

O DEBATE SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA E DA MULTIDÃO

ABRAMOWICZ, Anete – UFSCar – anetabra@power.ufscar.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1. A educação é pensada para o povo e não para a multidão

Neste trabalho pretendemos discutir alguns aspectos em relação à produção de infância¹ a partir da educação das crianças pequenas na perspectiva de uma educação que incorpore a diferença como ponto de partida e mote para a educação infantil. Pretendemos apontar como a noção de infância entendida como uma experiência pode vir a ser uma potência da vida em contraste e/ou contrapondo-se ao poder sobre a vida. A partir daí propomos uma educação na perspectiva da diferença que implica em retomar algumas categorias analíticas importantes para a educação tais como: liberdade, trabalho, povo, sociabilidade e outras; para este trabalho, discutiremos apenas a noção de povo.

Primeiramente, gostaríamos de entender o que significa a educação colaborar e estar a serviço da construção da idéia de povo, de raça e de nação e, portanto, entender a maneira pela qual a educação auxilia na construção de processos civilizatórios, especialmente das crianças pequenas. Ou seja, afirmamos que a educação está a serviço da construção de uma determinada visão de povo. Discutir diferença como prática da educação implica necessariamente em construir um conceito que se contraponha ao de povo. Para este trabalho adotaremos o conceito que foi re-elaborado por Michael Hardt e Antonio Negri, que é o de Multidão². Uma educação “da diferença” deve-se fazer na direção da multidão e não mais em direção a um povo.

“Povo” e “multidão” é o campo no qual o debate sobre a educação está inserido já que é um conceito decisivo na compreensão da política e da esfera pública. Para Virno (2003) a noção do povo prevaleceu à multidão cujo conceito se esvaziou e “perdeu”. Não

¹ Infância, no singular, na medida em que infância carrega o plural que essa idéia contém.

² Multidão é um livro recente dos autores citados, além de outros, destacamos o Império que foi a primeira obra que os autores trabalharam com a idéia de Multidão, entendida como agente político.

mais se falou em multidão: Hobbes prevaleceu sobre Espinosa³. Sabemos o que significa viver sob a égide da idéia de povo e fazer da educação a base para sua construção. A idéia de povo produz conseqüências como o Estado, Estado-Nação, Estado centralizado, território, língua hegemônica, raça etc. A idéia de povo caminha para o uno; a educação que subsidia e contribui para a formação do povo segue a centralidade, a homogeneidade e a adoção de modelos de educação mais apropriados para esta produção.

Ou seja, os professores da escola para a criança pequena que constrói e propicia exercícios de infâncias trabalham na perspectiva de um determinado cuidar e educar orientado por hábitos de cuidado e de educação, que se constituem em modos e modelos de agir hegemônicos. Comer de boca fechada, calar nas refeições, banhar-se de determinada forma, pentear e prender o cabelo “desarrumado”, por exemplo, são ensinamentos inseridos num determinado modelo hegemônico de produção de hábitos e de condutas cujo objetivo é a produção de pessoas e de indivíduos para que se constituam no povo. Sabemos que a pedagogia tem como função internalizar saberes e “modos de ação”, não quaisquer, determinados, que de certa forma foram e são “pactuados” entre forças desiguais, que se hegemonizam, subjulgam e subjetivam outras a partir de estratégias de saber e de poder. Este processo de subjetivação se faz não apenas pela força bruta, como diz Foucault, mas sim a partir do que ele denomina de positividade do poder que é aquele que não diz apenas não, mas produz corpos, desejos etc. Ou seja, é o poder sobre a vida (o qual corresponde, na mesma medida o poder da vida) que se efetua como um exercício capilar de produção de “corpos saudáveis”, que está no interior de uma lógica que Deleuze denominou de “saúde dominante” a qual, por exemplo, lota as academias de ginástica, produtoras de determinados corpos, nos quais as pessoas vão, sem que sejam mandadas, nem mesmo obrigadas. O termo Biopolítica, o poder sobre a vida, foi cunhado por Foucault e refere-se à lógica do capital sobrepondo-se ao corpo e à vida, o poder se apropria da vida e a produz. Dessa forma o corpo é uma realidade biopolítica, a lógica do biopoder para Foucault é *que ele faz viver e deixa morrer*.

Isto quer dizer, que quando a professora de crianças pequenas solicita, utiliza e ensina determinados modos de ser e de agir, ela está aliada a uma determinada concepção

³ Ambas as polaridades, povo e multidão, reconhecem como pais putativos a Hobbes e a Espinosa (Virno, 2003).

de povo, de raça, mesmo que ela não saiba exatamente a processualidade da construção desse conceito e de suas implicações. A professora subjetivada nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e de agir acaba internalizando, como sendo algo próprio ou natural, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção do povo. É no interior desta lógica que a professora cuida e educa as crianças para que aprendam as mesmas coisas, num mesmo tempo, cuja aprendizagem é entendida como cumulativa e linear, tomando supostamente procedimentos idênticos de ação com crianças diferentes, pois atuam e trabalham na perspectiva dessa construção que idealizam, de uma idéia de igualdade e de povo e colaboram na sua produção e, ao mesmo tempo, são construídas no interior dessa mesma idéia. No interior dessa lógica fomos subjetivados por exemplo, como uma nação mestiça, que vive em uma democracia racial que, de um lado, além de ter velado a persistência⁴ do racismo e da desigualdade racial, de outro, esse discurso também permitiu a operacionalização no interior do sistema educacional brasileiro, desde a sua origem, de um discurso racionalista modernizante tributário das teorias raciológicas nas quais as contribuições das culturas indígenas e negras, por serem inferiores, deveriam ser apagadas. Não há, portanto, aparentemente, uma contraposição, mas uma estratégia de negação: já que não se assumiu o racismo, se negou a contribuição de outras raças. Dessa forma, viabilizou a substituição do extermínio físico pelo simbólico, sendo a educação um dos principais instrumentos desse processo. É por isso que os índices de exclusão escolar e de reprovação escolar, quando todas as crianças são pobres, as negras apresentam desempenho escolar inferior. É um efeito perverso da maquinaria racista que atua na escola, apesar das falas incessantes das professoras sobre a igualdade de tratamento entre as crianças e da democracia racial brasileira. Atuamos de maneira racista sustentado por um discurso igualitário e democrático, este é o paradoxo.

Segundo Hardt e Negri (2002) o conceito de nação, na Europa, desenvolveu-se no terreno do Estado patrimonial e absolutista. A nação sucedeu a ordem feudal do súdito para a ordem disciplinar do cidadão. O conceito de nação suporia então uma ‘vontade geral’ para os autores, uma ‘identidade do povo’ que se transforma em algo quase ‘natural e original’. A identidade do povo é uma laboriosa e complexa construção na qual a escola vem desempenhando um papel não desprezível. A base da pedagogia se assenta na idéia da

⁴ Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, a partir da década de 1970, analisam a persistência de desigualdades raciais a partir de dados censitários e estudos quantitativos.

produção deste povo, construída para as crianças, desde as mais pequenas, até os jovens e adultos. A pedagogia centrada nos currículos nacionais unificados tem feito sua parte na construção deste povo exigindo uma língua única, uma gramaticalidade, na valorização de uma determinada estética e em padrões homogêneos, na adoção de idéias comuns, entre elas, como já referido, a da democracia racial.

São inúmeras as produções educacionais que descrevem o cotidiano escolar no qual as crianças negras, gordas, pobres, sujas e deficientes estão excluídas. Os trabalhos têm mostrado o funcionamento da maquinaria escolar na produção de um povo indicando processos de subjetivação da escola que pressupõem a necessidade de sentar, calar e copiar para aprender, a valorização de determinado jeito de ser, de brincar, de falar e de pensar. A sociedade disciplinar apontada por Foucault tem na escola seu modelo exemplar, em crise, já que também se encontra em meio à passagem para a sociedade de controle, formulada por Deleuze (1992), o que de alguma maneira expressa a crise da idéia de povo.

O momento atual sugere a emergência da categoria ‘multidão’ em contraposição à de ‘povo’ que se encontra em crise juntamente com o Estado-Nação. Para Hardt e Negri (2002) estaríamos passando da sociedade moderna para a pós-moderna e do imperialismo para o Império. O Império abole todas as fronteiras, ‘não existe um fora’ para o mercado mundial, ele é inclusivo, e aproveita toda a forma de diferença. Este capitalismo contemporâneo que enaltece as conexões, a movência e a fluidez, produz novas formas de exploração, novas elites e novas misérias, além da possibilidade do “desligamento” (o medo de ser desplugado da rede) (Pelbart, 2003), produz uma lógica que se caracteriza por “abocanhar o todo” na qual tudo vai sendo incorporado, exigindo dos intelectuais e pesquisadores novas formas de resistência, de compreensão e de enfrentamentos.

O conceito pós-moderno de ‘multidão’ possui um potencial de engajamento e mudança, em suas formas plurais, baseadas na diferença, uma multiplicidade, por isso, “toda nação precisa fazer da multidão um povo” (Hardt e Negri, 2002:120) já que a multidão tudo faz “vazar”.

De acordo com Hardt e Negri (2002:121), “os conceitos de nação, povo e raça nunca estão muito separados (...) a construção de uma diferença racial absoluta é o terreno essencial para a concepção de uma identidade nacional homogênea”. O que gera, segundo os autores, a constituição da identidade do povo num plano imaginário que excluiria toda

diferença e isso correspondeu à “subordinação racial e à purificação social”. Este momento pós-moderno que anuncia a passagem da sociedade disciplinar para a de controle, do imperialismo para o império, da nova forma de poder cujo objetivo é o poder sobre a vida, da passagem do povo para a multidão, impõe questões complexas para a educação as quais são extremamente necessárias encarar e equacionar, ao mesmo tempo em que é preciso aproveitar a crise, a idéia da multidão já que por ela tudo vaza, para pensar uma educação para a ‘multidão’ e não mais para o povo.

Sabemos que a sociedade moderna oferece várias usinas para a fabricação da subjetividade, cada uma com sua singularidade: escola, família, trabalho, lazer. Mas o que está posto para a subjetividade na sociedade de controle que pretende abolir o fora e o dentro? Quando estamos em casa com o nosso computador, estamos fora ou dentro do trabalho? Quando atendemos ao telefone celular, estamos no fora ou no dentro, é neste sentido que Deleuze afirma que na sociedade de controle aboliu fronteiras, entre elas o dentro e fora, mas não abriu mão do controle. O controle é em céu aberto, sem espaço estriado. E o que a educação para a multidão pode propor em relação aos processos de subjetivação na direção de um povo que não existe?

Abaixo tentamos discutir a maneira pela qual as pedagogias e os pedagogos da infância estão no interior da construção do povo e procuramos propor possibilidades de escapar desta lógica, utilizando-se da idéia da infância como experiência, que o filósofo italiano Agamben propõe, e também das pedagogias da infância para propor uma educação como prática da diferença.

Cena: Criança de 4 anos sozinha na classe. Professora se inquieta ao ver a criança pequena em silêncio, quieta, observando o restante da turma que brinca no parquinho. Tenta convencê-la a brincar e a se juntar ao grupo.

A concepção de criança nessa cena é a de um ser eminentemente gregário. Sobre gregarismo há uma infinidade de definições que remetem à característica de coletivo, de bando. Similarmente, na ecologia, na educação e na psicologia social, apenas para mencionar algumas áreas de problematização, tem-se o subsídio da biologia evolutiva de

Darwin: por conta da reprodução, a seleção entre seres orgânicos se daria naturalmente para a propagação e perpetuação da espécie.⁵

Com o propósito de promover desenvolvimento e socialização, as iniciativas pedagógicas calcadas no gregarismo assujeitam e subjetivam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso. Produzir diferenças torna-se, portanto, um desafio para as práticas educacionais, uma vez que delas se exige um posicionamento teórico diferente, talvez um dismantelamento do que se produziu como referenciais em educação referendados pela cultura, pela idéia de povo e pelas áreas que a formam, entre elas a psicologia, com forte influência na educação. Os modelos experimentados, quando não implicaram fracasso, resultaram em descrédito da sociedade em relação à educação, a seu ver a depositária fiel da cultura. Podemos ir além do inventariar histórias, índices, estatísticas e anedotas de fracasso escolar.

Tornar uma criança um ser sociável está presente em várias propostas pedagógicas e psicopedagógicas, cada uma, a seu modo, trazendo de roldão uma concepção de criança, uma concepção de criança para um povo, para uma nação. A criança sociável sempre esteve presente na história da educação e em todas as matrizes educativas, é ela que deve ser produzida a partir da mecânica pedagógica.

Se uma criança pequena se isola do grupo, isso pouco ou nada diferiria do monólogo coletivo preconizado por Piaget. Segundo este, nesse estágio, brincar junto é brincar cada qual com seu brinquedo (mas a uma distância tal que olhares possam se cruzar,

⁵ Tem-se gregarismo como: 1) grupo de indivíduos que se agregam para desenvolver uma parte do seu ciclo biológico junto (IESB – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais do Sul da Bahia); 2) tendência dos animais a viver agrupados em rebanhos ou manadas, sem que este agrupamento tenha um sentido social. Aplica-se o qualificativo gregário aos seres humanos que estão em companhia de outros sem estabelecer entre si nem comunicação nem regras de empatia. Também se diz do indivíduo que segue servilmente as idéias ou iniciativas alheias, deixando-se conduzir como se estivesse num rebanho. (www.edu.xunta.es); 3) instinto gregário, ou o quarto instinto (a autopreservação, a nutrição e o sexo seriam os três primeiros). O gregarismo, segundo W. Trotter (1919/1953), justificando-se “em termos darwinistas como uma espécie de aquisição pela qual os organismos complexos tornar-se-iam mais resistentes ao rigor da seleção natural. A explicação de tal hipótese seria fundada na suposição de que a variabilidade das unidades (células) teria, através da união e extensão pluricelular, um limite mais largo, de maneira que os riscos corridos por cada uma, em relação ao ambiente, não comprometeriam o organismo como um todo. O gregarismo seria uma espécie de qualidade fundamental no homem que teria repercussões em sua estrutura mental” (*apud* Gustavo Adolfo Ramos Mello Neto. “A Psicologia Social nos Tempos de S. Freud” *in* Psicologia: Teoria e Pesquisa. vol. 16, no. 2, Brasília, maio/agosto 2000, p.147.

sons possam ser compartilhados, sombras de uns se projetem em outros etc). São atos infantis que não carregam características subjetivas, apenas particularidades.

Empurrar a criança para a socialização é dar-lhe o formato de cidadão, o direito de viver entre os pares e ter sua proteção assegurada. A escola, assim como a família, a igreja, o quartel, o hospital acolhem, amparam na mesma medida que corrigem e moldam os desviantes potenciais. O aparelho disciplinar dociliza e produz o corpo, constrói-lhe novo mobiliário, cria paladares, recorta o tempo, esquadrinha o deslocamento, define papéis. E vigia⁶.

Freinet e Wallon, iniciados no movimento da Escola Nova francesa no início do século XX (e posteriormente dela dissidentes) acrescentaram moldura política à motivação intrapsíquica que comandava a gênese piagetiana do conhecimento. Cabe menos analisar se o primeiro tendeu para um projeto comunista “bucólico” e o segundo para a crítica ao rousseanismo da visão escola-novista (criança = bom selvagem, daí *laissez faire, laissez passer*). O importante é lembrar que o engajamento político é a marca dos projetos em educação de Freinet e de Wallon. A espinha dorsal seria a concepção iluminista de homem em que a razão aparece como alicerce para a tríade igualdade-fraternidade-liberdade. O caráter romântico baseado em Rousseau, por sua vez, nega a razão como propulsora desses princípios por acreditar ser ela o que retira do homem sua vitalidade, sua intuição, sua fantasia: daí a necessidade de se forjar uma educação que tivesse na Natureza seu objeto e seu objetivo.⁷

Cabe acentuar que tanto o modelo de Freinet quanto o de Wallon atualizaram a idéia de Vygotsky de inculcar na educação um projeto de nação. Ambos foram além ao defenderem, cada um a seu estilo, que uma nação igualitária, isonômica, de apoio integral à criança, deveria levar em conta, paralelamente ao projeto político, as várias instâncias do desenvolvimento infantil: saúde mental e física com atenção às deficiências motoras, cognitivas, emocionais, incentivo aos talentos e orientação às vocações. Vygotsky, que não

⁶ Sobre mecanismos disciplinares e adestramento ver FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977, pp.153-159. O mesmo autor propõe na Aula de 17 de março de 1976 no Collège de France (aulas compiladas na obra *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, pp. 288-289) o esgarçamento do sentido de disciplina, retirando-a dos limites do corpo individual e diluindo-a numa tecnologia de poder massificante, isto é, voltada não apenas para o homem-corpo, mas para o homem-espécie.

⁷ GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da Educação*. São Paulo: E.P.U., 1983, p.76-77.

desvencilhou o processo de ensino-aprendizagem da construção do novo estado soviético que ajudara a inaugurar, postulou para esse processo a figura do mediador, podendo ser este um sujeito, um objeto, uma idéia, uma lembrança etc. Entendendo o materialismo dialético de Marx e Engels como fundante na obra de Vygotsky tem-se também a noção de educação assemelhada à noção de trabalho, ou seja, algo que transforma a natureza, pressupõe a criação de ferramentas e não se dá sem atividade social⁸. É, portanto, o contexto sócio-histórico que transforma os processos de desenvolvimento biológico mais elementares do homem nas chamadas funções psíquicas superiores.⁹ De qualquer forma, a figura do mediador serviu para a convicção de Vygotsky de que não era possível desenvolver conhecimento de forma individualista e competitiva. Exemplo disso era a defesa de que a linguagem precederia o pensamento, daí o caráter sócio-histórico da aprendizagem. A passagem do nível de desenvolvimento real (o que o indivíduo já sabe por si) para o nível de desenvolvimento potencial (o que o indivíduo é capaz de aprender com o auxílio do mediador) em certa medida se assemelha à passagem do socialismo utópico ao socialismo científico, ou, mais particularmente, do senso comum ao bom senso. Os utópicos, ao defenderem o propósito enciclopedista, acreditavam que a sociedade por si só alicerçada no “império da razão” se moveria no sentido de prover a humanidade como um todo com igualdade, fraternidade e liberdade¹⁰. O socialismo científico decorreria da filosofia dialética marxista, produto da “tensão entre o ser social histórico concreto imediatamente dado (...)”, aqui compreendido como sujeito do senso comum, “(...) e a emergência do ‘dever ser’ ou da mudança histórica”¹¹, ao nosso ver representada pelo sujeito do bom senso. A ameaça de triunfo desse novo estado de coisas exigiria, portanto um cuidado constante com a manutenção da superestrutura (ideologia) e o aprimoramento da infra-estrutura (técnicas/agências) do Estado. Pois na filosofia política marxista, seja por meio de Gramsci, ou pelo próprio Lênin a ascensão de um estado de compreensão a outro, ou a passagem do

⁸ Sobre o materialismo dialético na base do pensamento de Vygotsky, ver DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*. *Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3ª. edição. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 164.

⁹ REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999, 7ª. Edição, p.100.

¹⁰ ENGELS, Friedrich. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. São Paulo: Global Editora, s/d pp. 31-32. (publicado originalmente em 1877)

¹¹ BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha; MAYRINK VEIGA, Sandra. *Novo Vocabulário Político*. vol. 1, Rio de Janeiro / Petrópolis: FASE / Vozes, 1992, p.267.

senso comum ao bom senso, se dá pela intervenção de intelectuais orgânicos em uma vertente e na outra pelo partido político, que novamente, tem função mediadora.

O que temos nas várias abordagens pedagógicas e nas ações que lhes servem de corolário é uma subalternização de relações em nome de um contrato social em que o indivíduo é educado para um lugar definido na sociedade, seja o de opressor seja o de oprimido, reacionário ou revolucionário, alienado ou socialmente consciente etc. Ser diferente nessa perspectiva dá ao indivíduo uma nuance patológica. A criança que se isola do grupo passa a ser um aluno preocupante: há que fazê-la brincar com os outros! Há que brincar, pois é uma estratégia importante para a construção da criança coletiva que fará parte da nação e do povo em construção. Brincar, nesta concepção é a atividade por excelência socializadora e necessariamente intencional na construção do povo que virá. O novo mundo preconizado por toda a educação já está embutido nas pedagogias, e nada tem a ver com a possibilidade de incorporar idéias que as novas gerações trazem e que se quer formar.

Se transpusermos para a educação infantil as premissas de Deleuze e Guattari de um pensar diferente sobre o sujeito, poderemos vislumbrar maior potência para a diferença. Estar no grupo sem estar com o grupo, fato corriqueiro no brincar infantil, constitui uma hecceidade, isto é, um comportamento que envolve “individuações sem sujeito”¹² como aquele observado nas crianças pequenas que repetem de modo singular as expressões, os trejeitos, os olhares e os sorrisos de suas coetâneas. Isso joga outra luz sobre o monólogo coletivo de Piaget já que o libera de seu *quantum* individualizante supondo quebra da dicotomia uno e múltiplo e instituindo em seu lugar as multiplicidades compostas de singularidades, hecceidades e devires.

Os devires são processos, são tempos de entendimento que envolvem dois sujeitos ou um sujeito e um objeto ou, ainda, dois objetos. Devir entendido como movimento, processualidade, trajetos, como forças intensivas¹³. Não se trata de identificação entre as

¹² DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, vol.1, 1995, p.8.

¹³ Sobre devir, ver entre outros:

“Os devires são geografias, são orientações, direções, entradas, saídas. Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair do seu passado e de seu futuro, de sua história. Há um devir revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes....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

partes ou redução, menos ainda a transformação de uma na outra. É um momento que envolve afectibilidade, isto é, poder de afetar ou ser afetado. Pensar devir e afectibilidade nos mostraria outra possibilidade, ao nos remetermos à díade professora-aluna da cena proposta neste ensaio: o que moveria a professora não seria a piedade (em ver uma criança só) nem a identificação (ser menina, ser sozinha, a criança da sua infância, a criança que poderia ter sido...), nem a simbiose (eu faço por você para fazer para mim). Poderia vir a ser uma composição de velocidades e afetos entre indivíduos inteiramente diferentes. A professora perceberia ali uma singularidade como expressão das multiplicidades que estão sendo vivenciadas na realidade por ambas.

Há então, o embate entre o bloco da cultura (ou bloco histórico se pudermos lembrar Gramsci) e o bloco de devires: a pontualidade dos fatos *versus* o processo ou movimento dos afetos; a diferença entre algo que é posto e algo que nem é posto, nem é tornar-se, nem é identificar-se. Questionar a cultura exige, portanto, a extrapolação da ordem binária, que explica o mundo pelas oposições consciente-inconsciente, voz-escrita, história-natureza, masculino-feminino, corpo-alma que têm marcado tanto o racional quanto o imaginário ocidental. O importante seria romper com o maniqueísmo atávico dessas dicotomias para ver a potência de algo novo, mais libertário e quem sabe “mais saudável” (em oposição à saúde dominante que elegeu determinadas: força física, beleza, cor e sexualidade como padrão de saúde) tanto para o indivíduo quanto para as relações que quisesse estabelecer.

Voltando à proposta deleuziana lembramos que o devir tem mais de alianças que de rupturas, dessa forma a professora dessa cena não se torna criança nem a criança se torna outra coisa. Relações de afectibilidade são compostas de movimento e repouso, velocidade

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.” (Deleuze, G; Parnet, C, 1998, p.10). “Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal, de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população... O devir está ‘entre’ou ‘no meio’: mulher entre as mulheres, ou animal no meio dos outros” (Deleuze, G.1997, p.9). ”Mas uma linha de devir não tem nem começo nem fim, nem saída nem chegada, nem origem nem destino; e falar de ausência de origem, erigir a ausência de origem em origem, é um mau jogo de palavras. Uma linha de devir só tem meio. O meio não é uma média, é um acelerado, é a velocidade absoluta do movimento”. (Deleuze, G; Guattari, F.; 1997, p.91).

e lentidão e propiciam um grau de potência de ação¹⁴. É dessa potência que se pode pensar em produzir diferença.

Voltando à cena aqui proposta, vemos que a ação pedagógica nela projetada se insere na ordem da cultura e engendra práticas sociais coercitivas, nega a solidão (da criança, do louco, do poeta), recolhe a vida, a memória das minorias¹⁵ em movência, destituídas, portanto, de *status* institucional, para lhes dar outra configuração e, ainda, produz valores que consolidam o ideário hegemônico por meio do hiper-controle exercido pelas agências micro-políticas.

Não é que os professores tenham matado ou deixado morrer a utopia iluminista/racionalista que serviu de berço à educação. É que, em tempos pós-modernos há uma falência de modelos ou mesmo referências que possam atender às novas configurações de tempo e espaço tanto do social quanto do econômico que surgem a todo momento no contexto das múltiplas identidades. As grandes narrativas não bastam para explicar o futuro humano mesmo porque tal futuro está cada vez mais imediato, dada a plasticidade do capital muito bem aconchegado pelo desejo de um Estado mínimo, pelas tecnologias e simulações¹⁶, pelas identidades que emergem cada vez mais rapidamente exigindo quebra de consenso. Em paralelo à teia do mercado surgem as redes de solidariedade, cuja potência resvala mais que uma alternativa econômica, porque elas não idealizam o *shopping center* como o faz o bazar tampouco aspiram à excelência empresarial como o faz a cooperativa. A proposta é de uma outra estética, de um outro laço que só surge em cenário multitudinal regido por multiplicidades, itinerâncias e nomadismo.

E se o ambiente mudou, se o futuro está aí desde ontem, se muitos de nós se incomoda dentro do modelito “cyber-zumbi”¹⁷, como pensar uma nova educação?

¹⁴ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, vol.4, 1997, p.42.

¹⁵ “... É primeiro porque o homem é majoritário por excelência, enquanto que os devires são minoritários, todo o devir é um devir minoritário. Por maioria nós não entendemos uma quantidade relativa maior, mas a determinação de um estado ou padrão em relação ao qual tanto as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco, adulto-macho, etc. Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso” (Deleuze e Guattari (1997:87).

¹⁶ LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* São Paulo: Cortez, 2002, pp.174-178.

¹⁷ Sobre essa metáfora ver PELBART, Peter Pál., *A vertigem por um fio. Políticas da Subjetividade Contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000, p.23.

Criança é multiplicidade. Infância tem sido pensada como una. A criança guarda uma relação com a e a forma como tem sido configurada a infância guarda uma relação com o povo. Juridicamente, as crianças são definidas como pessoas na faixa etária entre 0 e 12 anos, é um intervalo populacional e abarca todas as crianças; é uma idéia que guarda relação com a multiplicidade, há bilhões delas, de todos os jeitos e em toda a parte. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. A infância no ocidente (é importante ter claro que ocidente também é uma categoria analítica) é uma teia e um conjunto de sentidos de caráter normativo que, de maneira geral, prescreve o seu brincar, a sua sociabilidade, estética, higiene, hábitos etc, e enfatiza o caráter normalizador e disciplinar do que é ser criança. Esta visão revela uma concepção de criança que deve ter determinada infância para desabrochar no adulto. O foco é o adulto. A criança e sua infância prescrita é um interregno. Desta forma, ela é vista como aquela que tem ou não infância. A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de se tornar um adulto.

Sabemos que a idéia de infância tem servido, paradoxalmente, como escudo contra um mundo adulto inserido na lógica do capital que produz sua morte, já que a história da criança é a história da violência, do espancamento, da fome, da invisibilidade, da desqualificação. É preciso que se pense uma educação para a multidão para que se faça, de fato, uma educação para a criança, levando em conta suas multiplicidades, as itinerâncias, as singularidades. A infância deveria de alguma maneira recuperar a multidão na qual nasceu, isto é, antes de ser refém do povo.

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da idéia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente onde se vai chegar, em que as crianças possam ficar sós, pensar, grunhir, falar etc?

Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração. Mas num movimento não de conversão em lucro para o capital, que tem sido hábil em lhe retirar o que tem de único e talvez último que é sua potência e sua vida. A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada, para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é

indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que, mesmo porque ela é nômade, quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu.

A educação de crianças pequenas a coloca no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Desta forma expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afe(c)tos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é a mãe, nem tia, a colega não é a irmã, e brincar de casinha não é imitar papai-e-mamãe, e as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à idéia de mulher, de casal e de povo. Nesta educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, e deixar para lá, para pensar, o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Que experiências podem ser produzidas para que a infância, como multiplicidade, se efetue. Talvez valha a pena aproveitar a idéia das cem linguagens¹⁸ preconizada pela escola italiana no interior de uma educação *com* a criança, no espaço público, em que as afetibilidades criem novas redes de solidariedade e de pensamento para que a possibilite um devir-criança.

Para terminar gostaríamos de retomar e aproveitar a idéia da infância como experiência devolvendo ao conceito uma multiplicidade que lhe foi retirada pelas pedagogias que a colocaram como refém do povo. Pois a idéia da infância carrega possibilidades de acontecimento, de inusitado, de disruptivo, de escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica, ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento, vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, a uma des-idade, portanto. Dessa forma, como experiência, pode também atravessar, ou não, os adultos. Há pessoas que são mais ou menos atravessadas por ela. É a infância que pode vir a propiciar os devires

¹⁸ "Ao contrário, as cem existem" (Loris Malaguzzi).

A criança

é feita de cem.

A criança tem cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar....." Revista Bambini, Bergamo, ano X, no 2 fev.1004. Tradução livre do original italiano: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi.

enunciados neste artigo. Devir não como um vir-a-ser, pois já vimos que nada tem a ver com futuro, com uma cronologia qualquer, mas sim com aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, como potência de vida, o poder da vida se opondo ao poder sobre a vida mostrado no início do artigo. O que queremos defender é que a infância pode ser uma forma de se opor ao poder sobre a vida. A infância em suas experimentações se efetua, acontece, em um tempo, que poderíamos dizer mais generoso, por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado com o acontecimento, com a criação que não se submete ao tempo imposto pelo poder e pelo capital. Já que é disto que se trata, como já vimos, o poder e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida, subjetivando e submetendo a todos no interior de uma mesma lógica. A escola de educação infantil tem como função prioritária promover a infância, já que nem todos a têm. Desse modo, há que se inventar estratégias educacionais promotoras de infância e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de educação infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem, portanto o desafio do professor de educação infantil é o de implementar o exercício da infância. O professor deveria criar condições para que as crianças pequenas possam exercitar as suas potências a partir do exercício da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (2001/1978) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BOCAYUVA, P.C.C., MAYRINK VEIGA, S. (1992) *Novo Vocabulário Político*. vol.1, Rio de Janeiro / Petrópolis: FASE / Vozes.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1995) *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, vol.1.
- _____ (1997) *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 4.
- DELEUZE, G., PARNET, C. (1998) *Diálogos*. São Paulo: Escuta
- DUARTE, N. (2004) *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*. *Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3ª. edição. Campinas: Autores Associados.

- ENGELS, F. [1975-1979] *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. São Paulo: Global Editora, s/d.
- FARIA A. L.G., PALHARES, M. (orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: EdUFSCar; Florianópolis, SC: EdUFSC, 1999. – (Coleção polêmicas de nosso tempo; 62).
- FOUCAULT, M. (1977) *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1999) *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GILES, T. R. (1983) *Filosofia da Educação*. São Paulo: E.P.U.
- HARDT, M.; e NEGRI, A. (2001). *Império*. 3ª ed, Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, Tradução de Berilo Vargas.
- HARDT, M.; e NEGRI, A. (2005). *Multidão. Guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record,
- LIBÂNEO, J. C. (2002) *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* São Paulo: Cortez.
- MELLO NETO, G. A. R. (maio/agosto 2000) “*A Psicologia Social nos Tempos de S. Freud*”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. vol. 16, no.2, Brasília.
- PELBART, P. P. (2000), *A vertigem por um fio. Políticas da Subjetividade Contemporânea*. São Paulo: Iluminuras.
- REGO, T. C. (1999) *Vygotsky*. Petrópolis: Ed. Vozes, 7ª. edição.
- VIRNO, P. (2003) *Gramática da Multidão. Para Uma análise das Formas de Vida Contemporâneas*. Tradução: Leonardo Retamoso Palma. (Mimeo)