthesis of the concept of “becoming”, thought by Deleuze and Guattari in *Mille Plateaux*, with the concept of *childhood* understood as a sign of the new, the statement, the difference and the creativity in thinking. It is proposed, thereby, to think the ethical and political dimension of the subjectivity and the modes of subjectivity from the concept of “becoming-child”, as a sign capable of putting the pedagogical relationship and the production of subjectivity that results from it at the intersection of intensity and pre-individual singularities that in the event opens us, and experience with they can create us.

Key-works: becoming; event; subjectivity; childhood; education.

¹ Aluno de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília. Endereço postal: Rua Amapá, nº 2673, Apartamento 17, Bairro San Remo. Cidade de Votuporanga, SP. CEP: 15.502-055. Endereço eletrônico: amitiphi@yahoo.com.br



Introdução

Pensar por *deslocamentos*... Fazer do pensamento uma *problematização* e uma *experimentação*... Eis os sentidos que atravessam a escolha, que fazemos nesta pesquisa de doutorado, de investir a filosofia no plano de consistência da educação como fundamentalmente um *ato de pensamento*, isto é, um *éthos* ou uma atitude crítica diante dos problemas que, ao desafiarem os nossos saberes constituídos, abrem-nos a possibilidade de que um pensamento novo e criativo seja forjado nas relações entre Filosofia e Educação. Contudo, e precisamente por esse motivo, permanece como problemático e que nos desafia sempre que pensamos o fato, insistirá Deleuze, de que “[...] o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que ‘dá a pensar’, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não-pensado, isto é, *o fato* perpétuo que ‘nós não pensamos ainda’ [...]” (2006, p. 210).

Nesse sentido, a escolha que fazemos é decididamente contrária às posições ortodoxas da filosofia em relação ao campo educacional. Preferimos pensar, a exemplo dos filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze, que o trabalho da filosofia ou da escrita em filosofia seja um exercício, isto é, uma *problematização* e uma *experimentação* do pensamento; a filosofia como *ato de pensamento*, como exercícios de pensamento implicados num devir para pensar o *acontecimento* na educação. Por esse motivo, é preciso esclarecer que o uso que fazemos da filosofia desses autores não incidirá sobre uma certeza ou um consenso de como deveríamos abordar os problemas educacionais, em particular o tema dos modos de subjetivação e da produção de subjetividade no campo da educação. A despeito da crítica que esses filósofos fizeram à filosofia da representação e à concepção transcendental do sujeito ou às filosofias do sujeito, não nos motiva a ideia de tomá-los como reformadores da Filosofia e de convertê-la no que deveria consistir a tarefa principal de uma filosofia da educação. Não nos anima essa ideia e também não nos parece justo impor este fardo à filosofia desses autores. Enfim, não estamos inclinados a concordar com a posição teórica que admite a Filosofia em relação à Educação como fundamento, isto é, numa perspectiva emanante, ou ainda reformadora e salvacionista. Que isso significa dizer? Quer dizer que a filosofia não é o ponto de partida, procedência ou origem da educação, de onde esta seria proveniente; seguramente menos ainda que a filosofia devesse reformar os saberes e as práticas na educação, para elevá-los a um patamar superior de desempenho, ou que tivesse de salvá-la da crise atual que caracteriza o processo de educação escolar; pública, por exemplo. Pior que isso é concordar com a concepção de filosofia numa perspectiva profética, que exortasse os indivíduos à mudança indicando o horizonte de progresso a alcançar. Não há

nada a reformar, profetizar ou salvar. E a Filosofia, a Filosofia da Educação, em particular, não está numa posição mais confortável que a Pedagogia; na verdade, ambas já não devem mais ser vistas como depositárias do Bem que poderiam dispensar à educação. O que é necessário é destituí-las de tal pretensão, ou ainda, privá-las deste julgo.

Em face das interrogações que esses filósofos nos proporcionam fazer, que nos permitem pensar, certamente não encontramos a elaboração de um método fixo ou um conjunto de axiomas e regras lógicas para conduzir o raciocínio indubitavelmente segundo uma ordem universal – *cogitatio natura universalis* – de edificação do pensamento em filosofia e, por sua vez, de como se deve escrever o pensamento filosófico. O que neles reconhecemos é um interesse amplo e ativo pela atualidade histórica da filosofia, pela inventividade do pensamento filosófico na atualidade, que tem mais a ver com o que Nietzsche chamava de o inatual ou intempestivo: o projeto de uma filosofia como *ato de pensamento*². Nesse caso, sugerimos fazer a respeito desses dois autores uma aproximação com o que Richard Rorty (1994) chamou de “filósofos edificantes” em oposição à imagem de “filósofos sistemáticos”: que nos oferecem não argumentos universais e grandes verdades, mas a experiência de pensamento, a urgência de pensarmos em filosofia a experiência e a experiência de pensar filosoficamente.

É em torno a essas questões que delimitamos a perspectiva conceitual deste trabalho: fazer o pensamento devir no cruzamento da Filosofia com a Educação, um pensar que fosse ao mesmo tempo experimentação e problematização do já pensado e do novo, que fizesse surgir, ou que ao menos nos revelasse os múltiplos agenciamentos, dispositivos e estratégias, poderes e saberes; marcando a importância das relações, da passagem, do encontro contingente de forças de pensamento heterogêneas: do *plano de imanência* da filosofia, e suas *variações*, com o *plano de referência ou de coordenação* da educação, e suas *variáveis*³. E realizamos essa proposta a partir do desafio, por exemplo, de fazer encontros com a filosofia de grandes autores: fazer Foucault se encontrar com Deleuze, e Deleuze com a de Foucault. E isso sem perder a sensibilidade, a potência do sensível que só poderia nascer do encontro; e não saberíamos de outro modo como explicar o conceitual sem antes fazer se encontrar o intensivo no pensamento. Mais do que um acordo, é uma aliança.

Com efeito, essa situação nos leva à pergunta geral de como relacionar um filósofo com a educação. Assim, pois, a questão que ora apresentamos: que implicações o pensamento de Foucault e o de Deleuze têm para o campo da educação? – requer logo de

² Cf. DELEUZE, 1992, p. 118-119.

³ Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 260.

partida alguns esclarecimentos. Uma primeira possibilidade de resposta é optar pelo exercício de deslocar os conceitos da Filosofia para fazê-los funcionar no campo da educação, o que nos permitirá propor, com enunciados e estratégias diferentes, as questões e os problemas educacionais numa economia de produção do pensamento, nem melhor nem pior, mas diferente e com outras perguntas e intervenções que poderão nos auxiliar na investigação de problemas educacionais. A esse respeito, comentando a relação da filosofia de Deleuze com a educação, Silvio Gallo afirma o quanto essa atividade de deslocamentos pode contribuir para uma mudança em nossas formas de pensar:

[...] Penso que essa atividade [de deslocamentos] pode ser bastante interessante e produtiva (em sentido deleuzeano), na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação. (2003, p. 64).

A outra possibilidade consiste em explorarmos a força educacional do pensamento desses filósofos, isto é, promover, a partir da potência criativa de seus conceitos, a experiência pedagógica de novos aprendizados em filosofia – e em filosofia da educação, particularmente. Seja no caso da aplicação da filosofia ao campo educacional, seja da experiência pedagógica da escrita e do pensamento em filosofia, o que reconhecemos nos trabalhos desses autores é uma “caixa de ferramentas” que nos auxiliará a abordar os problemas educacionais que desafiam nosso pensamento.

Pois bem. O que está proposto na forma deste artigo integra-se ao projeto de pesquisa de doutorado com o qual procuramos investigar o paradigma antropológico na educação, isto é, a crítica ao entendimento da educação mesma como um projeto antropológico amplo. A configuração antropológica do pensamento, que converte a filosofia em uma *analítica do homem*, e a concepção de uma estrutura antropológico-humanista na educação impedem o exercício de um pensamento crítico e criativo, porque paralisam, ao incidirem sobre uma filosofia da representação e do sujeito transcendental, o exercício de pensamento em face do desafio de investigar a produção de subjetividade na práxis educativa. Desse modo, se por um lado é importante fazer uma análise da configuração antropológica do pensamento e uma crítica à concepção antropológico-humanista predominante nas reflexões sobre a educação, por outro, temos a intenção de demonstrar que outra possibilidade é pensar

a constituição da subjetividade no campo da educação como uma *experiência* e um *acontecimento*.

No mais, todo esse exercício de pensamento é o percurso que fazemos em busca de nosso próprio aprendizado em filosofia, e propomos fazê-lo por meio de *deslocamentos* em que se veja realizada, no fim, a experiência de uma *démarche*, isto é, a experiência de fazer o tema e os problemas que analisamos desalojarem-se do paradigma *antropológico* para funcionarem, ou serem reinventados, num pensamento do *acontecimento*, com o intuito de promover a experiência pedagógica de novos aprendizados em filosofia e, em particular, em filosofia da educação.

No caso particular deste artigo, propomos pensar a dimensão da subjetividade no processo educativo a partir principalmente dos conceitos de *modos de subjetivação*, de *acontecimento* ou *devires*, e o de *infância*, como um signo capaz de colocar a relação pedagógica e a produção de subjetividade que dela resulta no cruzamento de intensidades e singularidades pré-individuais que o acontecimento nos abre, e da experiência que com elas somos capazes de criar.

Da configuração antropológica da filosofia ao pensamento do acontecimento

Consoante aos objetivos da pesquisa, fazemos aqui menção a uma análise realizada por Foucault acerca do modo dominante do pensamento filosófico na Modernidade e que foi rapidamente adotado como modelo ou imagem para as reflexões que partem da filosofia em direção ao campo do discurso pedagógico sobre a educação. Trata-se do que o filósofo chamou de *estrutura antropológico-humanista do pensamento do século XIX* (1967), a qual tem predominado na reflexão filosófica sobre a educação e sobre o tema do sujeito e da subjetividade no processo educativo. Foucault analisou muito bem este problema específico do pensamento filosófico na atualidade. Numa entrevista concedida a Alain Badiou, intitulada *Philosophie et psychologie*, de 1965, Foucault analisou que

[...] é que isso talvez faça parte do destino da filosofia ocidental que, desde o século XIX, alguma coisa como uma antropologia tenha se tornado possível; quando eu digo antropologia, eu não quero falar dessa ciência particular que chamamos antropologia e que é o estudo das culturas diferentes [extérieures] da nossa; por antropologia, eu entendo esta estrutura propriamente filosófica que faz com que agora os problemas da filosofia estejam todos alojados no interior desse domínio que podemos chamar o da finitude humana. (2001a, p. 467, tradução nossa).

Mas, é no livro *Les mots et les choses* (1966) que encontramos um diagnóstico muito preciso dessa situação específica que caracteriza e percorre o pensamento filosófico do início do século XIX até o presente. A crítica dispensada por Foucault é sucinta e precisa:

A antropologia como analítica do homem teve indubitavelmente um papel constituinte no pensamento moderno, pois que em grande parte ainda não nos desprendemos dela. Ela se tornara necessária a partir do momento em que a representação perdera o poder de determinar, por si só e num movimento único, o jogo de suas sínteses e de suas análises. Era preciso que as sínteses empíricas fossem asseguradas em outro lugar que não na soberania do “Eu penso”. Elas deviam ser requeridas onde precisamente essa soberania encontra seu limite, isto é, na finitude do homem — finitude que é tanto a da consciência quanto a do indivíduo que vive, fala, trabalha. Kant já formulara isso na *Lógica* quando acrescentara à sua trilogia tradicional uma última interrogação: as três questões críticas (que posso eu saber? que devo fazer? que me é permitido esperar?) acham-se então reportadas a uma quarta e postas, de certo modo, “à sua custa”: *Was ist der Mensch?*. (2008, p. 351-352, tradução nossa).

Em que pesem tais afirmações, algumas considerações são necessárias. A respeito de Foucault, o nível arqueológico de suas pesquisas permitiu descobrir e avaliar os sistemas de saber subjacentes às três grandes fases do pensamento ocidental, convencionalmente chamadas por ele de Renascença, a Época Clássica e a Modernidade. Com o objetivo de elaborar uma arqueologia das ciências humanas, caracterização a mais geral do livro *Les mots et les choses*, Foucault ponderou que o objetivo pretendido por essa análise não poderia decorrer de uma história das ideias ou das ciências; na verdade, a arqueologia como método pretende ser um estudo com o qual se possa descobrir

[...] a partir de que conhecimentos e teorias foram possíveis; segundo qual espaço de ordem se constituiu o saber; na base de qual *a priori* histórico e no elemento de qual positividade ideias puderam aparecer, ciências se constituir, experiências se refletir nas filosofias, racionalidades se formar [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 13, tradução nossa).

No caso da Modernidade, Foucault a definiu como a Idade do Homem e procurou demonstrar de que modo nesta *episteme* o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto total de seu próprio saber. Essa configuração antropológica da filosofia moderna consiste, argumenta Foucault, em um desdobramento do dogmatismo; “[...] a análise pré-crítica do que é o homem

em sua essência se torna a analítica de tudo o que pode se dar em geral à experiência do homem.” (2008, p. 352, tradução nossa). Assim, a tese de que os limites do conhecimento fundam positivamente a possibilidade do saber, que já podia ser encontrada em Kant, Foucault a chamou de *analítica da finitude*.

Assim, redescobrimo a finitude na interrogação da origem, o pensamento moderno fecha o grande quadrilátero que começou a desenhar quando toda a *episteme* ocidental basculou no final do século XVIII: a ligação das positividades à finitude, a reduplicação do empírico no transcendental, a relação perpetua do cogito ao impensado, o distanciamento e o retorno da origem definem para nós o modo de ser do homem. É sobre a análise desse modo de ser, e não mais sobre a da representação que desde o século XIX a reflexão procura fundar filosoficamente a possibilidade do saber. (FOUCAULT, 2008, p. 346, tradução nossa).

Mas, por que priorizar a análise da estrutura antropológico-humanista do pensamento filosófico? E por que tomá-la ainda por fundamento do discurso pedagógico na educação? Em face da variedade de temas e abordagens em filosofia da educação e de sua importância para a fundamentação desta pesquisa, pensamos que a crítica à compreensão da educação como um projeto antropológico amplo é particularmente crucial para o entendimento da noção de sujeito e de subjetividade que é típica do pensamento filosófico da modernidade, por que se estende até a nossa atualidade; mas, também importante para o estudo dos diferentes modos com os quais, historicamente, nos constituímos como sujeitos: *na* e *a partir* da educação como sujeitos de aprendizado e sujeitos da experiência. Daí resulta que a educação precisa ser igualmente considerada como um projeto político de transformação dos indivíduos, sublinhando a dimensão do devir e da experiência da escrita em filosofia e da escrita filosófica na educação. Nesse sentido, visualizamos a possibilidade de pensar a concepção de sujeito não mais reduzida à dimensão epistemológica, mas prioritariamente de estendê-la à dimensão ética e política da constituição de nossa subjetividade no processo educativo.

Na perspectiva inaugurada por um pensamento filosófico do devir, admitir a dimensão epistemológica – à parte a lógica ortodoxa que restringia as análises apenas ao nível da crítica formal – como parte integrante de um projeto pedagógico que permita ao homem se objetivar como sujeito de aprendizados e de mudanças, é tornar possível para a educação criar e expandir um sentido filosófico profundo em suas teorias e práticas. Com efeito, a relação pedagógica irromperia assim na educação como *projeto*. E no que diz respeito a essa

dimensão projetiva da educação, a relação pedagógica só poderia ser percebida como a construção do sentido e da experiência do aprender, da transformação que se realiza no devir ético e estético, mas também político, dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. Nesse particular, a importância de Foucault é notória.

Mas, a respeito da estrutura antropológica do discurso filosófico no campo da educação, segundo a caracterização que fizemos acima, o objetivo de investigar criticamente como está constituída na atualidade a noção de sujeito é justificado porque encontramos nas práticas discursivas da educação os efeitos duradouros dessa noção moderna e iluminista do sujeito: seja a partir da concepção cartesiana de uma “essencialidade do sujeito”, ou da concepção kantiana de “crítica” e de um “sujeito universal” do conhecimento; ou ainda da imprescindível tarefa de conduzi-lo à emancipação social, como pensou, por exemplo, Marx – ou de levá-lo da minoridade à maioria, como era o caso de Kant –, parte-se com recorrência do entendimento de que o sujeito está *desde sempre aí*. Isto é, valida-se a ideia do sujeito como uma entidade já dada, naturalmente capaz de aprender, e de ser educado por ser essencialmente educável. Tal concepção integrou de maneira notável o conceito que a filosofia moderna passaria a designar amplamente por subjetividade: da noção de sujeito como *substrato do enunciado*, para a noção de sujeito como *condição de possibilidade e causa da enunciação*.

Aos poucos, o sentido predominante do sujeito como o existente, o eu pensante histórica e socialmente determinado, fundado a partir de si mesmo e capaz de querer, pensar e agir livremente se identificou com o foco ou o centro das atividades, predominantemente da atividade de conhecimento, dando assim lugar à passagem da consciência, inicialmente concebida como qualidade do sujeito, à identificação dela com o próprio sujeito. Em outras palavras, se estava admitindo que o sujeito, como consciência pensante, seria então dotado de causalidade eficiente: deixou de ser apenas um suporte de predicados ou atributos e passou a ser a causa de suas propriedades e determinações. Por esse motivo, em parte é justificado o juízo de acordo com o qual o idealismo moderno e as filosofias da consciência foram de Descartes a Husserl se construindo a partir da análise das condições de possibilidade da função representativa do sujeito.

Dar combate a essa formação histórica do sujeito moderno e de seus efeitos para o campo da educação é, primeiramente, a renúncia à noção transcendental do sujeito e da ordem do pensamento que legitima a estrutura lógica do sujeito como constitutiva do conhecimento e da experiência e, de outra parte, é uma forma de resistência às posições cientificistas e positivistas sobre a relação pedagógica, de onde o sujeito já não é mais possível. Nós vemos

aqui uma mudança de paradigma no modo com que procuramos fazer a pesquisa: no lugar de recorrer a uma posição cientificista na pesquisa dos problemas educacionais, ou aos sistemas metafísicos presentes nas filosofias do sujeito e da consciência, priorizamos aqui, a exemplo de como pensou Félix Guattari o tema da subjetividade contemporânea⁴, o eixo ético e estético da produção do pensamento e da vida; isto é, a pesquisa dos diferentes modos de subjetivação com os quais temos historicamente nos constituídos como sujeitos *na e pela* experiência.

Na perspectiva aberta pelos trabalhos de Foucault sobre o que nos propomos pesquisar, o que encontramos é o seu interesse pelos diferentes modos de subjetivação e o desenvolvimento de um saber ético perspectivo no âmbito geral de uma *ontologia do presente*, de uma ontologia crítica da atualidade. Contrariamente às razões que reforçam a noção de universalidade do sujeito, Foucault está mais interessado pelas práticas de *assujeitamento*, ou, de uma forma mais autônoma, pelas práticas de *liberação*, de liberdade. Na entrevista intitulada *Une esthétique de l'existence* (1984a), podemos ler:

[...] Em primeiro lugar, eu penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em qualquer lugar. Eu sou muito cético e muito hostil no que diz respeito a essa concepção do sujeito. Eu penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de assujeitamento, ou, de maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como, na Antiguidade, a partir, claro, de certo número de regras, estilos, convenções, que se encontram no meio cultural. (FOUCAULT, 2001b, p. 1552, tradução nossa).

Essa perspectiva permitiria ao estudo do tema da constituição do sujeito e dos processos de subjetivação na relação pedagógica, por exemplo, uma abordagem ética da pesquisa. Se, pois, o trabalho filosófico de Foucault volta-se ao problema das *relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência* (FOUCAULT, 2001b, p. 1550, tradução nossa), tanto mais importa destacar a questão do sujeito e as práticas históricas de sua constituição como problema central de sua filosofia.

É particularmente importante considerar também o modo com o qual Foucault caracteriza a tarefa da filosofia contemporânea e sua própria filosofia. Em outro texto de 1984, intitulado *Qu'est-ce que les Lumières?*, Foucault indica que existe na filosofia moderna e contemporânea um tipo de questão, um modo de interrogação crítica que se poderia chamar

⁴ Referimo-nos aqui à obra *Caosmose: um novo paradigma estético* (1992), com destaque especial para o capítulo intitulado *Heterogênese*.

de uma *ontologia do presente*; esta atitude crítica, diferente de uma analítica da verdade, põe a questão: o que é a nossa atualidade? Qual o campo atual das experiências possíveis?

[...] parece-me que se pode dar um sentido a essa interrogação crítica sobre o presente e sobre nós mesmos que Kant formulou ao refletir sobre a *Aufklärung*. Parece-me que esta é, inclusive, uma maneira de filosofar que não foi sem importância nem eficácia nesses dois últimos séculos. É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é ao mesmo tempo análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível.

Essa atitude filosófica deve se traduzir em um trabalho de pesquisas diversas; estas têm sua coerência metodológica no estudo ao mesmo tempo arqueológico e genealógico de práticas enfocadas simultaneamente como tipo tecnológico de racionalidade e jogos estratégicos de liberdades; elas têm sua coerência teórica na definição das formas historicamente singulares nas quais têm sido problematizadas as generalidades de nossa relação com as coisas, com os outros e conosco. Elas têm sua coerência prática no cuidado dedicado a colocar a reflexão histórico-crítica à prova das práticas concretas. Não sei se é preciso dizer hoje que o trabalho crítico também implica a fé nas Luzes; ele sempre implica, penso, o trabalho sobre nossos limites, ou seja, um trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade. (FOUCAULT, 2001b, p. 1396-1397, tradução nossa).

Essa perspectiva aberta por Foucault é prolongada por Deleuze, mas de uma maneira diferente. No caso de Deleuze, a crítica à imagem dogmática do pensamento realizada nas obras *Nietzsche et la philosophie* (1962), *Marcel Proust et les signes* (1964) e *Différence et répétition* (1968) abre um campo variado de possibilidades de pensamento e que, a exemplo da importância da ontologia crítica da atualidade levada a cabo por Foucault, nos permitirá propor com novas questões e estratégias a investigação do tema dos modos de subjetivação com que se constituem, no campo das relações pedagógicas, o sujeito e a experiência educativa.

Em resumo, se por um lado é importante fazer uma análise da estrutura antropológica do pensamento e uma crítica à imagem antropológico-humanista predominante nas reflexões sobre a educação, de outra parte, temos a intenção de demonstrar que outra possibilidade é pensar a relação pedagógica entre os sujeitos e as práticas educativas como uma experiência e um acontecimento. Pensar a educação sob a figura do acontecimento necessita de explorar, segundo Eugénia Vilela e Fernando Bárcena (2006), três dimensões da

experiência educativa ligadas à intensidade desta noção: um acontecimento é o que *dá a pensar*, não aquilo sobre o qual devemos pensar, mas o que nos dá a possibilidade de pensar sob a exigência de um pensamento novo e criativo; é o que nos permite *fazer uma experiência*, com a condição de que o pensamento seja verdadeiramente uma experimentação, mas também uma problematização de nossos modos de existência; e é o que *rompe a continuidade do tempo*, permitindo surgir das cisões e brechas a experiência de um tempo intensivo e de durações muito diferentes que modificam as subjetividades.

[...] De acordo com esta caracterização, abordar a análise da educação como figura do acontecimento significa repensar o que, desde o ponto de vista do *mundo da vida*, configura a experiência humana do aprender. Sendo aquilo que nos dá a pensar, a educação é a experiência da *aprendizagem do novo*, do inédito, do estranho. Sendo aquilo através do qual se faz experiência em nós, a educação é a experiência da *aprendizagem do padecer*, da paixão. E, finalmente, por ser o que rompe a continuidade do tempo, a educação é a experiência da *aprendizagem da decepção* e de um certo desencanto. (VILELA; BÁRCENA, 2006, p. 18).

Acontecimento, devir e infância na educação

Em relação às considerações feitas acerca dos traços que caracterizam aquilo que podemos chamar de discurso antropológico da educação, delineamos a pouco o que poderia ser uma educação pensada em outro plano ou *imagem do pensamento*⁵ que não mais o traço antropológico de uma subjetividade fixa, ou se quisermos, da fixação de um sujeito a partir do qual a experiência e o saber são possíveis; assim, no lugar da antropologia como analítica da finitude, o que se quer propor é um pensamento do acontecimento, sem o qual não seria possível pensar uma política dos devires na educação.

Essa outra perspectiva que um pensamento do acontecimento nos permite criar em face da exigência de pensar diferentemente a produção de subjetividade no campo das relações pedagógicas pode ser buscada no que o trabalho filosófico de Deleuze revelou sobre o tema. A esse respeito, François Zourabichvili escreveu uma reflexão muito interessante

⁵ Sobre a expressão “imagem do pensamento”, referimo-nos à obra filosófica de Gilles Deleuze a qual está compreendida, por um lado, pelo esforço de crítica a um tipo de pensamento que ele designa sob o sigilo geral da *representação* de *imagem dogmática* e, por outro, pela constituição de uma filosofia da *diferença*. Ambas essas atitudes, de crítica e de clínica, apontam para a possibilidade de fazer filosofia que, para Deleuze, consiste ao menos em um duplo investimento: a formulação de *problemas* e a criação de *conceitos*. A imagem do pensamento objeto de crítica é uma *imagem* definida como moral, representativa, racionalista e dogmática, no lugar da qual o filósofo propõe uma *nova imagem do pensamento* ou um *pensamento sem imagem*.

sobre a importância da noção de acontecimento para a elaboração de uma nova imagem do pensamento filosófico. Esse texto concerne ao emprego do conceito de acontecimento (*événement*) proposto Deleuze:

[...] o acontecimento sustenta-se em dois níveis no pensamento de Deleuze: condição sob a qual o pensamento pensa (encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um plano de imanência), objetividades [objectités] especiais do pensamento (o plano é povoado apenas por acontecimentos ou devires, cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano). E se não há maneira de pensar que não seja igualmente maneira de fazer uma experiência, de pensar *o que há*, a filosofia não assume sua condição acontecimental [événementielle] de onde ela pretende receber a garantia de sua própria necessidade, sem propor ao mesmo tempo a descrição de um dado puro, ele mesmo acontecimental [événementiel]. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 38, tradução nossa).

A esse respeito, uma primeira exigência para se propor uma filosofia do acontecimento é destituir o pensamento, isto é, o pensar filosófico de seu próprio caráter dogmático. Que isto quer dizer? Em *Diferença e Repetição*, Deleuze elabora uma de suas mais contundentes críticas ao modo dominante e pretensamente universal da filosofia, a qual consiste na desconstrução do que ele chamou de *imagem dogmática do pensamento*. Essa condição do pensamento é dogmática porque, na medida em que afirma a necessidade de pressupostos para pensar, torna-se incapaz de liberar o pensamento dos pressupostos aos quais está confinado; a diferença, o novo, a criação não podem ser pensados, apenas o sentido comum, a boa vontade, a opinião, a representação. Deleuze insistirá que as condições de uma verdadeira crítica e de possibilidade para fazer surgir um pensamento novo e criativo residem na destruição dessa imagem dogmática, ortodoxa, que se pressupõe a si própria⁶.

Se acontecimento é o que *dá a pensar*, o que nos dá a possibilidade de pensar sob a exigência de um pensamento novo e criativo, ele é a condição pela qual o pensamento pensa; o que é dizer, em outras palavras, que o pensamento não é representação. “Pensar é experimentar, problematizar” (DELEUZE, 1988, p. 124). Nesse sentido, o acontecimento é o que nos permite fazer uma experiência, e também uma problematização dos nossos modos de vida. No que há para ser pensado, os devires ocupam a cena principal. Não é o ser ou a essência que é preciso pensar, mas as relações entre os termos, entre os corpos, as diferenças notáveis que se produzem nos encontros e que formam o plano intensivo do pensamento: os *affectos*.

⁶ Cf. DELEUZE, 2006, p. 189-240.

Essas questões são difíceis e complexas para serem abordadas em toda a sua extensão neste texto. Nossas pretensões são mais modestas. Queremos com essas indicações apontar para um trabalho filosófico sobre o tema da produção de subjetividade ou dos modos de subjetivação na educação que considere os acontecimentos ou devires que podem ser produzidos nas relações pedagógicas entre os indivíduos e as práticas educativas. Apresentamos na seqüência três possibilidades que parecem atender a essas exigências.

Distanciando-se da noção de sujeito como fundamento do conhecimento e condição para toda experiência, o que deve ser primeiramente proposto é o entendimento da subjetividade como *modos de subjetivação* que se perfazem a partir de processos criativos de vida, e não como uma representação que deve ser colocada em relação a um sujeito fixo e universal. A partir do trabalho de Foucault, o processo de subjetivação é apresentado por Deleuze da seguinte maneira:

[...] Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (DELEUZE, 1992, p. 123-124).

Essas considerações conduzem a uma segunda possibilidade para o pensamento. Se a subjetivação não pode se confundir com um sujeito, sequer pode ser identificada a uma pessoa, é porque a subjetivação é uma “individuação” e enquanto tal caracteriza um acontecimento, impessoal e pré-individual. Nesse sentido, apenas uma ética como *tipologia dos modos de existência imanentes*⁷ permitiria à filosofia que a diferença qualitativa dos modos de existência fosse admitida como componente fundamental do processo de subjetivação quanto à caracterização do acontecimento. Nesse particular, vemos aparecer uma terceira possibilidade ao pensamento: “os afectos são devires”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42).

Acreditamos que o estudo de Deleuze sobre a *Ética* de Spinoza não seja apenas o trabalho de um filósofo procurando extrair das obras de outros filósofos o que ainda poderia ser dito, ou o que precisa ser dito para que a filosofia escrita nas obras não termine com a morte de seus autores. O que Deleuze descobre em Spinoza é uma teoria das afecções e uma

⁷ Cf. DELEUZE, G. *Spinoza e os signos*. Porto: RÉS-Editora, s/d.

filosofia da imanência. A relação dos signos ou afectos com o conceito de devir-criança é a última possibilidade que resta apresentar.

Uma primeira coisa a ser considerada, é que o signo ou afecto pode ter vários sentidos, mas será sempre um *efeito*. E por efeito entende-se o vestígio de um corpo sobre o outro, ou o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de outro corpo; e neste sentido é uma *affectio*.

Os signos *não têm por referente direto objetos*. São estados de corpo (afecções) e variações de potência (afectos) que remetem uns aos outros. Os signos remetem aos signos. Têm por referente misturas confusas de corpos e variações obscuras de potência, segundo uma ordem que é a do Acaso ou do encontro fortuito entre os corpos. Os signos são efeitos: efeito de um corpo sobre outro no espaço, ou afecção; efeito de uma afecção sobre uma duração, ou afecto. (DELEUZE, 1997, p. 158-159).

Sobre a infância, esta tem ao menos dois sentidos distintos, que são, talvez, dois conceitos diferentes, que ora mantêm-se próximos ora distantes, mas que não são excludentes. Um sentido de infância está assinalado pela continuidade cronológica, pelas etapas do desenvolvimento, é objeto da atenção das intervenções pedagógicas, dos programas de educação escolar, e de certa forma é o sentido que mais tem predominado quando o assunto são as crianças, como aqueles seres que dependem de uma boa educação para se tornarem adultos sadios e capazes de buscar a verdade. Essa acepção tem variações com maior ou menor grau de diferenças, conforme mudam os autores ou as escolas, mas segue sendo a forma majoritária com que também certas filosofias têm se dedicado ao assunto.

Mas há outra infância, cujo sentido habita uma temporalidade diferente da primeira. Esta infância é vista primeiro como acontecimento; isto é, como a irrupção do imprevisto e extraordinário, como o que rompe a continuidade da história. Infância como signo do novo, da afirmação, da diferença e da criação no pensamento; imagem da ruptura, da resistência ao convencional e previamente estabelecido. Esta infância apenas pode ser experimentada como uma intensidade, isto é, como o que é dado na qualidade de efeito nas relações entre os corpos: um devir minoritário, molecular, devir intensivo que opera um corte na nossa duração e determina um aumento ou uma diminuição de nossa existência⁸.

⁸ Para um aprofundamento deste assunto, Cf. KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; e KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância – ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

É este ponto que é necessário compreender. O devir-criança nada tem a ver com tornar-se criança, ou fazer e pensar como uma criança; infantilizar-se. Ele é um acontecimento que surge do encontro fortuito e inesperado que produz uma linha de fuga, devir molecular, e que modifica a experiência que fazemos do mundo e de nós mesmos.

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

Conclusão

As possibilidades que Foucault e Deleuze nos abrem para pensar a constituição da subjetividade contemporânea e os modos de subjetivação – os modos de existência ou estilos de vida – não estão sujeitas ao regime da verdade e, por isso mesmo, não têm a pretensão de substituir ou de se fazer valer diante de outras experimentações possíveis em filosofia. São saberes de experiência, experimentações e nada mais. Elas formam blocos de devir que não param de modificar as relações que constituímos na família, na escola, no trabalho; são estados de corpo e variações contínuas de potência: efeito de um corpo sobre o outro, mas também efeito de uma afecção sobre uma duração. “[...] Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42).

O *devir-criança* não poderia ser outra coisa senão afecções e afectos; signos que exprimem nosso estado num momento do tempo e que operam um corte em nossa duração, alternando entre variações contínuas de potência que aumentam ou diminuem, que estendem ou restringem os modos de existência na duração em relação a outros estados precedentes ou posteriores. São multiplicidades que produzem um devir *outro* na filosofia, na educação, nas relações que somos capazes de criar. Um devir *infante, minoritário, molecular*.

Referências

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Espinoza e os signos**. Porto: RÉE-Editora, s/d.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1997. vol. 4. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

FOUCAULT, M. **Dits et écrits I: 1954-1975**. Paris: Éditions Gallimard, 2001a.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits II: 1976-1988**. Paris: Éditions Gallimard, 2001b.

FOUCAULT, M. (1965). Philosophie et psychologie. In: _____. **Dits et écrits I: 1954-1975**. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 466-476.

FOUCAULT, M. (1966). **Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines**. Paris: Éditions Gallimard, 2008. (Collection Tel; 166).

FOUCAULT, M. (1967). Qui êtes-vous, professeur Foucault? In: _____. **Dits et écrits I: 1954-1975**. Paris: Éditions Gallimard, 2001a. p. 629-648.

FOUCAULT, M. (1984a). Une esthétique de l'existence. In: _____. **Dits et écrits II: 1976-1988**. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1549-1554.

FOUCAULT, M. (1984b). What is Enlightenment? In: _____. **Dits et écrits II: 1976-1988**. Paris: Éditions Gallimard, 2001b. p. 1381-1397.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Pensadores & educação; 3).

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Educação: experiência e sentido, 3).

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

VILELA, E.; BÁRCENA, F. Acontecimento. In: CARVALHO, A. D. (Org.). **Dicionário de Filosofia da educação**. Portugal: Porto Editora, 2006. p. 14-19.

ZOURABICHVILI, F. **Le vocabulaire de Deleuze**. Paris: Ellipses Éditions Marketing S.A., 2004. (« Vocabulaire de ... »).