

ENSAIOS REFLEXIVOS EM TORNO DA ‘EDUCAÇÃO DE MASSAS’ E DAS HOMOGENEIZAÇÕES DA VIDA

*REFLECTIVE ESSAYS ON THE ‘EDUCATION OF THE MASSES’ AND THE HOMOGENIZATION
OF LIFE*

<https://orcid.org/0000-0003-4827-293X>  Guilherme Rodrigues de Oliveira ^A

<https://orcid.org/0000-0001-8889-750X>  César Donizetti Pereira Leite ^B

<https://orcid.org/0009-0006-0108-3364>  Tárzio Gustavo da Silva ^B

^A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil

^B Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil

Recebido em: 25 ago. 2025 | **Aceito em:** 08 out. 2025

Correspondência: Guilherme Rodrigues de Oliveira (gr.oliveira@unesp.br)

Resumo

A educação infantil como uma instituição utilizada como aparelho de Estado rege uma política de produção de subjetividades que homogeneizam corpos, singularidades e anula possibilidades de agenciamentos que multiplicam modos de vida. Nesse modelo institucionalizado de educação, percebemos que conceitos como infância, educação, tempo, dentre outros, são pautados em relações de poder e de quem detém um certo conhecimento. Percebemos, então, que a partir dos trabalhos de pesquisa realizados pelo grupo IM@GO e o pensamento de filósofos da diferença como Deleuze, Guattari e Foucault, a educação infantil nos possibilita promover encontros entre bebês, crianças pequenas e adultas e adultos, questionando a lógica de controle desses corpos, criando movimentos que subvertem as previsões das modulações. Essas conexões entre os conceitos de infância, tempo e a ideia de pensar nos corpos de bebês e crianças, operadores da infância, com a adultez do corpo adulto gera linhas de fuga que fissuram e rompem com a lógica sistemática e contínua do sistemas imagens ajudam o grupo IM@GO a construir, a partir de uma pesquisa-experiência, ensaios reflexivos, que geram reverberações que tentam capilarizar a relação entre os conceitos e a proposta de uma “educação de massa”. Para isso, em nosso arcabouço teórico utilizaremos os filósofos da diferença Deleuze, Guattari e Foucault, além de autores como Leite, Rigato e Kohan.

Palavras-chave: Infância; educação infantil; massificação; subjetivação.

Abstract

Early childhood education, as an institution used as a state apparatus, governs a policy of producing subjectivities that homogenize bodies and singularities and nullify the possibilities of agency that multiply ways of life. In this institutionalized model of education, we perceive that concepts such as childhood, education, time, among others, are based on power relations and on who holds a certain knowledge. We then realize that, based on the research work conducted by the IM@GO group and the thinking of philosophers of difference such as Deleuze, Guattari, and Foucault, early childhood education enables us to foster encounters between infants, young children, and adults, questioning the logic of control over these bodies and creating movements that subvert the predictions of modulations. These connections between the concepts of childhood, time, and the idea of



thinking about the bodies of babies and children—operators of childhood—with the adulthood of the adult body generate lines of flight that fissure and rupture the systematic and continuous logic of image systems. They help the IM@GO group construct, based on research-experience, reflective essays that generate reverberations that attempt to disseminate the relationship between these concepts and the proposal for "mass education." To this end, our theoretical framework will draw on the philosophers of difference Deleuze, Guattari, and Foucault, as well as authors such as Leite, Rigato, and Kohan.

Keywords: Childhood; early childhood education; massification; subjectivation.

Movi-mento introdutório

*Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso
explica o resto*

Manoel de Barros (2013, p.461)

De modo geral, o início das experiências educativas das crianças pode ser considerado uma jornada, um momento de mudanças, de deslocamentos e de posições onde afetos, corpos, sensações, pessoas, se apresentam e se misturam. Diferentes alterações ocorrem no cotidiano, no dia a dia, fazendo assim povoar outros espaços, outras espacialidades, outros tempos, outras temporalidades.

Neste cenário, o ambiente pré-escolar emerge como espaço onde algumas possibilidades, aberturas, experiências e experimentações podem ganhar forma. No contexto destas possibilidades na vida da criança mudanças ocorrem, situações das mais diferentes ordens ganham certa performance.

Tanto na condição de professores, como de pesquisadores, vivenciar a pré-escola é também o momento em que os corpos ali presentes se conectam com outros corpos, com diferentes situações, produzindo uma rede de conexões pessoais, sociais, afetivas e possibilitando que bebês e crianças pequenas experienciem novas relações com seus pares. Mesmo com pouca idade, o que temos percebido em nossas pesquisas é que bebês e crianças são seres carregados de vivências e possibilidades em práticas onde encontros permitem novas ligações, estas construídas e produzidas nos percursos e atravessamentos permeados nas redes afetivas.

São nessas conexões que o grupo IM@GO - Laboratório da Imagem, Experiência e Criação se permite experimentar novas possibilidades. Ao observar e vivenciar as imagens produzidas por crianças de 0 a 6 anos, o grupo busca se infantilizar e questionar o modo adulto de se pensar e existir no mundo. Ao permitir que bebês e crianças pequenas operem com novos dispositivos, o grupo atravessa novas possibilidades, onde as infâncias, que constituem o corpo de crianças pequenas e bebês, percorram novos caminhos, novos olhares, permitindo-se experiências novos lugares e novos espaços, seguindo de forma (i)lógica para aquilo que as constitui como coletivo. Migliorin (2012) nos ensina que o coletivo não se cria pela necessidade de todos produzirem juntos, mas, sim, do compartilhamento de intensivas trocas maiores entre os indivíduos que ali estão, portanto, as imagens, como parte de um movimento coletivo, nos ajudam a (re)significar a pesquisa, transformando-a em experiência e infantilizando a conexão entre pesquisa e experiência. Os rizomas gerados a partir dos

agenciamentos entre pesquisa, experiência e imagem são os caminhos percorridos pelo grupo, transformando-o em máquina de guerra contra a modelização da educação infantil e da academia.

Michel Foucault, em dois de seus livros de extrema relevância, apresenta uma discussão que ganha destaque não apenas na compreensão do pensamento deste filósofo, mas também nos ajuda a trabalhar com questões que se fazem presentes na educação e mais especificamente na escola. Em "Segurança, Território, População" (2008) e "Governo de Si e dos outros" (2010), nos apresenta uma discussão promissora para o campo da educação, a discussão em torno da noção de 'políticas de subjetivação' e junto a esta ideia nos oferece a oportunidade de pensar acerca da relação entre esta noção e a educação.

O fato é que para Foucault, a educação não pode ser entendida apenas como um lugar e ou espaço de transmissão de conhecimento, mas, de maneira mais efetiva a Educação acaba sendo um espaço onde as crianças, as pessoas, são moldadas e ou passam por processos de subjetivação se aliando a certos discursos e ou práticas de poderes, que determinam e modulam modos de ser e estar no mundo. Para o filósofo francês, de modo geral, as instituições educativas quando operam neste campo de poderes e saberes, não são apenas lugares, espaços repressivos, mas sim um campo extremamente produtivo, onde se produz modos de vida, verdades, campos de atuação, saberes, em linhas gerais isso nos leva a pensar que ela produz 'sujeitos'.

Assim, vai se constituindo uma rede de saberes, instituições, discursos e práticas, tudo isso não se apresenta de forma isolada, mas sim apresentam-se como um espaço em que se conectam, modulam, moldam o próprio modo de organização e funcionamento da sociedade. Em livros como Vigiar e Punir e Arqueologia do saber, Foucault define esse processo como 'dispositivos' e estes não como um objeto material, mas sim um conjunto heterogêneo de elementos que atuam não apenas na organicidade dos sistemas, mas também e sobretudo, como uma estratégia que envolve diferentes elementos, múltiplos espaços, conectando esses elementos que juntos, regulam e controlam os comportamentos e as ideias das pessoas, uma verdadeira configuração plural, complexa de produção de determinados tipos de poderes e de conhecimentos, modulando subjetividades, comportamentos, os modos de ser e estar no mundo. Como suas técnicas disciplinares de normalização/normatização e vigilância, a educação, nesta perspectiva, ajuda a produzir sujeitos que se encaixam em determinados padrões sociais e políticos, fazendo assim funcionar uma verdadeira estrutura, que mesmo

‘invisível’ é extremamente poderosa, marcando, demarcando, configurando e influenciando em quem somos, como pensamos e como nos relacionamos com o mundo.

Desta forma, poderíamos dizer que para Foucault, a educação é um campo, um espaço, um território, onde relações de poder se apresentam, se colocam, de maneira que modulam nossa subjetividade, influenciando quem somos e como nos posicionamos na sociedade. É uma reflexão importante para pensarmos criticamente sobre os papéis e as práticas educativas no mundo atual.

Operar com as imagens produzidas pelas crianças nos possibilita afetações únicas, onde a experiência é individual, mesmo que seja atravessada por um coletivo, visto que ela carrega todos os agenciamentos realizados pela(s) criança(s) que a produziu. A infância que se apresenta como parte daquela imagem invade nossos corpos e nos permite ser tocado por uma ideia outra de infância, destituindo a etapa como forma inicial e trazendo a noção de condição de existir para a reflexão. As conexões que as imagens produzem são traços rizomáticos que permeiam o mundo infantil e querem ocupar um espaço no mundo adulto.

Observar as imagens produzidas pelas crianças, podem nos trazer uma série de diferentes sensações, principalmente por se confrontarem uma distinção nos campos de atuação, no qual quando as crianças produzem essas imagens em formato de vídeos, não se sabe quais poderiam ser as intenções ou se ainda tinha alguma intenção por trás, mas ao observar percebe-se que de toda forma existe uma força adulta que tenta interpretar aquilo que foi produzido, que tenta justificar ou dar um sentido, assim nos deparamos com um confronto entre um certo campo de experimentações com o campo das representações. Ainda que na tentativa de olhar para além do campo das representações, parece que a imagem gravada pode ser uma representação do vivido, do experimentado, mas não consegue em si ser o vivido, ser a experimentação que aconteceu durante o processo de produção. Talvez aqui já temos uma grande pista de algo que podemos aprender com as crianças: as intensidades de sentir ao invés de procurar interpretar e justificar a todo momento, ainda que isso se desdobre em percepções da relação com o tempo.

Ainda, as inquietações que nos conectam com nossa infância se transformaram em trabalhos que constituíram o grupo IM@GO ao longo dos anos. Questionamentos sobre como o projeto político, que denominamos de “educação de massa”, se constitui e se efetiva na prática educacional vigente, surgem como parte da construção das ideias e perspectivas do grupo sobre a educação.

Discussões sobre subjetividades, sobre modelos impositivos de se pensar e viver a educação se tornaram possíveis, além de promover uma discussão sobre como a infância fissura com os estereótipos educacionais propostos. Diante disso, é necessário nos aprofundarmos nas discussões que o grupo vem se debruçando ao longo dos anos, mas, em específico, sobre a concepção de “educação de massa”.

É importante salientarmos que as reflexões que compõem este trabalho não visam discutir o certo e o errado, o bem e o mal, os heróis e vilões da educação, mas sim possibilitar que olhemos com outros olhos para a educação que está sendo proposta atualmente. Além disso, este trabalho visa promover um olhar outro para as infâncias e tempos que povoam o âmago da educação infantil e, ainda, discutir, através das imagens produzidas por crianças pequenas e bebês, como essa infância agencia com que adultos e adultas se infantilizem na relação, rompendo com o “adultocentrismo” que permeia os espaços da pré-escola.

Quando pensamos em educar o olhar vem-nos logo a idéia de que isso seria a forma de ajudar os alunos a alcançar uma visão melhor, mais crítica, emancipada ou liberada. Deveríamos ajudá-los a abrir os olhos, ou seja, a se tornarem (mais) conscientes daquilo que “realmente” acontece no mundo, para se darem conta de como seu próprio olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas. É necessário encontrar outra perspectiva, mais adequada, crítica, que realmente leve em conta a perspectiva dos outros. Educar o olhar, então, significaria conscientizar-se e tornar-se desperto, significaria alcançar uma melhor compreensão. (Masschelein 2006, p.36)

A educação como formadora de ‘olhares’ pode operar de distintas maneiras, desde aspectos do campo cognitivo, no qual molda-se uma forma de pensar, interpretar e criticar, nos aspectos do campo social, onde a modulação acontece entre o modo de se relacionar com as pessoas, e ainda que nas relações com o mundo. Deste modo, a educação não se trata apenas de uma formação para com o conteúdo curricular, mas também de uma imposição de formas de se relacionar com o mundo, no qual age em conjunto nos processos de subjetivação e endoculturação. O problema se dá quando as lentes que são formadas permitem olhar um modo uno da vida, sendo reforçadas por aspectos binários que castram o múltiplo.

Trabalhar com uma perspectiva outra de olhar, de agenciamentos, de emancipação e de um tempo não cronológico nos permite maleabilizar os acontecimentos que ocorrem na educação infantil. A ideia deste trabalho é poder, de alguma maneira, permitir que transformemos o olhar para a/e da educação infantil, nos permitindo refletir que os sujeitos que ocupam esses espaços são dotados de multiplicidades. Aprender como se tornar um indivíduo “infantil” é parte fundamental para rompermos com as linhas que limitam o desenvolvimento pleno de uma sociedade infante.

O movi-mento massificatório da educação

*Convergência dos desejos e dos afetos das massas, e
não seu agrupamento em torno de objetivos
padronizados, que funda a unidade de sua luta*
Guattari, 1987, p. 47

A “educação de massa” passa a fazer parte de nosso vocabulário ao observarmos o modelo de educação que estrutura a educação infantil em nosso país. A ideia de “produzir” um sujeito alienado, subserviente, voltado exclusivamente para o trabalho, que obedeça e aceite, silenciosamente, os pensamentos hegemônicos determinantes para a vida em sociedade é uma das formas de se pensar a “educação de massa”, visto que ela parte de uma estrutura em que o controle é predominante.

Neste modelo de pensamento, se constitui um modo de estruturação da sociedade a partir das crianças, que têm seus direitos, suas infâncias, suas “meninices” (Freire, 2015) privadas e negadas.

Leite, em seus escritos, já nos alertava sobre essa perspectiva educacional quando nos diz:

em uma época como a nossa, povoada de discursos sobre o que e como fazer com as crianças nas práticas educativas, os discursos, as teorias e os protocolos de ações distanciam os professores da própria vida em torno da escola, do cotidiano da escola e de seus modos de produção de sentido para as práticas educativas, modulando práticas, atitudes e posturas. E separando, assim, a educação da vida real, concreta ou material, e ainda, produzindo na educação outra ideia de real, de real da escola, do cotidiano escolar. Ou seja, a materialidade das práticas educativas dirigidas por modos de ser como educador, modos dados e definidos, cria certa artificialidade na educação, cria verdades como modos de controle da vida social – pela educação – por meio dos discursos e das enunciações citadas em nosso cotidiano, assim “a verdade não tem mais que ser produzida. Ela terá que se representar e se apresentar cada vez que for procurada” (Foucault, 2009, p.117), é nesses movimentos que as ditas verdades acabam por constituir modos prévios de estar no mundo. – (Leite, 2012, pp.36-37)

Essa fala de Leite (2012) nos atenta à modelização que a educação infantil vem passando através de um projeto político instituído, mas também por uma forma de sistematizar as práticas pedagógicas postas em nossa sociedade. A privatização da educação infantil é algo posto e vem enrijecendo, ainda mais, a formação e a prática pedagógica, pois pedagogiza a educação, dando o caminho a ser seguido, sem olhar para a individualidade de professoras e professores, das crianças, das turmas, das pré-escolas e das comunidades escolares como um todo. Por conta disso, a “educação de massa” se fortalece, pois ela é atravessada por uma educação que perpassa pela subjetivação de bebês e crianças, normatizando e normalizando o poder e a hierarquização do conhecimento.

Outra perspectiva que nos faz entender esse movimento “massificante da educação” é a forma como entendemos o tempo. Perpassando por uma perspectiva ocidental, cronológica, tentamos pensar que a educação infantil, e consequentemente a infância, como uma etapa da vida, direciona o olhar para uma lógica neoliberal, que se fortalece através do capitalismo, não permitindo que as crianças ocupem os espaços a sua maneira.

A educação infantil precisa ser ocupada e voltada por e pelas crianças, diferentemente da lógica posta atualmente que é a de depósito. A pré-escola é um lugar violento, criado para adultos e não para crianças. A creche parece uma prisão, como nos diria Foucault, e, por conta disso, passa a ser um lugar colonizante, não permitindo que as crianças vivenciem aquilo que lhes cabe, sendo sempre direcionadas.

Uma educação que tem como objetivo desestimular as singularidades e individualidades de cada ser, uma educação que promove o conteudismo desde os primeiros anos escolares, uma educação que não permite que a “criança seja criança”, uma educação que entende a infância como apenas uma etapa da vida. Todo esse processo passa por uma lógica neoliberal de identificar a individualização do sujeito, descaracterizando a sua perspectiva coletiva e evidenciando as violências praticadas dentro dos espaços educacionais.

O conceito de massa que temos utilizado como base para as nossas discussões parte da reflexão de Félix Guattari. Fazemos uma analogia entre a infância e a educação infantil com as causas operárias discutidas na obra “A Revolução Molecular” do autor. Guattari nos traz que:

o desejo das massas encontram-se “massificadas” e reduzidas a formulações padronizadas, das quais se pretende justificar a necessidade em nome da coesão da classe operária e da unidade de seu partido. Passou-se da impotência de um sistema de representação mental à impotência de um sistema de representatividade social. (Guattari, 1987, p. 45)

Partindo deste conceito, é possível observar que a ideia de massificação aqui não é de pluralidade, mas sim de padronização, unicidade. Unicidade como algo que não é um constitutivo de coletivo, pois carrega consigo a ideia de produzir indivíduo comuns, iguais, padronizados, que não se constituem em multiplicidade e pluralidade.

Entender, portanto, a concepção da “educação de massa”, nos leva para um novo caminhar. Um novo pensar sobre como a educação tem se pautado em ideais neoliberais que embrutece a infância, distanciando-a do seu local, que é o indivíduo e sua forma de experienciar o mundo, tornando-a apenas um conceito temporal, que carrega o peso de determinar o início da vida escolar.

Movi-mento dos conceitos

Não há céus para o conceito
Deleuze e Guattari, 1992

Operar conceitos é uma das tarefas mais complexas da filosofia, pois o conceito não é único, uno, variando dependendo do lugar, do tempo, do espaço e das vivências pelas quais os sujeitos operantes vivenciaram ao longo de suas vidas. Deleuze e Guattari (1992, p. 29) nos trazem que “cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado”, nessa lógica, os atravessamentos dos conceitos nos possibilitam pensar sobre como a infância, o tempo, a massificação e o espaço são compostos de uma educação infantil massificadora.

Os conceitos nos permitem pensar em formas de romper as barreiras impostas pelas teorias para aqueles que caminham conjuntamente com eles ao longo do cotidiano escolar. Propor um novo olhar para os conceitos é infantilizar a proposta, é conectar a ação com a teoria e com a experiência e com a vivência e e e nos levando a questionar a forma adulta de enxergar os acontecimentos que decorrem desse agir, modificando a leitura do mundo que é feita a partir de um novo olhar. Fernando Pessoa (1982), poeta português, traduz um pouco desse nosso ideal quando diz que “Tudo em nós está em nosso conceito do mundo; modificar o nosso conceito do mundo é modificar o mundo para nós, isto é, é modificar o mundo, pois ele nunca será, para nós, senão o que é para nós.”

Novos conceitos não surgem do nada, eles carregam toda uma composição de existência daquele que o pensa, unificando a pluralidade de ideias que compõem aquele pensar e possibilita uma nova versão conceitual daquele pensamento.

Os conceitos apresentados ao longo deste texto, alicerçam aquilo que entendemos como base das discussões e possibilidades de pensares acerca da “educação de massa” e de como as crianças, aqueles que se apropriam da infância, promovem fraturas, fissuras, rupturas, rompimentos, quebras - e diversos outros sinônimos que poderiam ser aqui empregados - ao se conectarem as questões que englobam o tempo e o espaço da educação infantil.

Ainda mais, podemos dizer que as crianças não operam com conceitos pré-definidos, mas sim, reforjam esses conceitos com base em suas próprias experiências ao longo de suas vidas. Ao logo das vivências, os conceitos vão ganhando o corpo e a forma que lhes foi atribuída pelo mundo adulto, porém, ao observarmos e refletirmos sobre as imagens e as brincadeiras que as crianças realizam durante o seu dia a dia percebemos que os conceitos são remodelados a necessidade daquele movimento (a)temporal que é marcado por um instante.

Quando as crianças pegam um cabo de vassoura e o transformam em um cavalo, por exemplo, elas ressignificam aquele conceito, tirando ele de um lugar adulto e trazendo para o lugar criança, isso nos faz pensar que elas infantilizam o conceito, trazendo uma nova carga afetiva para aquela ideia pré-formulada anteriormente.

Lidar com a infância, nos leva a tentar entender como os sujeitos, no caso deste trabalho as crianças, se constituem através de um olhar outro, de uma forma outra, de uma certa diferença. (Re)pensar a forma como olhamos para a infância e os indivíduos infantis, é também ressignificar a forma como atravessamos as paredes que enrijecem a creche e a pré-escola, é sobreviver ao sucateamento da educação pública, é questionar os modelos postos como “soluções” e, até mesmo, é entender como a sociedade neoliberal capitalista orchestra seus movimentos conceituais na comunidade.

Expressar a infância de outras maneiras é observar, e perceber, que as crianças não seguem a lógica de tempo impositiva dos adultos. Elas seguem seu próprio tempo, que está em um outro espaço, não condicionado, que ocorre no presente, no estar, na ação. Assim, podemos olhar para o movimento que as crianças fazem ao dobrar os conceitos que estão dados por um sistema, que mesmo ao operar num âmbito invisível e intocável, elas parecem conseguir tocar num contexto heterotópico, produzem ‘transformações aqui e agora’, dobrando os conceitos dentro da própria dobra sobre o tempo.

Diferentes noções de tempo nos são apresentadas pelos gregos, e trabalharemos apenas com três delas: Khronos, Kairós e Aión. Esses diferentes tempos ligam-se com questões sobre a infância e sobre as crianças, possibilitando outros novos pensares sobre as perspectivas educacionais que aqui se apresentam em forma de tempo.

Todo esse movimento de pensarmos a infância e o tempo é atravessado, e até constituinte, pelos trabalhos que o Grupo IM@GO vem realizando. Não existe não atrelar essa pesquisa aos trabalhos do grupo, pois as reflexões partiram através das imagens que crianças, professoras e professores produziram ao longo do tempo.

O grupo movimento investigações que adaptam as discussões acerca da educação infantil, estudando e observando as crianças, através das produções de imagens, instigando a pesquisa, explorando novas vivências e experiências, se permitindo sair da zona de conforto acadêmica e visitando creches e pré-escolas, para que, assim, possam estar em contato direto com a infância. O grupo se permite, através de suas pesquisas, ser tocado pela infância, tornando-a parte de seus corpos, corpos esses tão massificados pela adultização promovida

pela educação ao longo do tempo.

Além disso, o grupo se permite experienciar uma pesquisa diferente, provocativa e afetiva, tentando escapar do lugar exclusivamente intelectual da pesquisa, mas, também, tentando tocar no que é sensível.

E qual é o intuito de escrever sobre esses pensamentos que movem a educação infantil? Quais são as ideias por trás deste trabalho? Não temos a pretensão de criar um novo modelo educacional, de constituir um jeito certo de se educar, mas sim de propor reflexões acerca de como a educação infantil é atravessada por projetos e ideais políticos que constituem o seu caráter pedagógico. O propósito de um trabalho reflexivo é gerar incômodos, produzir desconfortos, para que esse tenha ação direta sobre uma capilarização de outros pensares, podendo produzir transformações nos modos de operar a educação. O objetivo é costurar, assim como uma colcha de retalhos, os conceitos e as concepções postas em diversos movi-mentos da educação infantil com as ideias de “educação de massa” e “educação coletiva”. Estes termos advêm de nossas reflexões e estudos acerca da educação infantil, da infância, do espaço e do tempo.

Decidimos versar sobre os conceitos e as ideias que permeiam este texto em forma de movi-mentos que se apresentam no cotidiano das pré-escolas e das creches. Estes conceitos se potencializam quando são atravessados no contato com as crianças e, por conta disso, sempre estão se construindo, são explorados, vivenciados e experienciados, sem a necessidade de um direcionamento feito por algum outro sujeito, que no caso da relação escolar, são professoras e professores.

As crianças, apropriadas de suas infâncias, multiplicam os sentidos que envolvem o espaço e o tempo, fissurado com as lógicas neoliberais propostas em nossa sociedade. Sobre a questão das fissuras, Rigato nos mostra que:

as fissuras vão mostrando a complexidade dos problemas da educação infantil e como são constitutivas nos coletivos das crianças e de adultos/os, marcando a potência do trabalho da pequena infância, que é rizomático e se desdobra em muitas linhas, criando fissuras e produzindo afectos. (Rigato, 2021, p. 30)

Dessa maneira, as relações existentes na educação infantil nos mostram reflexos de como a sociedade está constituída, tendo o poder e a violência como modo de ação.

Diferentemente da relação entre adultos, as crianças operam uma maneira outra, viabilizando a formação de potências, forças, multiplicidades, fissuras, coletivos, infâncias, sem silenciar seus pares, sem subjugar aqueles e aquelas que são parte constituinte do seu cotidiano e de seus coletivos. As crianças potencializam tudo o que tocam, transformam suas

visões em realidades vivas, suas experiências em construções concretas, mesmo que imaginativas, suas vivências em potência, apresentando a todos aqueles que fazem parte do seu movimento, seja participando ou observando, suas multiplicidades e suas subjetividades, sendo máquina de guerra frente ao aparelhamento do estado por uma máquina de privatização e subjugação das subjetividades.

Multiplicidades se formam e agenciam a partir de todas essas novidades que se apresentam no ambiente escolar, porém não necessariamente este espaço está preparado para receber tudo o que as crianças podem promover ali. Deste modo, Deleuze nos mostram que “o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem, mas também com a subjetividade do próprio meio, enquanto este se reflete naqueles que o percorrem” (Deleuze, 1997 p.73)

Com todos esses conceitos e movimentos iremos iniciar nossas reflexões acerca desse modelo estruturante da educação. O que é uma “educação massa”? Como ela se constitui? Qual a proposição dessa educação e como a observamos? Esses são questionamentos que irão permear a nossa discussão.

O movimento das infâncias

É preciso transver a infância, a criança. É preciso um deslocamento sensível e vê-las de outro lugar. Do lugar que rompe com a ‘adulterez’ que, fruto da modernidade, se vê, tão somente, imaturidade, incompletude, dependência. É preciso olhá-las do lugar da infância, da criança, reconhecer-se como infantes, como seres inacabados.

Leite e Chisté, 2015, p.273

Do grego, a palavra infância deriva de infans (in = negação; fans = fala/razão), colocando o indivíduo da infância em um lugar que não o reconhece como um sujeito de direitos, deveres e vontades. A infância é colocada como a “não razão”, um lugar dos “sem fala”, marginalizando aqueles que são infantis. A criança é um desses indivíduos reconhecidamente infantis, não tendo, portanto, um lugar de direito na sociedade, sendo jogada às margens da sociedade e tendo toda a sua estrutura quanto indivíduo negada.

A Modernidade construiu, ao longo do tempo, essa ideia que temos hoje de criança e de infância. O historiador Philippe Ariès (1981), afirma que na Antiguidade a infância e a preocupação de como lidar com as crianças já era pauta das discussões e tinha características

que eram específicas da época. Kohan (2005), nos traz que Platão já discutia algumas relações voltadas à infância.

A ideia que surgia nessa perspectiva era a de que: a partir da criança que jovens e adultos eram capazes de se educar e formar uma sociedade regular e estável, desde que fossem instruídos, assim como pupilos, estudantes, aprendizes, desde a infância até a racionalidade da vida adulta. “A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a pólis atual se aproxime o mais possível da normatizada” (Kohan, 2005, p. 27-28).

A criança, carregada de infâncias, ocupa um lugar de contraponto à colonização e à modulação imposta por uma sociedade adultocêntrica que quer constituir indivíduos obedientes, silenciosos e reprodutivos. Ser infância é ser considerado aqui irracional e Leite nos apresenta isso da seguinte maneira:

(...) Essa ideia nos leva a pensar a criança como um animal, dotada de monstruosidade, ou ainda, dito de outra forma, como dizia Platão, conforme já apontamos, como as ovelhas não podem ficar sem pastor, para não se perder, também a criança não pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os movimentos (...) (Leite, 2011, p. 75)

Dessa maneira, precisamos pensar a infância longe das lentes que compõem a educação em uma estrutura geral, pois essa educação tende a colocar grilhões naqueles que são dotados da infância e passam a colonizar, enrijecer e controlar seus corpos a ponto de retirarem forçosamente sua infância de si.

A construção da infância ao longo da modernidade sempre foi carregada de uma falta, algo que precisava ser completado e que tinha a necessidade de ser preenchido por algo, nesse caso o conhecimento e a experiência. A educação surge dessa necessidade e passa a ocupar o lugar de despejadora de conhecimento para aqueles que precisavam atingir um certo grau de experiência para serem considerados sujeitos capazes de exercerem as suas subjetividades. Na educação contemporânea ainda temos como base para pensar as políticas públicas e as teorias educacionais o preenchimento como estruturação das ideias que compõem a educação.

Por toda a nossa vida estudantil somos preenchidos de conteúdos, de conceitos, de formas e modelos para ocupar um dito vazio interno e intelectual. Professoras, professores e intelectuais da educação vociferam “precisamos educar nossas crianças para que elas sejam adultos e adultas funcionais, bons funcionários e que entendam os limites daquilo que podem ou não fazer”. Esse pensamento é uma forma de dizerem “nós, adultos condenados a

subserviência, não aceitamos que as crianças, sujeitos dotados de infância, sejam livres para pensarem e agirem à sua maneira, elas precisam de controle”. Dessa forma, a lógica adulta se perpetua no modelo de que aquilo que é construído pelas crianças é sem valor, é infantil, trazendo um significado pejorativo para a palavra.

Neste trabalho, gostamos de pensar que a infância é um lugar que deve ser explorado e apropriado por aqueles que a deixaram de lado, através de uma adultização de seus corpos e de seus afetos ao longo da vida acadêmica e de trabalho. Se infantilizar é experimentar diferentes formas temporais, é transgredir a lógica UNA conceitual, é atravessar os modelos impostos pela sociedade capitalista e agenciar com tudo e com todos que estão dentro e fora do nosso ciclo, é expandir raízes para lugares que não seriam explorados normalmente. Partir de uma lógica infantil é partir de deslocar o olhar do alto para um olhar mais baixo, mais próximo do chão, mais sensível a todos os afetos que compõem o nosso ser.

A infância é uma possibilidade de arrebuarmos com os grilhões e modificarmos a forma de enxergar o mundo, por mais amedrontador que isso seja. Talvez seja um tanto quanto complicado pensar a infância em adultos, pois assimilamos essa infância para um lugar ruim e deveríamos nos aproveitar da infância e aprender com as crianças, que são aqueles e aquelas que conseguem se apropriar da infância e transformá-la em ação, como podemos agenciar com o outro, com o espaço e com o tempo de diversas formas.

Dessa maneira, entendemos a infância não como uma etapa da vida, como tentam nos fazer acreditar, mas como uma condição de existir. A infância deixa de ocupar um lugar atemporal e passa a ocupar um lugar visceral que pode possibilitar afecção em todas as direções que seguirmos. Para Deleuze e Guattari, os afetos partem de ordem do sensível, onde tem-se a afecção e o afeto, que estão interligados pelos corpos. A afecção é o estado do corpo e o afeto é a transição (transitio) que esse corpo passa pelo afeto. Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes (Deleuze, 2002, p. 56).

Assim, pensar a infância é pensar maneiras de nos afetarmos em pensar nas consequências que esses afetos podem gerar, visto que eles são verdadeiros a ponto de se deixarem existir. A infância permite que as experiências introjetem afetos em nossos corpos, produzindo multiplicidades que acarretam na construção de conexões e agenciamentos entre todas as camadas da existência do sujeito. Por conta disso, a infância e, consequentemente as

crianças, são tão mal vistas em um mundo adulto, controlado e determinante de um pensamento construído pela rigidez educacional.

O movi-mento temporal

O tempo é um dos conceitos centrais da discussão acerca da “educação de massa”. Utilizaremos como base alguns dos tempos que a filosofia ocidental nos apresenta no curso de sua história, tentando apenas associá-los com as nossas ideias e não fazendo juízo acerca desses tempos.

Os tempos que pautaram as nossas discussões estão vinculados aos titãs e deuses gregos: Khronos, Aíon e Kairós. Importante salientar que não, estes não são os únicos tempos existentes, porém são aqueles que acreditamos nos permitir refletir sobre as questões da infância e da educação de massa.

O tempo cronológico é aquele que há uma medição temporal dos momentos, segundos, minutos, horas refletem a passagem do tempo que tenta organizar, de modo geral, a forma como os encontros se dão, as maneiras como a sociedade deve se estruturar na condição de controle de tempo, visando um “império do tempo”, que não consegue controlar a todos e todas, porém alcança o maior número de pessoas. Neste tempo, observamos que as pessoas ficam presas e atentas a ele a todo instante, deixando de observar os acontecimentos que ocorrem em suas vidas, se preocupando apenas em cumprir as tarefas que estão “agendadas”.

Kohan traduz o tempo cronológico em um tempo adulto e nos traz a seguinte reflexão:

[...] khrónos é um tempo adulto: o tempo do sistema educativo, das instituições educacionais, da organização do trabalho pedagógico. Tudo o que acontece nas escolas contemporâneas é regido por khrónos: os níveis de ensino, as planificações docentes, a sequência curricular...e a importância de khrónos para a vida social é uma das principais coisas que ensina a instituição escolar, desde a creche até a universidade: as crianças entram nas creches no seu tempo aiônico e saem adultos adequadamente cronologicados. (Kohan, 2020, p. 07)

Nessa perspectiva, o capitalismo se apropria desse modo de se viver os tempos, pois este controle se tornou útil para as características de sociedade que o sistema se propõe. Na educação, vemos a rotina organizada, o relógio na sala, os horários para brincar, comer, estudar, ir ao banheiro, “adestrando” nossas crianças, desde cedo, a entenderem que tudo deve ser organizado a partir do tempo, portanto as experiências que viveriam são provenientes do tempo que elas têm. Isso vai forjando uma lente sobre a percepção da vida, que traz olhares que carregam aspectos utilitaristas, produtivistas e ainda um pensamento

linearizado que se pauta em justificativas e representações, assim o relógio é capaz de produzir um modo de subjetividade que passa a operar sob um controle de todos os aspectos da vida.

Deleuze nos traz uma concepção interessante sobre cronos:

De acordo com Cronos, só o presente existe no tempo. Passado, presente e futuro não são três dimensões do tempo; só o presente preenche o tempo, o passado e o futuro são duas dimensões relativas ao presente no tempo. (Deleuze, 2007, p. 167)

As crianças, quando apresentadas a esse movimento cronológico, têm esse “poder” de fissurar com o tempo estipulado pelos adultos, pela instituição escolar, pelo sistema capitalista, escapam e produzem formas de escapar, produzem linhas de fuga e, por conta disso, amedrontam e precisam ser controladas, pois colocam em cheque os sentidos que são atribuídos dos modelos que lhes são impostos. Observar crianças sem conduzi-las nos mostrava que elas não vivenciam o mesmo tempo que nós, adultos, visto que estão lá experienciando tudo o que aparece para elas. Ao operar com essa forma outra de experienciar o tempo, as infâncias, através das crianças, escapam da lógica adulta de pensar esse tempo. O passado é algo que não se constitui quanto à observação, não há preocupação em organizar o futuro, já o presente é vivo, é potente, é se infantilizar, é se permitir.

Os adultos deveriam observar e experienciar as vivências das crianças, se infantilizar, permitir que esse movimento atravessasse seus corpos, suas almas, suas ideias e seus conceitos, promovendo, assim, uma construção de um novo pensar sobre a sociedade e suas confluências. Se infantilizar é permitir experimentar, sem se deixar levar pelas afetações que a sociedade capitalista promove em nós ao longo de nossas vidas. Nesse sentido, devemos observar as crianças e seus movimentos, trans-vendo os conceitos e ressignificando os espaços que vivenciamos.

No tempo em kairós, vivenciamos as oportunidades que nos são dadas no presente, sem se questionar do passado e ansiar do futuro. O tempo é o agora e, com isso, experienciamos o momento, aproveitando de seus acontecimentos para produzir multiplicidades e experiências.

Este tempo é um momento em que crianças materializam sua infância, pois é nele que as experiências e vivências ocorrem sem quaisquer interferências externas seja de adultos, seja do espaço, seja de uma outra criança. Neste momento, o indivíduo se utiliza daquilo que lhe é apresentado para experienciá-lo.

Em Aíon, o tempo é indeterminado, sem duração, total, porém uma totalidade sem bordas. Diferentemente do tempo kairós em que a experiência se encerra em algum

momento, em Aíon ele é infinito, sem determinação de início e fim.

Neste tempo, o sentido é o que se apresenta como vivência e experiência, por isso é tão complicado caminhar com este tempo, visto que os sentidos são únicos e se apresentam no olhar daquele indivíduo que o está vivenciando.

O movi-mento das crianças nos permite perceber com que tempo elas estão operando, pois não há desinteresse nas ações, nos movimentos, nas construções e na forma como elas constituem as suas formas. É interessante observar a forma como o brincar se inicia e, numa fração de segundos ele se esvazia, mudando sua atenção para a abelha que (re)pousa sobre o lixo; da mesma forma que estão interessadas em compartilhar suas experiências com os outros, se interessam pelo barulho que faz o papel em contato com o sopro; da mesma forma que projetam toda a sua afetividade ao próximo e reagem com força às coisas que não lhe são agradáveis. As crianças “mutam” a todo instante. A “infância”, como condição de experiência (Kohan, 2005) é “mutante” a ponto de fissurar as sinuosidades do indivíduo comum, tornando-o único, próprio, seu, individual. Observamos assim que “o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem, mas também com a subjetividade do próprio meio, enquanto este se reflete naqueles que o percorrem” (Deleuze, 1997, p.73)

Pensar na infância como um lugar do tempo, para o tempo e com o tempo, é uma forma de obtermos a infância em sua grandiosidade, sem que deixemos de lado aquela intencionalidade de cada um em realizar algo de seu interesse.

Um criança que vive este tempo da infância se torna um adulto que vivencia esse tempo, transformando-se a ser um adulto infantilizado, com características singulares e únicas, construindo e constituindo novos rizomas, transformando as relações e, conseqüentemente, transformando aqueles que têm contato com esse tempo da infância. Nesse sentido, porque não pensar em possibilidades para que adultos e adultas se permitissem a estar nesse local da infância, modificando tempos, espaços, relações e, com isso, mudando a relação social existente nesse mundo adulto?

Movi-mento conclusivo

Partindo do movi-mento reflexivo de pensar a “educação de massa”, as subjetivações, os conceitos e as possibilidades de tempo trabalhadas ao longo deste trabalho, tentamos não esgotar e limitar a “educação de massa” a uma ideia única. A propositura que caminha conosco ao longo dessa proposta foi de externalizar inquietações que percorrem o grupo

IM@GO e passa pelos autores da filosofia da diferença a ponto de questionarmos os modelos propostos de educação infantil.

Idealizar uma caminhada que não se destina a encerrar uma ideia é uma tarefa complexa, pois exige dos interlocutores um conhecimento inicial sobre a temática desenvolvida no decorrer dos parágrafos, dessa forma, pensar uma sociedade que não fomenta a criticidade e a educação, se permite flertar com práticas e projetos neoliberais para a educação de crianças pequenas e bebês, bem como a destruição de creches, pré-escolas e todo e qualquer sistema educacional que não cumpra com a robotização dos indivíduos.

Foucault nos alertava em seus textos sobre a propaganda neoliberal e sobre um projeto de controle e enrijecimento dos corpos daqueles que estão no ambiente escolar. Mesmo como todos os avisos, caímos na falácia de que mercantilizar a educação e descoletivizar as propostas educacionais seria a solução. Por isso, pensar sobre a “educação de massa” é tão importante. Precisamos entender os métodos e as formas utilizadas pelo Estado para executar suas políticas a fim de acompanhar o andamento da construção de uma sociedade em que cada um tem um trabalho a realizar, sendo que uns nascem para trabalhar e obedecer e outros para lucrar e mandar. A sociedade do capital é construída e constituída, na sua essência, para manter as desigualdades que a encabeçam e a educação tem se mostrado o pilar dessa relação, pois é destruindo uma educação que prioriza o indivíduo, suas subjetividades e sua criticidade, que se constrói uma sociedade desigual.

O projeto político segue em andamento, visto que observamos o apostilamento da educação infantil, sentimos a adultização de nossas crianças, produzimos pensamentos que individualizam o ser e permitimos que religião, política e dinheiro se apropriem de nosso segmento. Nós, como pesquisadores da infância, nos utilizamos da força das crianças para aproveitar as fissuras que criadas a partir dos encontros para criar novas formas de se pensar e vivenciar a educação, questionando os modelos impostos que nos atravessam ao longo do tempo.

Como podemos chamar essa transgressão? Quem sabe, no relato de uma criança não seja possível pensarmos nessa possibilidade?

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

AIRÈS, Phillipe. História social da criança e da família. Editora LTC, 2ºed, 1981

- BARROS, Manuel. Biblioteca Manoel de Barros. Lya, 2013
- DELEUZE, Gilles. Crítica e clínica. São Paulo: Ed. 34. 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Espinosa: Filosofia Prática. São Paulo: Editora Escuta, 2002
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. Mil Platôs Volume 4. Editora 34. SP, 2012
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1992). O que é a filosofia?. Rio de Janeiro: Editora 34.
- FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo; Paz e Terra, 2ªed., 2015
- GUATTARI, Félix. Revolução Molecular: Pulsações Políticas. São Paulo: Editora 34, 1987.
- KASTRUP, Virginia. Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>
- KOHAN, Walter. Infância: entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter. Infância, estrangeiridade e ignorância. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter. Tempos de escola em tempos de pandemia e necropolítica in Práxis Educativa, Ponta Grossa, vol. 15, p.1-9, 2020.
- LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, Experiência e Tempo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- MASSCHELEIN, Jan. E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre In: DUSSEL, Ines; GUTIERREZ, Daniela (Comp.). Educar la mirada: políticas y pedagogía de la imagen. Buenos Aires, Argentina: Manantial, 2006.
- MIGLIORIN, C. (2012). O que é um coletivo. In A. Brasil, M. Rocha & S. Borges (Coords.), Teia (2002-2012) (pp. 307-316). Belo Horizonte, MG: Teia
- PESSOA, Fernando. Livro do Desassossego por Bernardo Soares, vols. I e II. Recolha e transcrição dos textos: Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha; prefácio e organização: Jacinto do Prado Coelho. Lisboa: Ática, 1982.
- PRADO, A. L. P. B., LEITE, C. D. P., & OLIVEIRA, G. R. de. (2022). Educação e Pandemia: afetações de tempos e da subjetividade na infância. Revista Digital Do LAV, 15, e21/1–15. <https://doi.org/10.5902/1983734870166>

SILVA, Peterson Rigato. Entre fissuras – A desterritorialização dos Movimentos Sociais da Educação Infantil e as políticas de gênero na pequena infância. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.