

EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO MENOR: VARIÁVEIS E VARIAÇÕES*

Sílvio Gallo** – UNICAMP

Se compreendermos isso que se convencionou denominar “modernidade” como um amplo projeto social, político, antropológico e gnosiológico, é evidente que a educação (seja como teoria seja como conjunto de processos formativos) ocupou nele um papel de destaque.¹ Um dos aspectos centrais deste projeto foi a emancipação humana e, ao menos nos aspecto intelectual, a emancipação foi compreendida como resultante de um processo educativo. O lema de Rousseau, no seu *Emílio*, era o de que se as plantas são formadas pelo cultivo, os seres humanos são formados pela educação.² O processo educativo é visto, pois, como um cultivo dos seres humanos, preparando-os para emancipar-se do jugo da natureza e dos outros seres humanos. Em uma palavra, preparando-os para a liberdade.

Nos passos de Rousseau, Kant vê o processo educativo como uma construção da maioridade, como a possibilidade de os seres humanos saírem de sua condição de menoridade. Este processo desenrola-se em múltiplas dimensões, como podemos ver no trecho abaixo:

O sentido originário da *skholé*, como guardiã de um espaço sossegado dedicado à atividade do pensamento, vincula-se diretamente com aquela versão moderna do esclarecimento sintetizada pela ideia de *Mündigkeit* (maioridade). Kant a define como coragem de pensar por conta própria, justificando sua origem na capacidade e, ao mesmo tempo, na característica fundamental da ação humana de poder sempre iniciar por si mesma um novo estado, permitindo-lhe ir além do mecanismo casual, isto é, de não permanecer inteiramente determinada pelas exigências do meio natural e social. Kant considera essa capacidade como um *fato humano-transcendental* e coloca-a na base do uso público da razão e, por conseguinte, das dimensões ético-moral, política e pedagógica da ação humana. (DALBOSCO; FLICKINGER, 2005, p. 8).

** Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação – DiS.

¹ O tema da modernidade como projeto pode ser encontrado em inúmeras fontes, dentre as quais encontramos aquelas que afirmam o “fim da modernidade” e o advento de uma “pós-modernidade”, bem como aquelas que afirmam que esse projeto está ainda em desenvolvimento e inacabado. Como não é esse o tema deste artigo, limito-me a citar duas referências com perspectivas distintas: a afirmação do projeto moderno em *O discurso filosófico da modernidade*, de Jürgen Habermas; e a afirmação de seu esgotamento, em *O fim da modernidade*, de Gianni Vattimo.

² Nas primeiras páginas do Livro I do tratado rousseauiano, lemos:

“Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”. (ROUSSEAU, 1995, p. 8).

Pelo trecho citado, percebe-se que, para Rousseau, é o processo educativo que nos conduz da menoridade (a condição de infância) à maioridade, provendo-nos de tudo aquilo que não possuímos ao nascer: força física (educação do corpo); juízo (educação do intelecto); bem como da assistência necessária à sobrevivência.

Para Kant, saímos da menoridade através do uso próprio da razão e do entendimento. É essa capacidade de usar autonomamente a faculdade do raciocínio, sem ser tutelado por outrem, que funda a liberdade. De modo que a maioridade é, a um só tempo, uma condição intelectual, epistemológica, e ética. Somos capazes de conduzir nossas vidas quando somos capazes de pensar por nós mesmos. Ao processo de saída da menoridade Kant denomina Esclarecimento.

O Esclarecimento é a saída do homem da condição de menoridade auto-imposta. Menoridade é a incapacidade de servir-se de seu entendimento sem a orientação de um outro. Esta menoridade é auto-imposta quando a causa da mesma reside na carência não de entendimento, mas de decisão e coragem de fazer uso de seu próprio entendimento sem a orientação alheia. Sapere aude! Tenha coragem em servir-te de teu próprio entendimento! Este é o mote do Esclarecimento. (KANT, 2007, p. 95).

Se vivemos uma menoridade auto-imposta, pela covardia e comodidade em seguir alguém, o Esclarecimento é um ato de coragem, é o assumir o risco de viver por si mesmo. Quando buscamos mais informações nas lições sobre pedagogia ministradas por Kant na Universidade de Königsberg na mesma época (1784) deste artigo para o periódico *Berlinische Monatsschrift*, vemos que a disciplina desempenha no processo educativo um papel fundamental.

Para o filósofo prussiano, o ser humano é a única criatura que precisa ser educada, como pensava Rousseau, uma vez que ele precisa de cuidados para que possa crescer, tornar-se maduro e esclarecido – isso é, autônomo, capaz de decidir e de agir por si mesmo. Sem passar pelo processo educativo, a criatura não se humaniza, permanece na animalidade. Por isso Kant afirma que a disciplina é humanizadora, na medida em que ela “transforma a animalidade em humanidade” (Kant, 1996, p. 11).

A disciplina é o que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. Mas, a disciplina é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação. (KANT, 1996, p. 12).

Vemos assim que Kant apresenta a disciplina como *negativa*, uma vez que ela nega a selvageria que existe em nós. É ela quem nos submete às “leis da humanidade” e com isso humaniza os seres humanos. Apenas quando a disciplina fez seu trabalho é que a instrução pode tomar lugar, realizando aquilo que o filósofo considera a “parte positiva” do processo educativo. São quatro as etapas do processo educativo: a disciplinarização do indivíduo; a instrução, que o coloca no mundo da cultura; o fazer com que ele se torne prudente, reconhecendo seu lugar social; a moralização, de modo que ele seja capaz de escolher bons fins (cf. Kant, 1996, p. 26-27). É passando por esse processo que um ser humano se torna esclarecido e emancipado; em outras palavras, adquire *maioridade*.

Podemos ver a escola moderna como a instituição que procurou realizar e vem realizando esse projeto de disciplinamento para produzir a maioridade. Porém, podemos enxergar o “outro lado” da disciplina nas análises realizadas por Foucault na terceira parte de

Vigiar e Punir, em que ele mostra a disciplina como um poder de conformação dos sujeitos, produzindo corpos dóceis, indivíduos produtivos e úteis. Vemos aí a disciplina como uma tecnologia de poder que produz um determinado tipo de indivíduos, conformando-os a um modelo de sociedade. Nesse registro, poderíamos interrogar: que maioria é essa, se trata-se de uma conformação a certos padrões sociais? Onde está a autonomia afirmada por Kant?

A crítica pode ser agudizada com Rancière, que mostra a sociedade moderna como uma “sociedade pedagogizada”, centrada na lógica do ensino como explicação, que torna o aprendiz sempre dependente de um mestre. Ora, se a educação é planejada como um processo emancipador, que leva o indivíduo da minoridade à maioria, como pode ser ela uma camisa de força que faz com que todos e cada um sejam sempre dependentes de um mestre que explica? Rancière denomina esse processo como “embrutecimento”, o exato oposto da emancipação.

Assim, se o projeto moderno é, ao menos em um dos seus aspectos, o projeto da emancipação humana pela educação, parece que testemunhamos seu fracasso. Ou, vendo por outro lado, testemunhamos seu sucesso: a construção de uma sociedade pedagogizada, que produziu um emaranhado de relações de poder através do qual o preço da “emancipação” é o “embrutecimento”. Embrutecidos pela assimetria da relação pedagógica explicadora, cremos que apenas através dela podemos nos emancipar. Apenas na tutela da explicação podemos construir as possibilidades de nos tornarmos “maiores”.

Isso nos leva a questionar: e se pensarmos a educação em outro registro? E se não buscarmos a maioria? Seria possível traçar linhas de fuga a esse processo educativo moderno, pensado em modo maior? Qual a potência de se pensar o menor na educação, ou, em outras palavras, de se pensar a educação como arte menor?

Menor: uma exploração conceitual

O conceito *menor* é uma criação coletiva da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. É uma espécie de “conceito-adjetivo”, na medida em que ele aparece, quase na totalidade das vezes, qualificando um campo de produção. Sua primeira aparição foi na obra que os filósofos escreveram sobre Kafka, publicada em 1975. E a aparição foi já em grande estilo, no título do livro: *Kafka – por uma literatura menor*.

Ao caracterizar a obra de Franz Kafka como uma literatura menor, Deleuze e Guattari produzem um jogo conceitual complexo entre uma “literatura maior” e uma “literatura menor”. Não se trata de uma simples oposição, embora seja, em algum sentido uma oposição. É mais uma demarcação de diferença. Uma literatura menor é diferente de uma literatura maior. Essa toma a língua como um cânone e a explora segundo suas possibilidades estabelecidas; aquela faz rachar a língua, introduz diferenças, linhas de fuga, faz “gaguejar” (Deleuze, 1997) as palavras. Kafka fez gaguejar o alemão canônico ao introduzir nele as palavras e expressões usadas nas ruas do gueto judeu de Praga. Não criou uma nova língua, mas introduziu diferenças e linhas de fuga em uma língua estabelecida, criando, com isso, uma nova forma de escrever. Mas uma nova forma que não tinha qualquer vocação para tornar-se

“dominante”, “maior”, estabelecida e canônica; ao contrário, uma literatura destinada a permanecer menor em sua criação, sem ser erigida em novo modelo.

Aí está, provavelmente, a principal característica do menor: ele não é modelo e não pode tornar-se modelo, pois quando isso acontece – se acontece – ele torna-se maior, estabelecido, instituído.

Não é objetivo deste artigo passar em revista o conceito de literatura menor;³ destaco apenas que os autores afirmam que são três as suas características principais: uma desterritorialização da língua; uma ramificação política; e o recurso a um agenciamento coletivo de enunciação. A enunciação em uma literatura como a de Kafka não é produção de um indivíduo, de um sujeito autocentrado, como pensado na modernidade; ela é, de outro lado, uma produção coletiva, um amálgama de anseios, pensamentos, produções coletivas que se singularizam na produção do escritor. É uma forma coletiva de agenciar a enunciação destas percepções e afecções. E, por essa razão, a literatura menor possui uma ramificação política, na medida em que ela é a tomada pública de palavra por um grupo social que até então não fazia uso dela. No caso de Kafka, sua literatura, como agenciamento coletivo de enunciação, é a voz dos judeus do gueto de Praga, que promovem uma desterritorialização da língua alemã que eles falam, “poluída” pelo iídiche, pelas expressões das ruas, criando linhas de fuga e tomando publicamente a palavra, fazendo ouvir uma voz que até então não se ouvia.

Esta é a razão pela qual uma literatura menor permanece sempre singular, sem se tornar modelo para outras produções. Ela é a criação de uma diferença, uma singularização da língua na produção de um texto literário. Fazer como Kafka não é e não pode ser escrever como Kafka; fazer literatura ao modo de Kafka – isso é, uma literatura menor – é criar uma nova singularidade, outros agenciamentos coletivos de enunciação, que serão necessariamente diferentes.

O conceito-adjetivo menor foi retomado por Deleuze e Guattari em sua obra seguinte, *Mil Platôs*. Em dois textos que compõem o livro ele aparece de modo destacado: em *20 de novembro de 1923 – Postulados da Linguística* encontramos o conceito de “língua menor”; em *1227 – Tratado de Nomadologia: A Máquina de Guerra* encontramos “ciência menor” (ou ciência nômade) e “filosofia menor” (ou filosofia nômade). Em outros textos do livro o conceito reaparece, mas sem o destaque que possui nesses dois.

No primeiro texto, os autores procuram desconstruir quatro postulados da linguística, mostrando que eles dizem respeito a uma língua maior, tomada como única e universal, mas que não fazem sentido quando atentamos para a multiplicidade da língua, para seus “usos menores”. O primeiro postulado é que “a linguagem seria informativa e comunicativa” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 11-26). Ao contrário, eles afirmam que a linguagem é *política*: ela serve para mandar e obedecer, ela se organiza através de palavras de ordem, que implicam em relações de mando e obediência. Não por acaso, eles abrem o texto com um exemplo que tem um sentido todo especial para nós: o da professora primária quando ensina seus alunos. Vejamos:

³ O leitor interessado na literatura menor pode recorrer ao próprio livro de Deleuze e Guattari. Caso deseje uma rápida introdução, sugiro GALLO, 2008, p. 59 e ss.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11-12)

A escola, como *máquina de ensino oficial*, coloca a criança no contexto de coordenadas semióticas pré-estabelecidas, nas quais ela é treinada – seja para mandar, seja para obedecer. A aquisição da língua é um ato político, que insere as crianças no universo da ação política. Aprender a dominar a linguagem é aprender a emitir palavras de ordem e a seguir palavras de ordem. Para além da informação e da comunicação, a língua maior possibilita o mando e a obediência.

O segundo postulado apresentado no texto afirma que “haveria uma máquina abstrata da língua, que não recorreria a qualquer fator extrínseco” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 26-34). O desmonte deste postulado é realizado através de um recurso à filosofia estoica antiga e sua teoria do acontecimento.⁴ A linguagem é apresentada como acontecimento, na medida em que ela exprime *transformações incorpóreas* resultantes de *misturas de corpos*. Isso implica no fato de que a linguagem não é representacional, ela não representa as coisas, mas as exprime diretamente, como podemos perceber no seguinte trecho:

Um agenciamento de enunciação não fala “das” coisas, mas fala *diretamente* os estados de coisas ou estados de conteúdo, de tal modo que um mesmo x, uma mesma partícula, funcionará como corpo que age e sofre, ou mesmo como signo que faz ato, que faz palavra de ordem, segundo a forma na qual se encontra (como conjunto teórico-experimental da física) [...] Não cessamos de passar das palavras de ordem à “ordem muda” das coisas, como diz Foucault, e vice-versa. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 28).

“Haveria constantes universais da língua que permitiriam defini-la como um sistema homogêneo” é o terceiro postulado desmontado por Deleuze e Guattari. Só vemos homogeneidade na língua quando a tomamos como um sistema único, quanto a observamos como língua maior. Mas, argumentam os filósofos que uma língua é sempre multiplicidade,

⁴ É importante assinalar que Deleuze já havia avançado nesse estudo quando escreveu, no final da década de 1960, o livro *Lógica do Sentido*.

são feitos inúmeros usos dela, para além das palavras de ordem, que implicam em uma heterogeneidade ilimitada. A título de exemplo, poderíamos lembrar a homenagem que Caetano Veloso fez à língua portuguesa na canção *língua...* Para tomar apenas os versos finais da canção, marcada pela heterogeneidade do português, por seus muitos usos, pelas suas possibilidades infinitas: “Nós canto-falamos como quem inveja negros / Que sofrem horrores no Gueto do Harlem / Livros, discos, vídeos à mancha / E deixa que digam, que pensem, que falem”, na expressão de seu refrão: “O que quer / O que pode esta língua?”. As línguas são atravessadas rizomaticamente por variáveis e variações, produzindo o que eles denominam *cromatismo generalizado da língua* (como vemos na canção de Caetano), o que impede que haja homogeneidade.

Por fim, o quarto postulado afirma que “só se poderia estudar cientificamente a língua sob as condições de uma língua maior ou padrão”. Segundo Deleuze e Guattari, isto é falso, na medida em que toda língua enseja línguas menores. A unidade da língua é política; é uma forma de dominação. Mas, se o uso maior da língua, a afirmação de sua unidade, é um ato de poder, fazer proliferar as minoridades linguísticas (que Deleuze e Guattari chamam de *idioletos*) também o é... Ficamos num jogo de poder constante, com afirmações e resistências, refluxos e contra-fluxos, que só faz proliferar os usos da língua. Assim, os autores enfatizam que não se trata de dois tipos de línguas, as maiores e as menores, mas sim de dois tratamentos possíveis, de dois usos ou de duas funções para uma mesma língua. Uso maior e uso menor da língua opõem-se e, às vezes, entram em conflito, no jogo político; mas não são excludentes. Uma língua só pode ser maior quando se cristaliza em regras e gramaticalidades, mas o faz justamente para regular e tentar impedir seus usos menores. Por outro lado, um devir-menor da língua só é possível frente ao exercício de sua maioridade: elas não são mutuamente excludentes.

Se essa exploração do menor em referência à língua nos ajuda a ganhar em profundidade e extensão no trato do conceito, há ainda uma exploração importante em *Mil Platôs*. No *Tratado de Nomadologia*, texto no qual Deleuze e Guattari pensam a ação política na disjunção aparelho de Estado – máquina de guerra, sedentarismo – nomadismo, vemos a exploração em torno de uma ciência menor, também denominada ciência nômade.

Seguindo uma trilha aberta pelo filósofo Michel Serres, Deleuze e Guattari afirmam quatro características de uma ciência nômade (as três primeiras foram exploradas por Serres; a última os autores afirmam que se encadeia às anteriores). Em primeiro lugar, essa ciência baseia-se na teoria dos fluxos e não na teoria dos sólidos, como a ciência maior (também

denominada ali como “ciência régia”), constituindo-se numa perspectiva “hidráulica”. A segunda característica consiste na afirmação da heterogeneidade e do devir. Como terceira característica, encontramos a afirmação de uma perspectiva “turbilhonar”. Por fim, destaca-se que uma perspectiva “problemática”, centrada na afecção, que é desviante, em lugar de uma perspectiva teorematizada da ciência maior, que é definidora e elimina o desvio (Deleuze; Guattari, 1997, p. 24-36).

Uma vez mais, não se trata aqui de aprofundar a noção de uma ciência menor, mas sim de destacar os elementos que nos permitam melhor circunscrever o conceito-adjetivo menor. Nesse sentido, o seguinte trecho é importante:

Seria preciso opor dois tipos de ciências, ou de procedimentos científicos: um que consiste em “reproduzir”, o outro que consiste em “seguir”. Um seria de reprodução, de iteração e reiteração; o outro, de itinerância, seria o conjunto das ciências itinerantes, ambulantes. Reduz-se com demasiada facilidade a itinerância a uma condição da técnica, ou da aplicação e da verificação da ciência. Mas isto não é assim: *seguir não é o mesmo que reproduzir*, e nunca se segue a fim de reproduzir. O ideal de reprodução, dedução ou indução faz parte da ciência régia em todas as épocas, em todos os lugares, e trata as diferenças de tempo e lugar como outras tantas variáveis das quais a lei extrai precisamente a forma constante [...] Reproduzir implica a permanência de um ponto de *vista* fixo, exterior ao reproduzido: ver fluir, estando na margem. Mas seguir é coisa diferente do ideal de reprodução. Não melhor, porém outra coisa. Somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura das “singularidades” de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma; quando escapamos à força gravitacional para entrar num campo de celeridade; quando paramos de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e somos arrastados por um fluxo turbilhonar; quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair delas constantes, etc. (Deleuze; Guattari, 1997, p. 39-40).

A ciência maior, que se constrói e se institui como modelo, opera sempre por reprodução. Um conhecimento científico é válido quando pode ser testado e reproduzido; a reprodução é a palavra-chave da verdade científica tomada em modo maior. Mas uma ciência menor não consiste em reproduzir e fazer reproduzir, mas em *seguir*, como assinalam Deleuze e Guattari. Percebam que eles se esforçam conceitualmente para mostrar que seguir não é reproduzir. Um modelo está para ser reproduzido; mas só um *fluxo* pode ser seguido. E seguir um fluxo não significa reproduzi-lo, não significa fazer da mesma forma, mas encontrar possibilidades novas e singulares. A marca de uma ciência menor é justamente a de não se constituir como modelo, de não seguir cânones, padrões e protocolos pré-definidos, mas de inventar suas formas de ação na medida mesma em que age e produz seus saberes singulares. Ela está mais para *inventar problemas* do que para *produzir soluções*, atitude mais afeita a uma ciência maior.

Após essa exploração conceitual em torno do menor, podemos passar a experimentar conceitualmente em torno de uma educação menor.

Variações em torno de uma educação menor

I. Educação menor como *outra escola*

Se a educação moderna construiu um modelo de escola, ou dizendo de outra maneira, construiu-se segundo um modelo escolar (o modelo disciplinar examinado por Foucault em *Vigiar e Punir*) poderíamos encontrar variáveis de uma educação menor em outras formas de se pensar e se fazer a instituição escolar que traçaram linhas de fuga em relação a este modelo dominante.

Seguir esse fluxo na história da educação moderna não é tarefa fácil, uma vez que muitos projetos alternativos foram produzidos na intenção de se tornarem novos modelos, outra forma dominante, em substituição àquela instituída. Mas penso que podemos ver em algumas experiências pedagógicas anarquistas essa construção de uma *outra escola*, sem a perspectiva de se constituir em modelo, em forma dominante. Neste caso, duas experiências são fundamentais, na medida em que procuraram construir o que poderíamos denominar uma comunidade-escola: o Orfanato Prévost em Cempuis, durante os quatorze anos em que foi dirigido por Paul Robin (1880-1894); e *La Ruche*, comunidade-escola criada e mantida por Sébastien Faure em Ramboillet entre 1904 e 1917.⁵

II. Educação menor: o fora *dentro* da escola

Outra variação possível é aquela que explorei em textos anteriores sobre o tema: a educação menor compreendida como o trabalho cotidiano do professor, na “solidão povoada” de sua sala de aula, numa produção coletiva com seus alunos, além e aquém de toda política educacional, de todo projeto político-pedagógico, de qualquer plano ou modelo de ação. A educação menor pensada como invenção cotidiana do fazer pedagógico.

Neste registro, uma educação maior pode ser pensada como aquela que se produz como modelo de ação, segundo os parâmetros do projeto moderno de educação como emancipação humana. Temos aí toda uma produção de políticas públicas de educação,

⁵ A respeito dessas experiências, ver GALLO, 1995; 2007.

operando no contexto daquilo que Foucault denominou uma biopolítica, uma política de controle populacional. Essas políticas realizam-se e ramificam-se em várias instâncias: em termos nacionais, no nível de um Ministério da Educação ou congêneres; em termos estaduais e municipais, com suas Secretarias de Educação, que ramificam as políticas nacionais; mas também em termos de cada unidade escolar, na construção e gestão de seu projeto político-pedagógico. Todos estes documentos de política educacional são construídos segundo a forma das palavras de ordem, implicando em relações de mando e obediência.

Mas o trabalho que cada professor realiza em seu dia a dia é de outra ordem; trata-se ali de fazer funcionar alguma coisa, de colocar em prática certas possibilidades de ação, certos jogos que convidem ao aprender. Quando o professor está mais preocupado com o aprender de seus alunos, algo sobre o que ele sabe que não tem qualquer controle, outras experimentações entram em marcha, para além de qualquer modelo. Professores inventam coletivamente com seus alunos formas de ensinar, possibilidades de aprender. Formas que podem ser seguidas, mas não podem ser reproduzidas. Uma educação menor que, ainda que seja produzida e praticada no interior da instituição escolar, e a afirmação de um *fora* da escola, na medida em que não reproduz seus padrões.

III. Educação menor *para além* da escola

Uma terceira variação, talvez a mais radical de todas, é aquela que recusa a forma escola, por compreender que ela, como modelo de dominação, não permite a proliferação de variedades. Nesta perspectiva, denuncia-se a completa falência da instituição escolar moderna e a absoluta impossibilidade de promover sua reforma, de estabelecê-la em outras bases. Não é uma perspectiva assim tão nova; há mais de quarenta anos Ivan Illich convocava para uma “desescolarização da sociedade”, denunciando o fracasso da forma escola. É verdade que Illich parece ter desejado construir um novo modelo de educação, não escolar, mas “convivencial”, através da construção do que ele denominou de “redes de aprendizagem” que substituiriam as instituições escolares, mas sua crítica não deixa de abrir espaço para experimentações de educações menores, não modelares, que impliquem a construção de possibilidades não institucionalizadas.

Educação menor: resistências e heterotopias no cotidiano escolar

Na contramão do movimento da educação e da escola modernas, podemos utilizar o conceito foucaultiano de heterotopia (Foucault, 2001; 2009) para pensar o cotidiano escolar como um outro espaço, um outro lugar, em que outras relações sejam possíveis, em que a criação seja possível. Não local de permanência, mas lugar de passagem, *entre-lugar*. Tomar o cotidiano escolar como heterotopia, como um outro lugar distinto dos espaços sociais, mas também como um outro lugar em relação à escola instituída, estabelecendo relações outras, instituintes. Em outras palavras, tomar o cotidiano escolar como o entre-lugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentarizador e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisadora e produtora de linhas de fuga.

Como Foucault afirmou que as heterotopias são multiplicidades, na medida em que justapõem, num único lugar, vários espaços distintos, que são incompatíveis entre si, podemos pensar na possibilidade de criação de heterotopias no tópico. Isto é, a criação de espaços outros de relações instituintes e criativas, no espaço instituído (tópico). Ou, para dizer com Deleuze e Guattari, promover experiências de desterritorialização no território instituído, inventando linhas de fuga.

Se o topos da escola moderna é aquele do poder assimétrico, da normalização dos corpos pela disciplina e da planificação social pela biopolítica, ousar a justaposição de espaços outros, de um poder simétrico exercido como jogo, de relações experimentais e libertárias, em que ensinar e aprender sejam aventuras do pensamento. Justapor e transversalizar um espaço em que a relação pedagógica seja inventada na simetria, por mais que as posições de mestre e aprendiz sejam assimétricas.

São essas heterotopias no tópico que podemos chamar de uma educação menor, nômade. Uma educação menor é *trincheira* (ou, para dizer como Deleuze e Guattari, *toca*, resultado de um devir-animal), espaço de resistência, não um programa. Colocar-se à deriva, como barcos em águas desconhecidas. E, na repetição destas experiências, criar o diferente. Contra um modelo moderno de escola, esgotado, mas insistentemente reformado, renovado por novas planificações, em que as relações há muito deixaram de ser políticas para tornarem-se policiais; em que os muitos olhos da disciplina e os muitos olhos mecânicos do controle impedem a aventura e a errância, justapor, no mesmo espaço, a experiência, a aventura, a política como a emergência do inusitado nas relações.

O cotidiano escolar é a *dobra* da escola, seu *dentro* (educação maior, aparelho de Estado, utopia) e seu *fora* (educação menor, máquina de guerra, heterotopia). O cotidiano faz *gaguejar* a língua escolar, fazendo operar inventividades criativas naquilo que, em princípio e

por princípio, não passa de palavra de ordem, palavra *da* ordem. Reencontramos, aqui, o devir minoritário da autonomia: o cotidiano escolar é espaço de construção de autonomia de professores e estudantes. Podemos ficar presos aos estriamentos da educação modelar e serial produzida como aparelho de Estado; mas também podemos opor resistência a este processo, inventando heterotopias no cotidiano escolar, espaços libertários e autônomos nas dobras do espaço estratificado.

Sendo um devir minoritário, conforme frisamos antes, com Deleuze e Guattari, a construção da autonomia como projeto educativo não tem como não ser utopia, como foi o projeto moderno. Mas utopia tomada aqui em seu sentido negativo, como espaço inexistente, projeto irrealizável. Querer produzir a autonomia como megaempreendimento, como planificação, como educação maior, é investir na heteronomia, na proliferação de palavras de ordem. A produção da autonomia, como devir, como projeto minoritário, coletivo, mas produzido por cada um e “por baixo”, está mais para a heterotopia, isto é, para a invenção de espaços outros no contexto dos espaços instituídos, em que as relações libertárias e autônomas sejam inventadas e instituídas, em contraposição às palavras de ordem. O *cotidiano escolar*, como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira e de proliferação das diferenças, é o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga. Não um programa, um modelo, mas invenção constante de possibilidades que se multiplicam.

Referências bibliográficas

- DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H.-G. (org.). *Educação e Maioridade – dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo/ Passo Fundo: Cortez/ Ed. UPF, 2005.
- DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. Gaguejou... In: *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 122-129.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka - por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille Plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 20 de novembro de 1923 – Postulados da Linguística. In *Mil Platôs*, vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Tratado de Nomadologia. In *Mil Platôs*, vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir - história da violência nas prisões*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FOUCAULT, M. Outros espaços. In *Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FOUCAULT, M. *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris: Lignes, 2009.

- GALLO, S. *Pedagogia do Risco* – experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.
- GALLO, S. *Pedagogia Libertária* – anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo/Manaus: Imaginário/EDUA, 2007.
- GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HABERMAS, J. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.
- KANT, I. Resposta à pergunta: “Que é Esclarecimento”? In: MARCONDES, D. *Textos Básicos de Ética* – de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 95-100.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante* – cinco lições de emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio, ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VATTIMO, G. *O Fim da Modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.