



Em defesa de uma desordem pedagógica: a institucionalização da infância no cinema e no cotidiano escolar

*Alexandrina Monteiro**

*Valéria Aroeira Garcia***

Resumo: Nos livros imagem-movimento e imagem-tempo, Deleuze analisou o cinema a partir de múltiplas variações possíveis, mas privilegia a perspectiva de um pensamento no qual a articulação de imagens e signos está ligada à expressão de significado ou de uma ideia. Nessa perspectiva, o fluxo de expressão de significados entre o encontro de nossas experiências com os filmes *A Guerra dos Botões* e *As Pequenas Flores Vermelhas*, nos levou a problematizar a institucionalização da infância a partir das seguintes perguntas: O que é isso institucionalizado mundo? Nós ajudamos a construir? Como se pode ser criança nessa lógica contemporânea que estrutura e institucionaliza, de maneira comercial, a rotina escolar? A hipótese que pretendemos defender é que o atual processo de institucionalização incorporado nos princípios neoliberais tende a reforçar as características narcísicas e individualistas. Diante disso, defendemos a busca de formas de resistência a esse processo que hoje chamamos de (des) ordem pedagógica.

Palavras-Chave: Neoliberalismo. Institucionalização da infância. Cinema.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: alemath@unicamp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-1358>

** Doutora em Educação, Sociedade, Cultura e Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Supervisora educacional na Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: va_garcia@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0037-0533>

In defense of a pedagogical disorder: the institutionalization of childhood in cinema and school daily life

Abstract: In the books *image-motion* and *image-time*, Deleuze analyzes cinema from multiple possible variations, but he privileges the perspective of a thought in which the articulation of images and signs is connected with the expression of meaning, or an idea. In this perspective, that is, in the flow of expression of meanings that the encounter of our experiences with the films *The War of the Buttons* and *The Little Red Flowers* led us to problematize the institutionalization of childhood from the following questions: What is this institutionalized world? do we help build? How can one be a child in this contemporary logic that structures and institutionalizes, in a commercial manner, the school routine? The hypothesis we intend to defend is that the current process of institutionalization embedded in neoliberal principles tends to reinforce narcissistic and individualistic characteristics. Given this, we defend the search for forms of resistance to this process that today we call pedagogical (dis) order.

Keywords: Neoliberalism. Institutionalization of childhood. Cinema.

En defensa de un trastorno pedagógico: la institucionalización de la infancia en el cine y la vida cotidiana escolar

Resumen: En los libros *imagen-movimiento* e *imagen-tiempo*, Deleuze analiza el cine a partir de múltiples posibles variaciones, pero privilegia la perspectiva de un pensamiento en el que la articulación de imágenes y signos está conectada con la expresión de significado, o una idea. En esta perspectiva, es decir, en el flujo de expresión de significados que el encuentro de nuestras experiencias con las películas *La guerra de los botones* y *Las pequeñas flores rojas* nos llevó a problematizar la institucionalización de la infancia a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es este mundo institucionalizado? ¿Ayudamos a construir? ¿Cómo se puede ser un niño en esta lógica contemporánea que estructura e institucionaliza, de manera comercial, la rutina escolar? La hipótesis que pretendemos defender es que el proceso actual de institucionalización incrustado en los principios neoliberales tiende a reforzar las características narcisistas e individualistas. Ante esto, defendemos la búsqueda de formas de resistencia a este proceso que hoy llamamos trastorno pedagógico.

Palabras clave: Neoliberalismo. Institucionalización de la infancia. Cine.

1. Introdução

As questões abordadas nesse texto fazem parte de uma discussão coletiva¹ que emerge de incômodos com o cotidiano escolar, potencializados pela discussão dos filmes abordados. Para nós, este cotidiano se refere à educação de crianças da educação básica. Nesse sentido, utilizamos o termo infância e infantilização para nos referirmos a crianças ou a uma determinada fase de vida em que os sujeitos são considerados crianças. Mas o que isso significa?

As noções de infantilização e de vulnerabilidade são cada vez mais presentes nas práticas das instituições que consideram a criança como um ser ingênuo e frágil, cujos cuidados exigem uma tutela constante, quase que prisional. Porém, por outra perspectiva, a infância pode também ser pensada em outra ordem, conforme propõe Foucault em conversa com Deleuze (2000, p. 72): “Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”.

Entretanto, como ouvir os protestos das crianças? De que modo considerar ou levar a sério questões postas por aqueles que consideramos ingênuos e fracos? Como acessar esses protestos? Talvez precisemos de outros recursos que nos permitam ouvir e pensar sobre os modos de ser criança na contemporaneidade sob um ponto de vista outro. É nesse sentido que recorreremos ao cinema, ou seja, a imagens e signos produzidas pelo cinema para forjar pensamentos sobre diferentes modos de ser criança. Mas, o que isso significa?

Vasconcelos (2008), ao discutir cinema e educação, tomando como referência os estudos deleuzianos, afirma que o interesse de Deleuze pelo cinema não é sobre uma teoria do cinema, mas sobre as articulações entre movimento, tempo e pensamento. O que importa para Deleuze, segundo Vasconcelos, são as *imagens signos* que potencializam e forjam o pensamento.

¹ Discussão vem sendo realizada no Grupo Transversal/PHALA – Unicamp.

Deleuze mostrou as múltiplas variações que podem habitar uma reflexão sobre cinema: pensar o cinema não na perspectiva da arte cinematográfica, além ou aquém dela, mas criar, segundo Vasconcelos, um pensamento que toma o cinema em seu conjunto, para formular conceitos que não nos dão a ver. Assim, Deleuze apresenta um pensamento do cinema, um pensar em que a articulação de imagens e signos não são conectadas à relação signo/significado, mas como efeito, expressão de sentido ou de uma ideia.

Foi no fluxo da expressão de sentidos, em encontro com os dois filmes que discutiremos a seguir, que inquietações sobre o cotidiano escolar e os modos de ser criança foram forjadas. Essas inquietações convergiram para as seguintes perguntas: *Que mundo institucionalizado é esse que temos ajudado a construir? De que maneiras pode-se ser criança nessa lógica contemporânea que estrutura e institucionaliza, de modo mercantilista, o cotidiano escolar?*

Para avançarmos nessa discussão, remetemo-nos a algumas cenas dos filmes que abordam a infância e a alguns processos de institucionalização dessa fase da vida. Adiantamos que não temos por objetivo refletir ou fazer alguma crítica cinematográfica. Nossa intenção é apenas dialogar com algumas cenas a fim de compartilhar/criar expressões de sentido para os afetos que nos causaram, quando em relação com as experiências, o lugar de professoras e formadoras de professores que ocupamos.

Trata-se de uma experimentação, única, mas também coletiva (já que não assistimos aos filmes sozinhas), que não é a de cineastas ou críticas de cinema, nem de filósofas, mas de professoras e pesquisadoras atravessadas pelos conceitos deleuzianos sobre imagem-movimento e imagem-tempo e, também, pelos afetos que a experiência cinematográfica cria.

Dessa forma, o exercício que aqui pretendemos é o de pensar o cotidiano escolar atravessadas pelos afetos provocados no encontro com

cenar dos filmes: *A Guerra dos Botões*² e *Pequenas Flores Vermelhas*³. Trata-se de um exercício que pretende problematizar a institucionalização da infância na contemporaneidade articulada aos efeitos e afetos produzidos pelos dois filmes, com o objetivo de potencializar a possibilidade de experiências educativas outras.

A hipótese que pretendemos defender é de que a institucionalização da infância na atualidade tem dificultado a construção de relações solidárias e coletivas, implicando em um certo modo de ser criança que tende a reforçar características narcísicas e individualistas – talvez, um modo de infância encharcada de princípios neoliberais. Diante disso, defendemos a busca por modos de resistências a esse processo que por ora denominamos: *(des)ordem pedagógica*.

Para discutir e defender essa *(des)ordem pedagógica*, pretendemos promover encontros, por vezes colisões entre a ficção (dos filmes) e a fixação das ordens escolares, como também táticas e linhas de fuga que funcionem como máquinas de guerras contra a condição de *camelo nietzschiano* que, cada vez mais, as crianças são submetidas.

2. Afetos inquietos e a lógica neoliberal

Assistir e discutir *A Guerra dos Botões* e *Pequenas Flores Vermelhas* foram ações realizadas não apenas pelo prazer que nos movia, pois são excelentes filmes, mas também pela inquietude que nos provocava as possibilidades de ser criança na contemporaneidade. Essa experiência nos mobilizou “por aquilo que nos espantava, por tudo aquilo por trás e

² Filme francês de 1962. Direção de Yves Robert. O filme se passa na França de 1960 e foi baseado no livro homônimo de Louis Pergaud. Informações retiradas do site: <https://filmow.com/a-guerra-dos-botoes-t10976/ficha-tecnica/>. Acesso em 07 mar. 2019.

³ Filme chinês de 2005. Direção de Zhang Yuan e roteiro de Dai Nina. O filme se passa na China socialista de 1949 e foi baseado no livro semiautobiográfico de Wany Shuo, escrito em 1999. Informações retiradas do site: <https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/pequenas-flores-vermelhas-30a-mostra-internacional-de-cinema>.

junto da história” (Deleuze, 2016, p. 339), violando nossa condição de pessoas adultas e professoras, deslocando-nos para o lugar de sujeitos que, talvez, almejam seu devir-criança tal qual a poeta Ana Martins Marques⁴:

É como se a infância não fosse um tempo, mas um lugar (...) um lugar, aquele onde cometemos nosso primeiro crime; há quem tenha matado um coelho há quem tenha matado um sapo; (...) de minha parte matei uma criança: uma menina, morreu em mim, por onde vou carrego, o seu cadáver, e a forma exata do seu corpo, repousa no meu corpo, como num vestido largo demais.

Esses filmes nos levaram a criar a hipótese de que, na contemporaneidade, a infância tem sido cada vez mais institucionalizada, impedindo as crianças de sonhar, inventar e criarem mundos outros.

Assim, fomos levadas a mover a dobradiça de forma a sermos *capazes de produzir núpcias* entre os reinos dos docentes e das crianças, por uma experiência educativa outra, problematizando modos de tornar-se criança na contemporaneidade, considerando os processos e os excessos das práticas reguladoras que as crianças estão submetidas na educação infantil e no ensino fundamental. Não se trata de negar ou desqualificar essas instituições, mas de nos pré-ocupar com os efeitos da ocupação pela lógica neoliberal dos diversos tempos e espaços escolares.

A gestão escolar subordinada à lógica e estrutura neoliberal vem (de)formando *o como* se pode ser criança. A infantilização, a fragilidade, a ingenuidade são cada vez mais usadas para justificar um controle excessivo, garantindo o controle da pulsão daqueles que falam aquilo que ninguém mais tem coragem de falar. Somente a criança grita que o rei está nu!

⁴ MARQUES, Ana Martins. **É como se a infância não fosse um tempo**. Disponível em: <http://wecantgohomeagain.blogspot.com/2018/03/e-como-se-infancia-nao-fose-um-tempo.html>

Numa sociedade voltada para o espetáculo e para a política de performatividade, busca-se, em geral, caminhos para vencedores. O protagonismo deve ser garantido a todos e todas. Nesse sentido, a escola e a sociedade, de modo geral, exigem dos futuros jovens criatividade e autonomia, alta performatividade intelectual e persistência para chegarem ao topo e se tornarem os melhores. Mas, ao mesmo tempo, tutelam-nos em instituições que atuam por meio de dispositivos de *cuidado* e controle que os infantilizam, tornando-os fragilizados, inseguros e, por vezes, arrogantes.

Entretanto, essa prática paradoxal tem produzido o adoecimento de crianças e jovens que, cada vez mais, se tornam pessoas angustiadas e deprimidas frente à sensação do endividamento com a vida. Endividamento por algo que não se consegue cumprir, decorrente das expectativas desejadas para uma alta performance nas atividades escolares e, também, sociais. O que poderia ser mais cruel e mais doentio?

Zaratustra, no texto sobre a metamorfose, nos alerta que depois de se desfazer da norma, depois de deixar o peso do *tu deves* para trás, nasce a criança. Em suas palavras, “inocência é a criança, esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (NIETZSCHE, 2002, p. 34).

No contexto escolar que vivenciamos na atualidade, parece-nos que as crianças carregam, cada vez mais cedo, um fardo imenso do *tu deves* e, em geral, são incentivadas a reproduzir as normas de um certo modo de ser “cidadão” ou de ser “celebridade”. Cada vez menos percebemos, nas escolas, espaços para experiências que possibilitem a emergência de desejos, de modos outros de ser e estar no mundo.

Mas, como é possível controlar e normatizar os desejos? Quais normas reguladoras têm primazia? Algumas das explicações e proposições científicas que tentam suprir essas questões têm como suporte as pesquisas sobre o funcionamento das redes neurais. Esses estudos têm pautado muitos dos discursos das atuais propostas educativas. Os diagnósticos médicos têm povoado as explicações sobre o funcionamento da mente humana e justificado muitas das formas de pensar e agir das crianças e

jovens na contemporaneidade. Assistimos assim à construção de uma racionalidade que fornece verdades sobre como cuidar das crianças para garantir que elas carreguem – como camelos – seus fardos.

As racionalidades científicas buscam mapear as mentes de crianças utilizando equipamento de alta-tecnologia, como tomografia e eletroencefalograma entre outros. Esses recursos e estudos têm o objetivo de ampliar e fortalecer verdades que produzam respostas sobre como respondemos a estímulos e desejos. Controlar as redes neurais garante formas outras de governo para a formação de bons cidadãos (para quem mesmo?). Giddens (2002) denominou esse movimento de *colonização do futuro*; trata-se de atender à ambição de uma lógica profética cujos contornos buscam investir no controle das crianças de modo a garantir no futuro um capital humano com potência para atender o mercado.

Na prática, ocupa-se de governar os desejos, de estudar cientificamente os territórios infantis, quadriculando seus cérebros e comportamentos de modo a oferecer conhecimentos que garantam aprendizagens mais efetivas não apenas no campo científico, mas também nas relações sócioafetivas. Essa discussão é, em parte, respaldada pelo discurso do economista James Heckman, prêmio Nobel de Economia em 2000. Esse estudioso criou métodos científicos para avaliar a eficácia de programas sociais e vem se dedicando, cada vez mais, aos estudos sobre a primeira infância. Em entrevista à revista *Veja*⁵ de 2017, ele afirma que:

a primeira infância é uma fase em que o cérebro se desenvolve em velocidade frenética e tem um enorme poder de absorção, como uma esponja maleável. As primeiras impressões e experiências na vida preparam o terreno sobre o qual o conhecimento e as emoções vão se desenvolver mais tarde. [...] Pode parecer exagero, mas a ciência já reuniu evidências para sustentar que a probabilidade [da criança] vir a ter uma vida saudável se multiplica

⁵ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia/>. Acesso em 10 ago. 2019.

quando a mãe é **disciplinada** no período pré-natal. [...] **O preço dessa negligência** é altíssimo. Países que não investem na primeira infância apresentam índices de criminalidade mais elevados, maiores taxas de gravidez na adolescência e de evasão no ensino médio e níveis menores de produtividade no mercado de trabalho, o que é fatal (grifo nosso).

Do ponto de vista desse economista, desenvolver o cérebro não está associado apenas ao sentido de otimizar as questões de cognições, mas, acima de tudo, comprometido em produzir formas de controle que garantam habilidades ou condutas morais, atendendo às necessidades de produtividade do mercado neoliberal: a infância considerada como uma fase a ser governada por diversos dispositivos e técnicas que investem sobre um tipo de racionalização, operando na produção de meios de condução do outro e, também, em modos de afetar a própria maneira que os indivíduos conduzem a si mesmos.

Assim, governar a infância significa produzir uma série de saberes, prescrições, verdades e cálculos que possibilitam avaliar e classificar as crianças, de modo minucioso, para assegurar que elas ocupem lugares que atendam aos parâmetros do mundo contemporâneo.

Discutir a infância, nessa perspectiva, significa considerar formas de governo, processos de classificação, diferenciação e de discursividades que as atravessam e as afetam. Frente a isso, uma das questões que nos atinge é saber “para onde essas formas de governo estão levando as crianças e os educadores” (VEIGA-NETO, 2015, p. 56). Ou seja, como professores, de que forma estamos nos mantendo atentos e dispostos a problematizar a condução que somos submetidos e submetemos nossos alunos? Que *performance* exigem dos nós professores para garantir esse governo da infância e quanto nos submetemos a isso?

É nesse sentido que GALLO (2015), buscando mobilizar uma filosofia da educação por meio dos escritos de René Schérer, especialmente sobre a infância, destaca que para esse autor “*vivemos na modernidade uma perversão da pedagógica [...]*” na qual:

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. Se tomarmos essa via de uma afirmação da criança por ela mesma e nela mesma, além de qualquer processo de infantilização pelo dispositivo pedagógico, 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. (s/p)

Frente a isso, GALLO (2015) se pergunta: “*que ‘condução’ seria essa, que não impõe o caminho, mas o constrói junto, ao mesmo tempo em que se trilha?*”. Para responder à sua pergunta, Gallo afirma que “Schérer recorre aos conceitos de Deleuze e Guattari sobre blocos de infância e de devir-criança, como investimento no minoritário, como a possibilidade de qualquer transformação” (p. 10). Mas o que isso significa?

Para nós, as dicas de Schérer, apresentadas por Gallo, nos sugerem que a suposta ordem de uma sala de aula, muitas vezes garantida por diversos tipos de penalidades, nem sempre é o que parece ser. Na maioria das vezes, essa ordem está tão incorporada e personificada que somos impedidos de ver, de experimentar e vivenciar a dinâmica de uma vida de interações. Essa suposta ordem nos paralisa e nos afasta dos impulsos por vezes caóticos, mas também inventivos que nos cercam, inclusive nas salas de aula.

É isso que demonstra um desenho⁶ feito por uma criança ao retratar o que acontece na sala de aula quando a professora não está

⁶ Desenho apresentado espontaneamente como um presente por uma criança de 5 anos à professora Juliana Prochnow dos Anjos numa escola particular de Belo Horizonte – BR.

olhando. Percebemos nessa imagem uma relação interativa em que as crianças parecem desorganizar a ordem mesmo quando confinadas no espaço da sala de aula.



Esse desenho revela rupturas da lógica centrada na ordem e performance institucionalizada e regulamentada e nos faz lembrar da crônica de Clarice Lispector no livro *Água Viva*, que parece revelar o desenho destas crianças em palavras: *Esta é a vida vista pela vida. Posso não ter sentido mas é a mesma falta de sentido que tem a veia que pulsa.*

Talvez precisemos ver menos e sentir mais! A ordem que nos controla, nos impede de sentir a (des)ordem da vida que pulsa.

3. É preciso reverter a ordem: precisamos de mais (des)ordem

Governadas pelo modelo neoliberal, as instituições tendem a segregar e classificar as crianças, concedendo seus fardos por etapas. Cada vez mais o *tu debes* se impõe ao desejo, às possibilidades outras de ser e existir. Desordenar essa máquina é, do nosso ponto de vista, possibilitar experiências que sabotem as engrenagens e as regras, produzindo e potencializando *devires-outros*, tornando possível a alunos e professores construir modos outros de pensar e realizar as atividades pedagógicas. Trata-se de abrir espaço para aquilo que foge à regra, que nos parece estranho, mas que pulsa porque é vida.

Em *Conversações* (1992), Deleuze afirma que “os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (p. 66). O objetivo do devir é abrir espaço para a criação de novos territórios, de novas subjetividades. O devir é uma abertura que pode ganhar consistência, mas que não se fixa, é uma abertura de possibilidades, segundo Deleuze e Guattari (1997):

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem se identificar; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’ (p. 15).

Nessa perspectiva, podemos compreender os devires como processos que nos levam a pensar que a vida pode ser experimentada das mais diversas maneiras, como modos de vidas que escapam das representações padronizadas. Trata-se de um processo de predileção do desejo.

É nesse sentido que algumas cenas dos filmes nos afetaram e sensibilizaram para pensarmos em possibilidades outras de gestão e ação pedagógica.

4. Sobre as dobras

Em que vem se constituindo o ser criança nesta sociedade cada vez mais institucionalizada e institucionalizante? Que mundo institucionalizado é esse que temos ajudado a construir? Como podemos cutucar, provocar alterações, inventar outras lógicas, e diferentes maneiras de vivenciar os processos educacionais? Como *ouvir o ronco surdo da*

*batalha*⁷? Aqui retomamos as perguntas provocativas, que os filmes *A Guerra dos Botões* e *Pequenas Flores Vermelhas* no levaram a pensar. O problema que se coloca é como escapar das teorias e certezas pedagógicas, e nos abrir a pensamentos outros? Como resistir e talvez subverter essa lógica institucionalizante?

O (des)encontro e o (des)conforto gerado pelos filmes nos forçaram a buscar por uma outra forma de organizar o pensamento e a relação com a vida, com a arte e com os processos de subjetivação. Entretanto, vale ressaltar que o advérbio interrogativo *como* que compõe as questões não visa uma resposta objetiva, um modelo a ser seguido. Trata-se muito mais de inquietações que nos mobilizam a pensar. Ou seja, não temos aqui a pretensão de responder de forma direta ou indireta, mas apenas nos fazer pensar sobre as possibilidades de modos outros de pensar.

A pedagogia e outras ciências têm, na sociedade moderna, tomado para si a responsabilidade de normatizar a infância, definir o que pode e o que não pode ser ensinado (e por sua vez aprendido), acessado, experimentado, vivido durante a infância.

Nessa busca pela ordem e controle, percebemos uma ampliação de segmentações, com justificativas que empobrecem as relações, as vivências e as experimentações. Cada vez mais, as definições de tempos e espaços estão organizadas por idade, com a argumentação de proteção e cuidado para com as crianças menores que podem ser agredidas pelas maiores.

Assim, os horários de entrada e saída, dos intervalos, bem como os espaços e lugares são quadriculados e controlados de modo a impedir as crianças de conviverem e experimentarem as diferenças de idade. Banheiros para os mais velhos e para os mais novos, de meninas e de meninos. Parques, brinquedos, enfim, os espaços e as crianças são rotulados, separados, e classificados a partir dos discursos de proteção.

⁷ FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

Numa perspectiva contrária a essa, somos agraciadas pelo filme *A Guerra dos Botões*. Filme adaptado do livro de Louis Pergaud e com três versões cinematográficas: 1930, dirigida pelo francês Jacques Daroy, com o título *A Guerra dos Garotos*; 1962, *A Guerra dos Botões*, direção de Yves Robert; 1994, coprodução Inglaterra-França-Japão, dirigida por John Roberts e ambientado na Irlanda⁸.

Apesar do foco do livro e do filme estar associado à imbecilidade da guerra, os afetos causados, os encontros que nos fizeram parar e pensar foram as cenas que mostram um certo modo de viver a infância. Longe de narrar a infância como um lugar de fragilidades, o filme potencializa esse momento da vida destacando o protagonismo desses sujeitos na vida da comunidade.

Com imagens dinâmicas, a narrativa foca a guerra entre dois grupos de crianças, aparentemente advindas de famílias de classes e princípios diferentes, as cenas em geral privilegiam os garotos junto aos seus grupos. Apesar dos *close-ups* em personagens que vão se tornando heróis e traidores, na maior parte do filme as imagens destacam o grupo se movimentando por campos abertos. Grupos que debatem e discutem estratégias, grupos que se defendem e negociam. Uma narrativa centrada na coletividade, na resolução de conflitos com pouca ou quase nenhuma interferência de adultos. Por muitas vezes, essa interferência é indireta, permitindo às crianças sempre decidirem as formas como enfrentarão seus conflitos.

O filme retrata uma guerra por território. Uma guerra entre crianças de dois vilarejos cujos atritos já existiam entre os pais dessas crianças. A batalha narrada no filme se inicia pela disputa de território, por palavras, que eles nem sabem o significado, e vitórias materializadas com a tomada dos botões das roupas dos derrotados.

É importante destacar que, na época retratada pelo filme, a educação escolar na França se renovava pela crítica à proposta republicana, especialmente pelos meios rurais, por dissociar a escola da

⁸ Na discussão aqui apresentada utilizamos a versão de 1962.

Igreja. Para além desse debate, também retratada no filme de forma mais sutil, o que nos interessa problematizar, é a condição da infância frente a um mundo demarcado por tragédias. Nesse mundo, a vida vai sendo conformada e reconfigurada, com experiências cuja potência do pensamento infantil vão nos mobilizando e nos surpreendendo.

O lugar da escola e da família dessas crianças – sempre muito marcante – não as impede de criar sua versão criança para as crises e de buscar soluções outras para enfrentar as dores, angústias e frustrações. Além de permitir a construção de um senso coletivo. Nesse sentido, é interessante ressaltar que as cenas em salas de aula, espaços e tempos controlados e disciplinados, não impedem as crianças de confabularem seus acordos e discutirem suas estratégias bélicas para as experiências que (com)vivem fora da escola.

A imaginação, a criatividade, a possibilidade de criação e de experimentar outras formas de vida, outras guerras e assim outros modos de relação com o outro e consigo mesmo vão sendo tecidos. As crianças aprendem a lidar com as perdas, com as vitórias, a respeitar seus adversários experimentando os limites da batalha, as angústias da traição. Eles vivem. Apesar do filme destacar as cenas fora da escola, fica evidente como esse lugar da vida não consegue ser suprimido pelo ambiente escolar: mesmo sob a aparente (des) ordem, *a vida pulsa*.

De forma oposta a essa experiência produzida pelo filme sobre as potências da infância, na contemporaneidade, sob a justificativa e argumentação do perigo e de fragilidade, a infância tem se constituído por excessivas e diferentes formas de proteção. A escola se tornou um dos lugares da institucionalização não apenas da educação científica, mas também da vida tutelada. Trata-se de uma educação por segregação, de medo. Nesse modelo, educamos para o não encontro, para a não solidariedade, fortalecendo atitudes individuais no lugar das relações coletivas.

Por fim, o filme *A Guerra dos Botões* nos alerta para o potencial da (dever) criança, cuja força pode superar nossas empreitadas paralisantes, e intensificar a importância da coletividade e da solidariedade, ouvindo e

acolhendo as diferenças não por sua fragilidade, mas, exatamente, por sua potência transformadora. No entanto, no filme *Pequenas Flores Vermelhas* somos afetadas/alertadas para os perigos da função educadora-gestoras constituídas a partir de modelos homogeneizados, individualistas e que submetem as crianças a práticas de excessiva tutela e controle.

5. O medo como lógica do controle

O filme *Pequenas Flores Vermelhas* desenvolve uma trama que acontece no ano de 1949. O roteiro é baseado no livro semiautobiográfico de Wang Shuo, 1999, e conta a história de Fang Qiang, um garoto de 4 anos que, após a morte da mãe, é matriculado em um colégio interno, porque seu pai não tem tempo para ficar com ele. O local é um enorme casarão que abriga dezenas de crianças. A escola é dirigida pela Sra. Kong que tem em sua equipe uma professora extremamente disciplinadora, Sra. Li, a jovem e bondosa Sra. Tang e mais duas assistentes. A escola possui regras rígidas, e as crianças são motivadas a cumpri-las em troca de um prêmio: uma flor vermelha em seu quadro avaliativo.

O recém ingressante Qiang rapidamente percebe esse modelo de premiação e, por alguma razão, almeja ganhar uma flor, talvez para se sentir parte do grupo ou do jogo. Entretanto, seus desejos se mostram mais fortes e ele passa a ser considerado um menino rebelde por não aceitar cumprir algumas das ordens. Frente a isso, após algum tempo, ele próprio desiste de conquistar esse prêmio.

Nesse filme, a instituição é retratada de forma quase exemplar às práticas disciplinares e de controle expostas por Foucault (1987), ressaltando que a institucionalização das práticas requer um controle rigoroso do tempo e do espaço e do corpo dos sujeitos tutelados.

Foucault (2008) amplia o conceito dessas práticas sobre o indivíduo para a população, que ele denomina de biopoder. Ele entende biopoder como um conjunto de dispositivos de poder do Estado sobre a vida (as políticas de vida biológica) e sobre a morte (racismo). Nesse sentido, em um Estado que prima pela segurança (do seu poder constituído

e do capital), a garantia da vida é fundamental, mas, apenas dentro das regras, e das normas estabelecidas. O biopoder age, assim, para garantir a ordem, a normatização. Esse processo de normatização e normalização é o que legitima as práticas que definem tanto o cotidiano escolar do colégio interno de 1949 retratado no filme, como as práticas segregadoras de algumas das escolas contemporâneas.

Tanto lá (1949) quanto aqui (2019), a escola se situa como uma importante instituição para a instauração e garantia das normas que regulamentam os indivíduos e a população. A escola como um dos lugares do ensinar e aprender a praticar as normas. Praticar e incorporar até que elas sejam parte de cada um de nós: uma instituição a serviço do biopoder.

Por essa lógica de negação de experiências que extrapolam as normas regulatórias, normatizadas e normalizadas, as instituições escolares contemporâneas parecem se organizar frente à missão de proteger as crianças, garantindo que não extrapolem espaços e tempos definidos quando se separam e se juntam, momentos que ordenam as engrenagens politicamente aceitáveis e defensáveis em nome da segurança.

Em *A Guerra dos Botões* ressaltamos a coletividade e a autonomia do grupo em suas experiências pelos espaços públicos, gerando um aprendizado tanto no que se refere ao respeito às diferenças quanto às frustrações geradas por perdas de batalhas e traições. Em *Pequenas Flores Vermelhas*, ressaltamos a homogeneização fortemente controlada e preservada, na qual a aparente coletividade é apenas uma forma de garantir a ordem e a disciplina.

No espaço interno da escola comandada pela Sra. Kong, o controle é total. São 24 horas de total vigilância. Até o horário de uso do banheiro é controlado pela coletividade. Assim, como a hora do lanche, a hora da soneca, a hora de brincar... as cenas nos impactaram.

Qiang tenta entender a lógica na qual foi inserido e pela qual vai pouco a pouco sendo devorado. No entanto, ele se incomoda, questiona, pergunta, argumenta, resiste. Mas resistir tem um preço. Nos momentos em que Qiang é colocado em destaque pelas professoras, para que se comprove sua aprendizagem, o objetivo é deixar evidente aquilo que ele

não aprendeu. E, frente a isso, as outras crianças vão sendo estimuladas/ensinadas a hostilizá-lo, a menosprezá-lo e humilhá-lo pelo que ele não sabe (ainda). Ao evidenciar suas fragilidades em relação ao que deveria ter aprendido, a instituição estimula processos de humilhação e desprezo.

Mas Qiang foge, resiste, re-existe e se inventa-cria(ndo) formas de escape. Ele entra e sai dos jogos. Ao mesmo tempo em que é estimulado e quer fazer parte, quer estar dentro, se permite zombar, “tirar sarro” das situações pelas quais é atravessado. Não fica em apenas um lugar, transita, circula. Ele é o que não-está. Não está estando. Está na instituição, portanto faz parte dela, mas também não está ao não se entregar e integrar totalmente.

O castigo, para quem descobre a quem serve as regras que existem na instituição, é grande, é físico, emocional e social. Nesse sentido, Qiang ao questionar e enfrentar as regras é isolado dos colegas. Mas, mesmo assim, ele resiste e se fortalece em sua ação mais poderosa: a fuga.

Qiang foge de tudo e de todos! Mas em alguns momentos o cansaço parece abatê-lo. Afinal, o que pode esse corpo-criança tão castigado e humilhado? Poderia dormir sem sonhar? Ou dormir no sonho? Nesse processo, o filme destaca uma cena muito potente em que Qiang, exausto, se deita sob um pátio, num pequeno espaço aberto do casarão, no qual mesmo estando preso à instituição é acolhido durante o sono/sonho pela luz da lua, permitindo a ele, de alguma forma, se sentir fora. Estar além do espaço que o esmaga.



Mesmo submetidas ao excessivo controle e à negação de suas singularidades, a vida das crianças pulsa e fluxos de existência escapam. Qiang, o protagonista, não suporta o excessivo controle e cria linhas de fuga. Ele escapa por meio de sua imaginação, pelo desejo de sair. A potência de sua probidade em resistir está em sua capacidade de sonhar e acreditar na possibilidade de um modo outro de existência.

6. A redobra

A instituição escolar na contemporaneidade parece assumir outros espaços de interação, como as mídias sociais, em que algoritmos (novas tecnologias de controle) controlam e dirigem cada vez mais os desejos e discursos das pessoas. De forma mais intensa, essas tecnologias parecem excluir as tensões e as diferenças, afirmando as segregações, polarizações e lutas por conquistas individuais e não mais coletivas.

Frente a isso, retomamos nossa questão: que mundo institucionalizado é esse que temos ajudado a construir? Nessa lógica contemporânea que estrutura e institucionaliza o cotidiano escolar, de quais maneiras se pode ser criança?

Os processos de subjetivação, tal qual discutidos por Foucault, não têm um sentido único de sujeição. É evidente que somos subjetivados e enquadrados em normas, e que cada vez mais cedo essa normatização se inicia. Entretanto, a máxima desse pensador parece ser a brecha pela qual podemos respirar: onde há poder, há resistência. São as resistências, as saídas dessa roda torturante. O escape está em acreditarmos e apostarmos em experiências outras, em estimularmos formas outras de pensamentos; criar fissuras na ordem estabelecida.

Mas como fazer isso? Entendemos que não se trata de negar a instituição escolar, mas de estarmos mais atentos aos fluxos e potências que podemos intensificar como modo de resistência. Precisamos entender mais o que acontece na sala quando estamos fora dela. Que modos outros de aprender e ensinar são possíveis.

Talvez devêssemos ouvir mais as crianças, nos aproximarmos mais de suas ideias e propostas. Permitindo que cada um de nós seja seduzido e conduzido por suas fantasias, por seus desejos. Precisamos questionar e burlar o sistema, acelerar ou frear sua velocidade, adentrar mais no caos para (des)organizar a ordem. Assim como os garotos do filme *A Guerra dos Botões*, precisamos conquistar nossas cabanas, providenciar o lugar dos encontros, dos planos, dos segredos, das transgressões. É preciso escapar dessa lógica da extrema tutela que produz cada vez mais crianças e jovens narcísicos, individualistas e competitivos.

É preciso viver, com todos os riscos, dores e celebrações que a vida pode nos prover. Mais do que isso, é preciso não impedir que o outro viva. É preciso resistir ao modelo neoliberal e conquistarmos os espaços de experiências mais coletivas e solidárias. Precisamos cuidar, enquanto professores, para não nos tornarmos traidores daqueles que defendemos.

Precisamos cultivar as flores! As flores vermelhas, fortes, vivas. Flores vivas *da vida vista pela vida* cuja falta de sentido pulsa e precisamos descartar as flores plastificadas que não morrem, mas também não renascem, não transformam, elas apenas desbotam e apagam a vida.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1 - a imagem-movimento*. Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 2 - a imagem-tempo*. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*, vol.1. Trad. Aurélio G. Neto e Celia P. Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância e educação*. Autêntica, 2010, p.109-121.

GALLO, Sílvio. *René Schérer e a filosofia da educação: aproximações*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC. Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt17-3575.pdf>.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MARQUES, Ana Martins. *É como se a infância não fosse um tempo*. Disponível em: <http://wecantgohomeagain.blogspot.com/2018/03/e-como-se-infancia-nao-fose-um-tempo.html>

LISPECTOR, Clarice. Disponível em: <http://www.fotolog.net/leticiabeze>.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Das três metamorfoses. E.BookBrasil.com. 2002

VASCONCELOS, Jorge. A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. In: *Educação e Realidade*, 33(1):155-168, jan/jun 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, H. *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Data de registro: 11/12/2019

Data de aceite: 18/11/2020