

Capítulo 4

EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO AO “IR JUNTO” COM AS CRIANÇAS¹

Sílvio Gallo²

Neste texto, a proposta é a de interrogar a educação infantil a partir de pistas lançadas por um filósofo que, talvez, seja o mais agudo crítico contemporâneo da noção de infância e de tudo aquilo que os adultos fazem com a criança: René Schérer. Pensador francês da geração de Deleuze, Foucault, Derrida, que produziu uma obra cheia de interfaces com esses autores, mas muito menos conhecido do que eles, ao menos no Brasil.

Serão recortados alguns pontos de sua obra para introduzir sua crítica sobre a infância e sua educação, centrada naquilo que denominou um “dispositivo pedagógico”, para, em seguida, apresentar sua proposta de uma infância descolonizada, não tutelada pelos adultos, a qual ele denominou uma “infância maior” e cuja educação não pode ser uma condução pelos adultos, mas uma caminhada conjunta, um gesto autônomo e solidário de coeducação entre as diferentes gerações.

Espera-se, com isso, ensejar uma reflexão sobre práticas contemporâneas de educação infantil que se pretendem inovadoras e libertárias, questionando até que ponto elas não seguem implementando uma educação colonizadora da infância.

“Arqueologia da infância”: uma invenção dos adultos

Desde o pioneiro estudo de Philippe Ariès sobre as origens da percepção da infância no final da Idade Média e sua consolidação na modernidade, especialmente perseguindo a representação das crianças na pintura europeia, tem-se adotado uma visão historicista da infância. Em *História Social da Criança e da Família*, este autor fala em “descoberta da infância”, evidenciando a ideia de que ela – a criança – sempre esteve

¹ A pesquisa que forneceu os elementos para a construção deste texto foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e pelo CNPq. Dedico o texto a professores de educação infantil da rede pública do município de Campinas, com quem tive a oportunidade de debater essas ideias algumas vezes nos últimos anos, com eles aprendendo sobre o trabalho com as crianças.

² Professor Titular da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisador do CNPq.

ali, mas não era tematizada, não era sequer percebida pelos adultos. Ele mapeia esta descoberta, perseguindo o processo de sua consolidação e identifica os momentos históricos de seu acontecimento:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1986, p. 65)

Ao longo deste largo período de cinco séculos esta “descoberta” foi se consolidando. Pouco a pouco, a criança começa a ser vista pelo adulto como um ser singular, com suas peculiaridades; isso vai se mostrando nas artes plásticas, com o aprimoramento da sua representação, de modo especial nas telas. Essa presença vai se delineando e, *voilà*, no século XVIII a criança era uma figura presente na sociedade moderna, como se sempre ali estivesse estado.

René Schérer, ao tratar a infância como conceito, adota uma perspectiva mais radical: a infância não como uma “descoberta”, mas como uma “invenção”. Isso é, se antes a criança não era tematizada, não é porque estivesse ali sem ser percebida, mas porque, efetivamente, não estava ali. Ela só passa a estar ali quando a ideia de infância é *inventada* e a criança é nela enquadrada, passando a fazer sentido se tomada como um ser deslocado do mundo adulto. Segundo o filósofo, a infância foi mais uma invenção do século das luzes:

Convém não esquecer que o século XVIII foi também o século que inventou a criança. A sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cede o lugar àquela – a nossa – em que a infância, cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação. (SCHÉRER, 2009, p. 17)

Uma observação importante a ser destacada: corresponde à invenção da infância sua *segregação*: ao tratar a infância em sua especificidade, o mundo adulto inventa um outro mundo, o infantil, dele separado. Schérer mostra vários indícios deste processo ao longo do século XVIII: a produção de uma literatura que fala das crianças; a produção de uma literatura para crianças; a produção de teorias pedagógicas que centram os processos educativos na criança, sendo Rousseau seu inaugurador; dentre outros. Tudo isso implica na separação do infantil, que ao ganhar especificidade ganha “independência” do mundo adulto. Mas não nos iludamos: essa segregação do infantil

serve ao propósito de controlar esse grupo social. A “independência” é, de fato, uma separação daqueles que serão tutelados, visto que são incapazes de viver por eles mesmos, precisando da condução segura para o mundo adulto.

A infância é tratada por Schérer como “invenção” exatamente no mesmo sentido em que, segundo Foucault, o ser humano é uma invenção, como apontado em *As palavras e as coisas*: “o homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente” (Foucault, 1990, p. 404). Assim, é como se Schérer realizasse uma “arqueologia da infância”, mostrando seu aparecimento, seu “acontecimento no pensamento” no século XVIII, fruto da invenção e fabulação do mundo adulto. E tal fabulação tem um traço definidor muito claro e indelével: a infância é inventada sob o signo da menoridade. A criança é aquele ser pequeno e indefeso que precisa estar sob a proteção do adulto. A criança precisa ser tutelada. Traços desta imagem são claros e desvelam os elementos desta fabulação, por exemplo, nas lendas e histórias infantis (que, mostra também Schérer em *Infantis*, são mais invenções do século das luzes).

Assim como Ariès perseguiu a criança na pintura europeia, a literatura – de modo especial os romances *sobre* as crianças ou *para* elas – foi a cena na qual Schérer e Hocquenghem viram se descortinar a construção de uma imagem da infância, em sua obra *Álbum sistemático da infância*. Eles mostram, ali, que na própria imagem da criança está estampado o fato de que sua constituição está voltada para que ela seja tirada de si mesma. Evidenciam isso como um “rapto”.

A criança é feita para ser levada, ninguém duvida disto. Sua pequenez, sua fraqueza, sua graça convidam a isso. Ninguém o duvida, a começar pela própria criança.

No pano de fundo dos sonhos infantis cintila sempre a ideia fascinante do rapto. Princesa das lendas, dama em sua alta janela observando o cavaleiro errante como esperança de sua libertação, pajem na garupa, presa de saltimbancos ou de um pássaro; a infância se reconhece nessas figuras longínquas, brincando de ser às vezes o cavaleiro ou o pajem, a princesa ou o pássaro. A criança é Maldoror e sua vítima juvenil; ela é o *Rei dos Álamos* e o pequeno corpo palpitante que carrega seu pai a galope. Crianças na perpétua espera do flautista de Hamelin, assombradas por seu poder demoníaco. (SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p. 9)

Como se pode notar no breve trecho citado, as histórias que circulavam entre as crianças, com a aura das fábulas e das lendas, eram repletas de personagens que

buscavam construir um jogo de identificação com este ser em sua pequenez e fragilidade, construindo uma aura que afirmava a necessidade de ela ser tirada de si mesma para que pudesse prosperar. Muito interessante esta metáfora do crescimento, na qual é preciso deixar de ser aquilo que se é – infantil – para vir a ser adulto. A ideia do rapto parece estar entranhada no imaginário infantil.³ A criança sabe – as histórias e fábulas constroem nela essa certeza – que um dia será tirada de seu lugar, de sua casa, de seus pais, de si mesma. Em sua própria constituição subjetiva está gravada esta certeza, por isso ela se identifica com os personagens das histórias que lê ou que ouve serem contadas para ela. E o que é esse rapto nebulosamente entrevisto no futuro, pelo qual toda criança passará? Ora, trata-se justamente de sua saída da condição de criança para entrar no mundo adulto. Este rapto no porvir nada mais é do que a perda anunciada da condição de infância, para a qual a criança é preparada em seu imaginário desde muito pequena.

Os autores evidenciam uma ligação estreita e íntima entre o rapto e a fuga. Em ambos os casos, trata-se de sair de uma condição à qual se está submisso. Também a fuga habita o imaginário infantil, povoando a literatura (são citadas obras de Victor Hugo, Robert Louis Stevenson e Henry James, dentre outros, em que o tema é bem explorado) e eles afirmam que não é por acaso que o mundo adulto a trata com complacência. Experimentar a fuga – real ou imaginária – é uma preparação para que a criança enfrente seu futuro, aquele no qual ela deixará a infância para tornar-se adulta. Um futuro no qual ela será arrancada desta condição para nunca mais a ela retornar.

Não insistirei aqui no exame das cenas literárias evocadas por Schérer e Hocquenghem, faço melhor serviço ao convidar ao leitor para que conheça essa obra instigante. O que me interessa demarcar é que Schérer não apenas muda a chave investigativa iniciada por Ariès, transitando da representação da criança nas artes plásticas para sua encenação na literatura, mas introduz, como afirmei antes, uma nova hipótese de leitura: a infância não foi “descoberta”, mas “inventada”. Isso faz toda a diferença. Apontar a infância como uma invenção dos adultos denuncia o processo de sua colonização. A arqueologia da infância realizada por ele desvela os meandros desta invenção, colocando luz sobre os processos de conformação da infância pela pedagogia

³ Os autores esclarecem não se tratar do sequestro, pois nesse caso há sempre um pedido de resgate envolvido, à diferença do rapto, em que a criança é levada por alguém que a deseja por ela mesma, não como intermediária para uma finalidade outra (SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, p. 11-12).

moderna, sob a marca da tutela. Ainda falando om Foucault, a arqueologia da infância mostra que a produção de um saber sobre a criança, agora destacada do mundo adulto, devidamente segregada, produz um poder dos adultos sobre as crianças, coloniza-as, para delas extrair os efeitos desejados: sua condução ao mundo adulto, num processo de conformação que implica na conservação deste mesmo mundo. A colonização da infância tem por objetivo impedir que o novo se construa, que novos mundos se possam constituir.

Em uma de suas obras mais recentes, Schérer salienta que, sem qualquer dúvida, a criança é um dos últimos grupos sociais a aguardar um processo de emancipação. Neste caso, emancipação dos infantis em relação ao mundo adulto, o que significaria a eclosão de uma infância não tutelada. Seu questionamento é veemente:

Será que, na continuidade de uma emancipação dos escravos, de uma emancipação dos povos que, estando submetidos à tutela de estrangeiros e que cada vez mais reclamaram sua emancipação sob a forma de direito à nacionalidade dos colonizados, será que, após a emancipação das mulheres, seria possível entrever uma emancipação da criança? (SCHÉRER, 2014, p. 24)

Não é um empreendimento fácil, muito menos tranquilo. Dificilmente essa emancipação se coloca no horizonte de nossa sociedade. O “não emancipado”, por definição, é aquele que se encontra sob tutela, sob o estatuto da minoridade. A sociedade moderna construiu-se sobre tutelas, que garantiram a exploração, social e econômica. Exploração dos povos escravizados; exploração dos territórios colonizados; exploração das mulheres: uma a uma, tais tutelas foram caindo, fruto das lutas destes grupos sociais. Suportaria essa sociedade perder a última tutela, essa que se construiu sobre as crianças?

Deixar de ser tutelado, deixar de ser menor, encontrar a emancipação é, necessariamente, uma conquista da maioridade. Por esta razão, como veremos adiante, amparado na filosofia de Charles Fourier, Schérer propôs a concepção de uma “infância maior”. Antes, porém, de aí chegarmos, é necessário compreender melhor como a modernidade construiu esse tutelamento da infância e como a educação desempenhou e desempenha um papel central neste jogo.

Inventada a infância, foi preciso enquadrar as crianças neste conceito. Para tal empreendimento, a sociedade moderna colocou em funcionamento o maquinário de um

complexo dispositivo pedagógico. Nele, a escola tem um papel central, mas o dispositivo é muito mais abrangente e segue operando sua lógica de infantilização.

*Dispositivo pedagógico: a infantilização da criança*⁴

Na analítica de Schérer sobre a infância, um conceito chave é o de “dispositivo pedagógico”. Sabe-se que o conceito de dispositivo foi criado por Foucault, falando primeiramente em “dispositivo de sexualidade” e depois aplicando-o a outros campos. Ele, porém, nunca chegou a falar em dispositivo pedagógico, o que fará Schérer para ter uma ferramenta de análise para entender a conformação da infância na modernidade.

Para compreender a ideia de dispositivo, vejamos uma explicação esquemática apresentada pelo próprio Foucault:

O que eu tento descobrir sob esse nome é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Em segundo lugar, o que gostaria de descobrir no dispositivo é exatamente a natureza do laço que pode existir entre esses elementos heterogêneos [...] Em terceiro lugar, por dispositivo entendo uma espécie – digamos – de formação, que, em um dado momento histórico, teve por função maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, pois, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 2014, p. 45)

Tomando essa explicação de Foucault como base, o dispositivo pedagógico seria, pois, aquilo que provoca a união do conjunto de linhas de forças muito heterogêneas que tornam possível o campo educativo. Temos ali toda uma arquitetura das escolas, que se reproduz em todos os espaços; um conjunto de discursos pedagógicos que pontificam sobre o que é e como educar; coleções de leis que regulamentam os processos educativos; uma miríade de práticas que vão sendo inventadas e exercitadas por professores em suas salas de aula; toda uma moralidade social que se constrói em torno da educação; a institucionalização das práticas, assim como as instituições pedagógicas propriamente ditas. E isso para ficar apenas nos

⁴ Nesta seção do texto retomo partes de um artigo sobre a filosofia de René Schérer publicado na revista *Educação e Filosofia* (GALLO, 2018). Alguns ajustes foram realizados para articulá-lo com o que é tratado aqui.

elementos principais dessa heterogeneidade que, certamente, possui muitos outros elementos. Cada dispositivo, afirma Foucault, responde a uma urgência, a uma dada problemática; no caso do dispositivo pedagógico, a problemática é aquela enunciada pela educação moderna, pensada como formação dos seres humanos para viver nas sociedades democráticas. Por fim, o dispositivo está inscrito em um dado jogo de poder, que implica em produção de saberes, e desempenha um papel estratégico. Qual a estratégia do dispositivo pedagógico?

No prefácio escrito em 2006 para a reedição do livro *Émile perverso* (publicação original de 1974), Schérer esclarece a questão, ao escrever que:

O centro de nosso sistema, de nosso “dispositivo” pedagógico, como dizia Michel Foucault, em relação à infância, é certamente essa distância exigida, essa criminalização em proporções desmedidas, inéditas, de qualquer gesto, de qualquer toque. (SCHÉRER, 2006, p. 10)

O filósofo denuncia que hoje a relação do adulto com a criança é marcada pelo distanciamento; qualquer aproximação pode ser interpretada como pedofilia e ser imediatamente criminalizada. Mas essa distância exigida nas relações seria reflexo apenas de transformações culturais que foram se cristalizando na forma de leis? Para Schérer, não; para ele, isso faz parte de um processo mais amplo, relativo ao contexto das relações dos adultos com as crianças. A esse amplo processo ele propõe chamar, na esteira de Foucault, de dispositivo pedagógico da infância. Em outra obra Schérer apresenta uma ideia precisa de tal dispositivo; trata-se da:

Colocação em funcionamento de um observatório, o estabelecimento de um terreno artificial de observação dos fatos e dos gestos da criança na sua integralidade. É a descrição das relações, em Rousseau, entre Emílio e o preceptor, que parece-me ser o esquema mais claro. Pois Emílio exemplifica o dispositivo da “educação negativa”, que consiste em deixar a criança livre para se desenvolver, mas nas condições de um meio previamente reservado pelo pedagogo. Rousseau insiste: o perigo vem sempre de fora. Por isso intitulei meu primeiro livro sobre a infância *Emílio perverso*.” (SCHÉRER; LAGASNERIE, 2007, p. 149-150)

Vê-se, então, que o dispositivo pedagógico prepara e implementa uma “infantilização da criança”. Schérer afirma que a infância é um conceito criado pelos adultos que, em lugar de nos permitir conhecer e compreender a criança, nos afasta dela, pois o que nos dá a conhecer é uma imagem da criança de acordo com os contornos e as formas definidas de antemão pelo adulto. Infantilizar a criança é conformá-la a um

conceito definido pelo adulto. E tal conformação é levada a cabo por isso que ele denomina dispositivo pedagógico da infância. Mesmo em Rousseau, com a defesa de uma “educação negativa”, que estaria pautada na livre expressão da natureza da criança, o que vemos é seu desenvolvimento moldado pelo preceptor, pelo adulto, através da “mão invisível” do dispositivo pedagógico. Daí o perigo do “fora” evidenciado por Rousseau: a liberdade de expressão e desenvolvimento “natural” da criança só pode se dar num ambiente absolutamente controlado pelo adulto. Fora disso, perde-se o controle sobre ela.

Segundo Schérer, a criança moderna, do século XVIII, mas também a criança de nossos dias, é definida por uma “pedagogização integral”: ela não pode ser compreendida senão como objeto de processos educativos. Aí está o cerne da “perversão pedagógica” denunciada por ele. Se hoje se fala contra a perversidade do adulto na relação com a criança, uma vez que qualquer contato físico pode ser identificado como “pedofilia”, o filósofo inverte o fluxo e anuncia que a perversão está, por outro lado, na conformação da criança, que é infantilizada, tendo negados seus desejos e sua sexualidade, por uma visão construída pelos adultos e imposta a ela. Em outras palavras, a modernidade inaugura a concepção de que não há criança sem escola. A escola é uma espécie de “lugar natural” da criança, espaço no qual ela se mostra, se realiza, se efetiva em seu vir-a-ser adulto.⁵

A pedagogização decorrente do dispositivo pedagógico é integral, atravessa todo o meio social. De nada adiantaria defender, por exemplo, uma “desescolarização”; não é apenas na escola que o sistema de infantilização opera, ele está disseminado pelas instituições. O dispositivo pedagógico está de tal modo espalhado pelo sistema social, que a pedagogização integral não deixaria de atuar. Em lugar de atacar a escola, trata-se de atacar uma “ideologia pedagógica” em seu conjunto; a luta seria por liberar as crianças desse dispositivo e dessa ideologia. Tendo escrito *Émile Perversi* na época de grande circulação das ideias de Ivan Illich sobre a desescolarização da sociedade, Schérer procurou mostrar que não bastava atacar a escola e mesmo aboli-la; o inimigo é outro, mais amplo e, mesmo por isso, mais perigoso.

⁵ Esta ideia da importância fundamental da escola para a criança está presente em pensadores do século XX dos mais diversos matizes teóricos. Vemos isso em Alain (2007); em Arendt (1979); em Dewey (2008; 2010), para citar apenas alguns dos mais expressivos. Mas vemos este discurso proliferar para além do âmbito acadêmico, por exemplo em campanhas midiáticas que afirmam: “lugar de criança é na escola!” ou “nenhuma criança fora da escola!”.

Não é apenas a escola contemporânea, com seu imenso aparelho administrativo, que está em jogo. Se não víssemos mais que a escola, poderíamos pensar em uma “sociedade sem escolas”, que não faria mais do que reconduzir, no que concerne à educação da criança e sua relação [...] à sexualidade, às mesmas taras. A luta contra a escola-instituição é boa, mas é necessário retornar, através dela, ao cerne do discurso inaugural no qual ela se justifica, que, não sendo estritamente escolar, é muito mais pedagógico. Através da escola, é a ideologia pedagógica no seu conjunto que precisa ser visada, ainda que os ridículos retardados da instituição façam com que talvez os pedagogos se rebellem contra ela em nome de um ideal que ela apenas traiu. (SCHÉRER, 2006, p. 21-22).⁶

Se não basta atacar a escola, haverá forma de enfrentar o dispositivo pedagógico em sua abrangência? Segundo Schérer o sistema precisa ser atacado,

Porque me parece incontestável que todas as sociedades modernas e contemporâneas se encontraram frente a um fracasso pedagógico, nutriram a ilusão pedagógica sem poder chegar a encontrar um modo equilibrado ou harmônico, segundo a terminologia de Fourier, de viver com sua infância. O modo não pedagógico, seria este “caminhar junto”, que são os diversos “agenciamentos” apresentados em *Co-ire*, um “ir com”. (SCHÉRER; LAGASNERIE, 2007, p. 148).

Recapitulando, Schérer afirma que os adultos infantilizam a criança, tornando a infância algo menor, que precisa ser educado para tornar-se adulto. Colocam-se as crianças na forma da infância para que elas possam realizar o modelo do ser adulto, através de um processo de crescimento balizado pelos processos educativos. Inspirado na filosofia de Charles Fourier, ele defende uma inversão desse esquema, propondo uma “infância maior”, que se define por si mesma e não por uma conceituação adulta, como veremos adiante. Nesta perspectiva, a convivência com as crianças ensaia um “modo não pedagógico”, único antídoto ao dispositivo que as tem conformado a este modelo nos últimos séculos.

Antes, porém, de darmos esse passo adiante, uma observação. A noção de dispositivo pedagógico, como vimos, é ampla e complexa, assume diversas formas e formatos. Aqui no Brasil, vivenciamos um modo bastante interessante do dispositivo

⁶ Uma observação: no trecho citado, Schérer fala em “ideologia pedagógica” e não em dispositivo pedagógico. Quando *Émile Perversi* foi publicado, em 1974, Foucault ainda não havia posto em circulação a noção de dispositivo, que só apareceria em 1976, no primeiro volume de sua *História da Sexualidade*. Ao tomar conhecimento desta noção, Schérer passa a falar em dispositivo pedagógico, por compreender que essa noção é mais abrangente, mais complexa e permite uma análise mais aprofundada do que a noção de ideologia pedagógica.

pedagógico de infantilização: a transformação das crianças em cidadãs.⁷ Quando examinamos as políticas públicas de educação infantil produzidas no país desde 1998, chama a atenção a compreensão da criança, não importa sua idade, como um “ser de direitos”. No contexto de uma ampla lógica de redemocratização do país, levada a cabo desde o final da ditadura militar em 1985, tratou-se de afirmar a cidadania e a democracia. Todo o maquinário educativo do país passa a ser regido pela noção de cidadania, visto que era (ainda o será, nesses tempos de um novo autoritarismo?) necessário constituir os brasileiros em cidadãos, para que uma sociedade democrática pudesse se efetivar.

Enfim, para não alongar demasiado: uma das facetas do dispositivo pedagógico da infância no Brasil parece ser esse governo da criança na condição de cidadã. Numa democracia, são os cidadãos que são governados, logo estar fora da cidadania é estar fora do governo. Por isso a produção de políticas públicas para educação infantil tratou de colocar as crianças na condição de cidadãs. Evidentemente, isso significou avanços interessantes em relação ao que tínhamos antes; mas não podemos fechar os olhos para o fato de que tratar as crianças como cidadãs é mais uma forma de governá-las. E faz-se necessário afirmar um paradoxo: o “cidadão de direitos” é aquele que se coloca de forma autônoma, fora de qualquer tutela. Mas a afirmação dos direitos das crianças não as tirou da tutela: ao contrário, foi a maneira para reafirmar essa tutela, para exercer um controle de suas condutas, um governo “democrático” sobre elas. Em suma: o dispositivo pedagógico implica numa colonização do infantil; o que assistimos no Brasil das últimas décadas foi uma “colonização democrática das crianças”, talvez uma das formas mais sofisticadas de as enredar numa teia de relações que endurece a tutela a elas imposta. Colocá-las na condição de “cidadãs de direitos” foi um modo hábil de garantir a continuidade de uma colonização, sob a ilusão de uma ampliação de liberdades e de direitos.

Linha de fuga: uma “infância maior”

⁷ Tempos atrás, procurei examinar esse fenômeno usando a noção de governamentalidade, proposta por Foucault, lançando a hipótese que teríamos no Brasil do final do século XX e início do século XXI a constituição de uma “governamentalidade democrática”, centrada na construção da cidadania. Para compreender o modo pelo qual este projeto incidiu especificamente sobre a educação infantil, sugiro a consulta a GALLO, 2015.

Como estamos enfatizando, a infância tem sido pensada e articulada sob signo da menoridade. As crianças são menores que precisam ser guiados, conduzidos à maioridade. Enquanto menores, são necessariamente tutelados pelos adultos. Mas, e se não houver tutela? E se as crianças forem reconhecidas por si mesmas, naquilo que são, diferentes dos adultos, mas não “adultos em miniatura” que precisam ser cuidados pra vir-a-ser adultos? Uma tal perspectiva introduziria o status de uma “infância maior”, desde sempre afirmada em si mesma e por si mesma, avessa a qualquer tutela. Uma infância livre que, em sua diferença, não estaria incluída no mundo adulto, mas tampouco estaria segregada, relegada a uma condição importa de minoridade.

Na contracapa de seu *Álbum* já citado, Schérer e Hocquenghem alertam que aquilo que perseguem não é que seria uma “criança real”, posto que, dada a invenção da qual é resultado, pura fabulação, nunca seria encontrada. Eles buscam uma infância que não se pretende autônoma em relação aos adultos, mas que convive com eles, burlando as relações de tutela que estes tentam impor:

Pouco nos importa a criança “real”, o fantasma oco de um por-vir a ser formado ou a ser respeitado. Nós seguimos a dedo a constelação em que, aquém ou além da pessoa, animal e sobre-humano, ideia estética sem psicologia, muda, incomunicável ou desejável, pequeno monstro fora da crença de um tempo suspenso, a criança que não é mais do que cúmplice da infância (como se diz cúmplice do diabo).

Uma infância que nada reivindica, sobretudo não reivindica sua autonomia, mas circula atando, desatando e burlando as relações dos adultos... (SCHÉRER; HOCQUENGHEM, 1976, contracapa)

Uma infância que faz rizoma com os adultos, que se conecta com eles, perturbando suas certezas e a solidez de sua condição. A essa infância que está à margem dos adultos, mas que os atravessa na mesma medida em que é atravessada por eles, Schérer denomina, na esteira de Fourier, seu grande inspirador, uma “infância maior”. Maior por não estar tutelada pelos adultos, por não viver na condição de minoridade. Uma infância maior só é possível na contramão do empreendimento colonizador moderno. Nas palavras de Schérer:

Liberar a infância dessa colonização disciplinar (ou disciplina colonizadora) é conceber que ela possa ser, a cada vez, isso - com seu charme específico -, sem estar em situação de minoridade, e aquilo - não tributária dos adultos, de sua vigilância e de sua direção, sem tornar-se adulta ela mesma. (SCHÉRER, 2006, p. 26)

Não se trata, pois, de igualar as crianças aos adultos. A afirmação de uma infância maior é a confirmação de sua diferença irrevogável: crianças não são adultos e vice-versa. Mas não é por não o serem que elas não tenham seu próprio “charme”, seu modo de ser; do mesmo modo, não é por não serem adultos que elas devam ser tuteladas. Essa infância presente no pensamento utopista de Fourier é um grupo social, que se mistura com os grupos adultos sem confundir-se com eles. Cada grupo social tem seu próprio estatuto, mas não há a definição de uma diferença jurídica ou política entre eles. Sendo todos livres, vivem na mais plena igualdade, o que não significa a redução de todos ao mesmo, mas uma afirmação radical das diferenças. Neste contexto, o dispositivo pedagógico já não faz o menor sentido. Não se trata de pedagogizar as crianças, mas de articular-se com elas, de fazer rizoma com elas, se quisermos usar o conceito de Deleuze e Guattari.

Trata-se de opor ao “dispositivo” pedagógico da Civilização⁸ um outro dispositivo, serial, próprio a converter, sem restrição, a atividade infantil na direção de sua própria satisfação, articulada com a de todos. E isso só pode ser feito jogando com os “agenciamentos de desejo” ou, para dizer de outro modo, “passionais”. (SCHÉRER, 2006, p. 41)

A sociedade pensada por Fourier chama a atenção de Schérer porque nela não há escolas, mas sobretudo porque nela não há um dispositivo pedagógico operando. A sociedade por ele pensada como Harmonia é harmônica porque se constrói através daquilo que ele denomina “atração passional” que, na linguagem deleuzo-guattariana podemos identificar como agenciamentos coletivos de desejo. Partindo da produção desejante, os indivíduos se atraem e se agenciam, produzindo encontros e possibilidades coletivas. Nestes encontros e agenciamentos, não há distinção entre adultos e crianças: todos participam, no exercício de suas diferenças, de projetos coletivos comuns.

A sociedade pensada por Fourier não tem a família por base, uma vez que ele entendia esse agrupamento social como o mais conservador. Nenhuma transformação social é de fato possível se a família seguir sendo o núcleo básico do agrupamento. As relações familiares precisam ser rompidas para que as associações possam se dar de modos outros. Por essa razão os adultos deixam de tutelar as crianças, uma vez que se rompem os laços de “posse” dos mais velhos em relação aos mais novos. Todos são

⁸ Charles Fourier criticava a sociedade capitalista moderna, que ele chamava de “Civilização”, opondo a ela uma nova sociedade, a ser construída com base nas atrações passionais entre os indivíduos, que ele denominava “Harmonia”. A infância maior pensada por Schérer é um eco de como Fourier pensou a presença e a participação das crianças na Harmonia.

parte de um conjunto, todos têm o seu lugar e o seu papel neste conjunto social e as crianças são a possibilidade da renovação. Neste contexto, crianças e adultos convivem e as crianças se educam nessa relação libertária com os adultos, sem imposições de parte a parte.

Não basta que as crianças sejam integradas entre os adultos, é necessário que, por elas mesmas, sejam um pivô em torno do qual sua organização grave; que, na ordem societária, elas ocupem um lugar e exerçam uma função “central”. É a isto que denomino “a função maior” e insubstituível da infância, ainda que a palavra “maior” não seja de fato a mais apropriada se lhe damos o sentido atual de “um maior”, como se houvesse uma glória para a criança que torna-se rapidamente um pequeno adulto (o que Fourier, bem entendido, recusa, afirmando, ao contrário, uma retardamento na puberdade em Harmonia). Mas este termo maior, fora de sua significação de função central, “pivotante”, poderia encontrar um significado na seguinte observação: as paixões que as crianças colocam em jogo e portam no mais alto ponto de crescimento são aquelas do grupo da ambição e da amizade, nomeadas “maiores” por oposição às “menores”, aquelas do amor e do familialismo ou paternalismo. (SCHÉRER, 2006, p. 41)

Enfim, para Schérer (2006, p. 18-19), pensar um “modo maior da infância” implica em um triplo desfazimento de relações societárias construídas na modernidade: trata-se de pensar a infância num movimento de despedagogização, de desfamiliarização, de despsicologização. Sendo a pedagogia, a família e a psicologia as bases do processo de infantilização das crianças, de seu confinamento a uma tutela até o momento de deixarem a infância e se tornarem adultos, pensar a infância fora deste projeto colonial significa, necessariamente, desfazer-se destas amarras.

Educação?

Chegamos, assim, à pergunta incontornável: uma infância que se afirma a si mesma e por si mesma pode (deve) ser educada? Ao dissolver o processo colonial que infantilizou as crianças, que as nutriu e protegeu, que as conduziu ao porto seguro anunciado do mundo adulto, fará, ainda, algum sentido pretender conduzi-las? Ou a educação perderia seu sentido histórico de condução de um ponto a outro?

Se tomarmos essa via de uma afirmação da criança por ela mesma e nela mesma, além de qualquer processo de infantilização pelo dispositivo pedagógico, a educação como condução da infância pelos adultos visando a maioria perde seu sentido... Não

se trataria então de educar a infância, mas de com ela produzir encontros e agenciamentos, um caminhar em conjunto, um “ir junto” com as crianças, sem imposições de modelos. Seria ainda possível, em tal contexto, falar em “educação”? Que “condução” seria essa, que não impõe o caminho, mas o constrói junto, ao mesmo tempo em que se trilha?

Schérer, em sua obra com Hocquenghem, propõe a ideia de um “*co-ir*”, na expressão latina, isto é, um co-ir, um “ir junto”. A educação segue sendo um empreendimento de ir de um lugar a outro, mas deixa de ser um processo em que os adultos (maiores) conduzem as crianças (menores) a uma espécie de “terra prometida”, o mundo adulto. Mas tampouco se torna um processo conduzido pelas crianças, isso seria apenas uma inversão de termos. Não se pode cair nessa nova armadilha; não é, como queria Rousseau, a “natureza” da criança que a conduzirá ao mundo adulto, sendo o professor apenas alguém que vela por esse percurso que ela faz por si mesma.

O processo educativo é pensado de modo que seja uma construção coletiva e conjunta de crianças e adultos, sem imposições de parte a parte. Um caminho que é produzido em conjunto, na solidariedade e no convívio destes diferentes grupos, agenciando coletivamente seus desejos para produzir um mundo novo. Um mundo que ninguém sabe qual é, que não é apontado nem profetizado, seja pelos adultos, seja pelas crianças. Um caminho coletivo que é a construção de um futuro aberto. Um mútuo aprendizado, de uns e de outros, que se produz na medida em que se constrói.

Teremos, em nossos modelos contemporâneos de educação infantil algo que se assemelhe a isso? Alguns poderiam dizer que os projetos de “fazer com” as crianças, presentes em pedagogias contemporâneas, trilham essas mesmas sendas, visto que criticam a fundo a pedagogia do “fazer para” as crianças. É claro que em uma pedagogia do “fazer para” a condução é central e a tutela é evidente; mas uma pedagogia do “fazer com” apenas mascara a tutela e a condução, tornando-se ainda mais perversa, por praticar a colonização e a tutela da infância sob a máscara de um estar junto com as crianças, sem impor a elas uma condição e um percurso.

Estará nossa sociedade preparada para uma “infância maior”? Claro que não. Schérer afirma mesmo que vivemos um mundo que “está doente de sua infância” (2006, p. 9). Sentimos a infância escapar de nossas mãos, sentimos que já não a controlamos e isso nos provoca medo. Às vezes, chega-se mesmo a provocar pânico. O que fazer com

essas crianças que escapam, que fogem, que não aceitam o controle?⁹ A resposta, hoje, se coloca para além da educação e da disciplina: é a medicina que buscamos para colocar essas crianças desviantes de novo sob nossas asas. Uma ortopedia do corpo e uma ortopedia do espírito. Poderemos suportar um processo educativo que nos coloque a caminhar junto com essas crianças que nos escapam, sem querer colocá-las de volta aos trilhos?

A ideia de uma infância maior e de uma educação como solidariedade, agenciamento coletivo de desejo entre adultos e crianças, hoje, não passa de uma utopia, no sentido estrito da palavra. A educação pensada como “*co-ire*” implica em: caminhar juntos, produzir juntos, aprender juntos, criar juntos... conviver, partilhar a vida e nesta partilha produzir um futuro comum. Não, decididamente não estamos preparados para isso. Mas essa ideia de ir junto com uma infância maior, saber compreender seu “*charme*”, abrimo-nos para aprender com ela, pode ser um operador de transformações em nossos corações e mentes. Pode ser o desafio que nos faça rever nossas práticas, a reconhecer o colonizador que trazemos em nós, a buscar, como afirmava Félix Guattari, uma “*nova suavidade*”. Concluo com uma passagem de seu último livro, *Caosmose*, que penso indicar as possibilidades de um exercício, hoje, de uma infância maior e daquilo que ela pode agenciar nos territórios da educação infantil.

Produzir novos infinitos a partir de um mergulho na finitude sensível, infinitos não apenas carregados de virtualidade, mas também de potencialidades atualizáveis em situação, se demarcando ou contornando os Universais repertoriados pelas artes, pela filosofia, pela psicanálise tradicionais: todas as coisas que implicam a promoção permanente de outros agenciamentos enunciativos, outros recursos semióticos, uma alteridade apreendida em sua posição de emergência - não-xenófoba, não-racista, não-falocrática [*eu acrescento: não-adultocêntrica*] -, devires intensivos e processuais, um novo amor pelo desconhecido... Enfim, uma política de uma ética da singularidade, em ruptura com os consensos, os ‘lenitivos’ infantis destilados pela subjetividade dominante. (GUATTARI, 1992, p. 147)

Referências

ALAIN. *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie Enfantine*. 6ª ed. Paris : PUF-Quadrige, 2007.

⁹ Para uma passagem em revista de um dos aspectos desta infância que foge ao controle, sugiro o belo livro organizado por Alexandro Rodrigues (2018): *Crianças em dissidências – narrativas desobedientes da infância*.

- ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. In: *Entre o Passado e o Futuro*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação – capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2008.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade – 1: a vontade de saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FOUCAULT, Michel. O jogo de Michel Foucault (1977). In: *Ditos & Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 44-77.
- GALLO, Sílvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo (org.): *Michel Foucault – o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 329-343.
- GALLO, Sílvio. *René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações*. Revista Educação e Filosofia, v.32, n. 65, mai./ago. -2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-14>.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose – um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- RODRIGUES, Alexsandro (org.). *Crianças em dissidências – narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Ed. Devires, 2018.
- SCHÉRER, René. *Infantis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SCHÉRER, René. *Émile perversi ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité*. Paris: Laffont, 1974. Réédition Désordres-Laurence Viallet, 2006.
- SCHÉRER, René. « *Co-Ire : album systématique de l'enfance* » (avec Guy Hocquenghem), revue Recherches, n° 22, 1976.
- SCHÉRER, René. *Vers une enfance majeure*. Paris: La Fabrique, 2006.
- SCHÉRER, René; LAGASNERIE, Geoffroy. *Après tout. Entretiens sur une vie intellectuelle*. Paris: Cartouche, 2007.
- SCHÉRER, René. *Petit alphabet impertinant*. Paris: Hermann, 2014.

