

# Territórios de Filosofia

## Em torno de uma educação menor – Silvio Gallo

21 de junho de 2014 22 de abril de 2015 • [morenobaeta](#)

**Em torno de uma educação menor.**

*Silvio Gallo.\**

**RESUMO – *Em torno de uma educação menor.*** Falando sobre Kafka, Deleuze e Guattari afirmaram que O *Castelo* possui muitas entradas; da mesma forma, penso que a análise das interfaces da obra de Deleuze com a problemática da Educação é um empreendimento de múltiplas entradas. Neste artigo, escolhi essa entrada kafkiana: se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância.

*Palavras-chave: Deleuze, educação menor; militância. rizoma. multiplicidade.*

*Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto* (Deleuze e Guattari, 1977, p. 28-29).

E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim mas superpovoada – de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?

Toni Negri tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para

possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal idéia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam.

*Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir; por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso. Afigura do profeta, seja ela a dos grandes profetas do tipo Marx ou Lênin, está ultrapassada por completo. Hoje, resta-nos apenas essa construção ontológica e constituinte 'direta', que cada um de nós deve vivenciar até o limite (. ..) Creio, portanto, que na época do pós-moderno e na medida que o trabalho material e o trabalho imaterial já não se opõem, a figura do profeta – Ou seja, a do intelectual – está ultrapassada porque chegou a ser total acabamento; e é nesse momento que a militância se torna fundamental. Precisamos de pessoas como aqueles sindicalistas norte-americanos do começo do século, que pegavam um trem para o Oeste e que, a cada estação atravessada, paravam para fundar uma célula, uma célula de luta. Durante toda a viagem, eles conseguiam trocar suas lutas, seus desejos, suas utopias. Mas também precisamos ser como São Francisco de Assis, ou seja, realmente pobres: pobres, porque é somente nesse nível de solidão que podemos alcançar o paradigma da exploração hoje, que podemos captar-lhe a chave. Trata-se de um paradigma 'biopolítico', que atinge tanto o trabalho quanto a vida ou as relações entre as pessoas. Um grande recipiente cheio de fatos cognitivos e organizacionais, sociais, políticos e afetivos ... (Negri, 2001, p. 23-24).*

Usando essa idéia de Negri, acho que poderíamos pensar o que seria o *professor profeta* e o que seria o *professor militante*. No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político agiria como um professor profeta. Como alguém que vislumbrando a possibilidade de um novo mundo fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo.

Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente.

Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma *construção coletiva*. Talvez o profeta seja mais aquele que anuncia do ponto de vista individual. Mas o militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação.

Essa é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis.

Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical.

Como produzir essa militância, que é ao mesmo tempo uma militância que se dá em sala de aula, que se dá no local de trabalho, que se dá na relação com o sindicato, ou seja, na relação da sua classe produzindo cultura, produzindo política, produzindo educação fundamental, já que essa é a nossa ferramenta? Em outros termos, a questão é: como pensar e produzir, nesse início de século vinte e um, uma educação revolucionária, por mais *démodé* que isso possa parecer?

Na obra *Kafka – por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram o conceito de *literatura menor*, como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. Os escritos do judeu tcheco são apresentados como revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou Kafka. Minha pretensão neste artigo é a de promover um exercício de *deslocamento conceitual*: deslocar esse conceito, operar com a noção de uma *educação menor*, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação.

## A literatura menor ...

“Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze e Guattari, 1977, p. 25). Assim Gilles Deleuze e Félix Guattari definem a categoria *literatura menor*, da qual se utilizam para estudar a obra de Kafka (um judeu-tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região). Literatura menor: subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria.

Os dois pensadores franceses colocam três características principais a serem observadas, para que possamos identificar uma obra como literatura menor. A primeira dessas características é a *desterritorialização da língua*. Toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico, em certa tradição, em certa cultura. Toda língua é imanente a uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição,

dessa cultura. Uma literatura menor faz com que as raízes afluem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada. Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos.

Sua segunda característica é a *ramificação política*. Não que uma literatura menor traga necessariamente um conteúdo político expresso de forma direta, mas ela própria, pelo agenciamento que é, só pode ser política. Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência. Uma literatura maior, estabelecida, não é política, necessariamente. Até pelo contrário, pois comumente aparece-nos como um agenciamento apolítico (como se isso fosse realmente possível!). A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído.

A terceira característica das literaturas menores é talvez a mais difícil de entender e para se identificar, em alguns casos. Nas literaturas menores, tudo adquire um *valor coletivo*. Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade. Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do *muitos*, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo. Não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos. Isso é facilmente identificável literal e formalmente em certas obras, mas fica dificultado em certas outras, de cunho bastante introspectivo, e até autobiográfico. No entanto, com uma leitura atenciosa conseguiremos perceber que a paixão da personagem (ou do narrador) por aquela garota de pele rosada (ou pelo homem de tez mostarda etc.) remetem para além da singularidade que parecem ser à primeira vista, remetendo-se a todo um leque de problemas e inquietações da comunidade minoritária da qual o singular artista faz parte.

Podemos dizer, a título de exemplo, que as primeiras obras literárias escritas no Brasil após a colonização, por brasileiros, eram literatura menor, pois faziam da língua portuguesa (já com uma literatura maior estabelecida, tradicional) um uso novo, sob novos parâmetros, na busca de uma nova literatura “com o cheiro de nossa terra”. À medida que o país se torna “independente”, nossa literatura vai se desenvolvendo e acaba por se tornar, ela também, uma literatura maior, pois aquele uso novo que fazia do português deixa de ser inovador e vira tradição. Aparecem então, pontilhando nossa literatura com momentos de rara beleza, alguns “literatos menores”. Dentre os vários deles, poderíamos lembrar Lima Barreto, na cidade de Rio de Janeiro do início do século vinte, a atormentar nossa literatura da “Academia”. Preto, pobre e homossexual, mais minoria que Lima é quase impossível de se conceber.

### **... e uma educação menor**

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da **LDB**, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer

instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. À educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Examinemos então as três características da literatura menor, deslocadas para uma educação menor.

A primeira característica é a da *desterritorialização*; se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. Não consigo aqui me livrar das fortes imagens do filme *The Wall*, de Alan Parker, quando sob os sons de *Another brick in the wall*, do Pink Floyd, a escola inglesa é mostrada como uma imensa máquina que transforma crianças em bonecos sem face e que pouco a pouco são triturados num imenso moedor de carne. Cada estudante é, nada mais, nada menos, do que um outro tijolo no muro; ou uma outra engrenagem na máquina.

Mas o princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem. Essa certeza evidente, porém, pode ser não tão certa assim. No filme de Parker, as crianças se revoltam, quebram a máquina, cantando os versos *floydianos*: *we don 't need no education/ we don 't need no thought contrai/no dark sarcasm in the classroom/hey, teacher, live the kids alone!* O exercício do poder gera resistência, já demonstrou Foucault; a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle. É o que Deleuze, num texto mais antigo, nos alerta em relação à aprendizagem.

*Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Idéia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (Deleuze, 1988, p. 270).*

Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. Nesta mesma obra, Deleuze havia escrito pouco antes o seguinte:

(. ..) nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender- que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma Cogitatio natura, pressupondo uma boa vontade como uma 'decisão premeditada' do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento. com todas as violências e crueldades necessárias. dizia Nietzsche, justamente para 'adestrar um povo de pensadores', 'adestrar o espírito' (Deleuze, 1988, p. 270).

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle.

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se tome concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre.

A segunda característica é a *ramificação política*. Se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social I. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância.

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma.

Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 37).

Fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado. Por fim, a terceira característica é o *valor coletivo*. Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.

A educação menor é um exercício de produção de multiplicidades. No prefácio à edição italiana de *Mille Plateaux*, Deleuze e Guattari escreveram o seguinte:

(...) *as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínuas); ao vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização* (Idem, p. 8).

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as *singularidades* desenvolvem *devires* que implicam em *hecceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também.

Ao assumir a militância numa educação menor, o faço em nome de um projeto coletivo, de um projeto que não tem sujeito, de um projeto que não tem fim (tanto no sentido teleológico como no sentido escatológico).

## **Finalizando ...**

Não tenhamos, porém, a inocência de pensar que o ativismo militante de uma educação menor está alheio a riscos; já concluindo sua obra sobre Kafka, Deleuze e Guattari apontam para os perigos de qualquer luta minoritária:

que a justiça imanente, a linha contínua, as pontas ou singularidades sejam bem ativas e criadoras, isso se compreende conforme a maneira como elas se agenciam e, por sua vez, formam máquina. É sempre nas condições coletivas, mas de minoria, nas condições de literatura e de política ‘menores’, mesmo que cada um de nós tenha de descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo (levando em conta perigos da luta minoritária: reterritorializar-se, refazer fotos, refazer o poder e a lei, refazer também a ‘grande literatura’ (Deleuze e Guattari, 1977, p. 125).

Também no âmbito de uma educação menor corremos o risco da reterritorialização, da reconstrução da educação maior. Os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade<sup>2</sup>, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como *máquina de resistência*.

Educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto. Esse é um dos resultados possíveis de nosso encontro com a filosofia de Deleuze; essa é uma das possibilidades de um devir-Deleuze na educação.

## Notas

1. Ver Deleuze e Guattari, 1977. em especial o capítulo nove, *O que é um agenciamento?*, p. 118-127.
2. Impossível não lembrar aqui do filme *Minority Report*, de Spielberg, baseado num belo conto de Philip Dick. Num mundo onde os crimes são previstos por paranormais, o futuro é um fluxo pré-determinado. Mas nem tão pré-determinado assim: há sempre um “relatório da minoria” que mostra um outro fluxo, uma outra possibilidade. A educação menor consiste exatamente em apostar nesses “relatórios de minoria”, apostar na possibilidade da diferença.

## Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka – por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.



NEGRI, Antonio. *Exílio*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

\* Originalmente publicado em: Dossiê Gilles Deleuze. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27 n.2 p.169-178, jul./dez. 2002.

*Esta entrada foi publicada em Educação Rizomática, Félix Guattari, Filosofia Contemporânea, Gilles Deleuze, Pós-Estruturalismo, Silvio Gallo e marcada Educação Rizomática, Félix Guattari, Filosofia Contemporânea, Gilles Deleuze, Pós-Estruturalismo, Silvio Gallo. Marcar o link permanente.*

Blog no WordPress.com. • O tema Pictórico.