



MICROPOLÍTICA E PEDAGOGIA MENOR: DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO PELAS VIAS DA EXPERIMENTAÇÃO

Daniela da Cruz Schneider¹

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade apontar reverberações do conceito de micropolítica, a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para pensar uma educação menor. Trata-se de uma pesquisa conceitual, que empreende deslocamento de concepções filosóficas para o território educacional. Esboçando as diferenças entre educação maior e menor, entre macro e micropolítica, este texto busca formas de sair do território dissecado de uma educação instrumental e reprodutivista, buscando apontar potências de uma educação pautada pelos microgestos e pela experimentação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação menor; micropolítica; experimentação

ABSTRACT: This article aims to point out reverberations of the concept of micropolitics, from Gilles Deleuze and Félix Guattari, to think an minor education. It is a conceptual search, which tackles philosophical conceptions offset for the educational territory. Outlining the differences between higher and lower education, between macro and micropolitical, this text seeks ways to exit the territory dissected a reproductivist trend instrumental education, seeking a power point education guided by microgestos and by experimentation.

KEY-WORDS: minor education; micropolitical; experimentation

Considerações iniciais

Buscando lançar alguns vetores conceituais, com desdobramentos sobre o território educacional, este artigo pretende apontar reverberações da noção de micropolítica, a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para pensar uma educação menor. Ocupa-se de propor alguns pressupostos para uma experimentação em educação, que se distancia de uma educação

¹ Mestre em Educação (Ufpel). Universidade Federal de Pelotas, Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Atualmente Professora-Pesquisadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Educação à Distância, da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: danic.schneider@gmail.com



reprodutora, alinhada com uma perspectiva instrumental e despontencializada de criação, de fabulação, de *in-venção*. Ao contrário disso, este texto propõe que pensemos a educação pelas potências do menor, das microrevoluções, de uma micropolítica experimentante.

Para isso, o texto desenvolve-se através de uma tensão entre as concepções de educação maior e educação menor. Uma educação maior não é assim significada pela sua grandiosidade, mas, antes, pela sua extensão, sua área de cobertura. Ela é a educação oficializada e legitimada pelos documentos, engendrada em um nível macropolítico. É aquela dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Políticas Públicas de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases, ela é “aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” (GALLO, 2008, p. 64). Preserva certa instrumentalização na proposição de seus modos de fazer, uma vez que tende a homogeneização das formas de se relacionar e apreender o conhecimento. Por outro, as práticas menores em educação, vazam entre este plano macroestrutural da educação maior. A educação menor acontece todos dias, toda vez que se subverte os modos instituídos de fazer, toda vez que se procura experimentar, em vez de instruir.

Os conceitos aqui esboçados sustentam-se a partir do pensamento de Gilles Deleuze e de uma filosofia da diferença em educação. Deleuze não tratou da educação em suas obras. No entanto, diversos teóricos, filósofos e estudiosos do campo educacional tem se aproximado de seu pensamento, para repensar a educação, no sentido de destituí-la de suas pretensões reprodutivistas e representacionais. Aqui, utilizo a concepção de Sílvio Gallo (2002, 2008) de educação menor, deslocada da noção de literatura menor, de Deleuze e Guattari (1977). O que faço é apresentar o conceito e propor alguns estilhaços que me permitam dizer de uma experimentação em educação. A este conceito, aproximo a noção de micropolítica, também traçada por Deleuze e Guattari (2012). O que me permite tratar da educação em um nível capilar, que se subtrai às grades diretrizes educacionais. O campo micropolítico é onde se engendram afectos, onde ocorrem as pequenas *sub-versões*. O pressuposto mais geral deste artigo é de que uma educação menor se dá no nível da micropolítica.

Para estruturar esta discussão, este artigo arquiteta-se através dos dois conceitos propostos: primeiro, apresenta a concepção de educação menor e suas potências para uma experimentação em educação; a segunda parte trata do conceito de micropolítica, também operando deslocamentos para o campo educacional.



Potências do menor: literatura menor, educação menor

Ao adjetivar um certo tipo de educação de menor, não estou tratando de sua dimensão, mas de sua natureza. Uma educação menor não é menor em tamanho, nem menos do que uma suposta educação maior. Este menor está potencializado pelas forças de uma microrevolução educacional. É menor, pois se trata de um modo de operar dissidente de uma suposta educação maior. É menor, pois não se interessa pelos grandes movimentos, pelas grandes mudanças. Trata-se de agenciamentos cotidianos, de microgestos, de um nível capilar de operação. Ela é primordialmente ação e uma ação do cotidiano, desenhada dentro de *uma* escola, *uma* sala de aula, *uma* turma. Ela é, antes de tudo, uma ação singular que se inscreve em determinado contexto.

E, portanto, não se trata de nenhum novo paradigma educacional. Pedagogias menores – ou ainda prática menores em educação – ocorrem todos os dias, toda vez que se faz de uma forma diferente daquela prescrita pelos padrões de uma educação maior, toda vez que subvertem os consensos educacionais. De modo que não é possível falar das formas maiores, sem já pensar nos atravessamentos dos modos menores. Tal concepção toma como vetor que “menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28).

Esta concepção de educação menor foi elaborada por Sílvia Gallo (2002; 2008), a partir do conceito de literatura menor, engendrada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *Kafka – por uma literatura menor* (1977).

Nesta obra, Deleuze e Guattari dedicam-se a produção literária de Franz Kafka. Os autores não se limitam a comentários acerca das obras. Em vez disso, transpassam a simples explicação da estética kafkiana, elaborando conceitos. Entre eles a literatura menor. Esta concepção de literatura se distancia dos grandes romances, da literatura tradicional e sagrada. A literatura menor produz uma diferença no quadro mais tradicional da arte literária. Ela quebra as regras. Inventam-se por uma língua ruidosa, que dispensa os cânones das gramáticas oficiais. Não conta histórias universais. Trata, antes, da singularidade da vida, daquelas histórias que não são um particular de um contexto mais geral. Elas são histórias de vida e de morte, em que uma conjuntura expressa suas singularidades.



Foi partindo desta concepção, que Sílvio Gallo elaborou a noção de educação menor. Para isso, deslocou os coeficientes que compõem o conceito de literatura menor, propostos por Deleuze e Guattari, para pensar a educação. Os três coeficientes, presentes em ambos os conceitos, são: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo.

Na literatura menor a desterritorialização é da língua. Dada uma língua oficial, investida de sua gramática normativa, a desterritorialização acontece quando se abandona o território instituído desta língua. Ela se desterritorializa quando se produz uma diferença no seio desta gramática. O menor não é a constituição de uma nova língua, mas “antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Ou seja, não é a renúncia ao uso da língua maior/oficial e, conseqüentemente, a adoção da língua das minorias, que seriam estrangeiras à língua maior/padrão. Antes, é o que estas minorias fazem com a língua oficial, a criação de uma *sub-versão* na língua maior promovida por elas. Trata-se, assim, de diferenciar a língua maior, fazendo dela um uso menor. E isso é desterritorializar a língua maior, fugir, escapar do território oficializado, promovendo distorções dentro do código/norma. Criando torções, deslizamentos, ruídos, fazer com que uma língua seja veículo da sua própria desagregação (GALLO, 2002). Desagregar é abrir o território, abandoná-lo via desterritorialização.

E desterritorializar em educar é abandonar o território pelas pontas de diferenciação, que remetem a criação. Mas não há possibilidade de criação solitária. Uma criação sempre arrasta uma multiplicidade de elementos com ela. Faz uma composição. Criar em educação é trazer de fora estes elementos variados e variantes, matérias que não são escolares, materiais inusitados, que nos fazem criar perspectivas diferentes para trabalhar certos conteúdos. Desterritorializar é puxar estas pontas e retornar ao território com alguma produção e que será um produto estranho, um tanto quanto não convencional. Fazer da educação algo inusitado. Criar os ruídos da qual tratavam Deleuze e Guattari acerca de uma educação menor. Torcer a língua da educação, criando sub-versões e minorias em sua gramática. Mas o que é a língua em educação? são os procedimentos padrões, as práticas pedagógicas receituárias, aparatos, métodos e rotinas que garantem um processo instrumental de aprendizagem.

Quais possibilidades de fuga um determinado conjunto de conhecimentos e procedimentos me permite? Na pedagogia menor, a aposta é sempre no campo de possibilidades, destas pontas que abrem os territórios do instituído para a criação e a experimentação de outros



modos de fazer em educação. O que é possível fazer a partir de uma obra de arte? o que é possível pensar, criar e fazer a partir de uma história que está dentro da história universal? O que pode um poema? E, até mesmo, o que pode a gramática? Pensar pelas vias de uma educação menor é atentar para as possibilidades, transformando-as em pequenas experimentações que subvertem as diretrizes institucionais.

Somam-se ao coeficiente de desterritorialização, a ramificação política e de valor coletivo. Na literatura maior perde-se a noção de contexto, para pensar-se um ambiente, que funciona quase como um cenário. Já na literatura menor o que faz vibrar é uma política, uma ação dentro, com e a partir de um contexto. Não há aí uma história universal descolada das condições e do meio que a produz, pois em uma literatura menor “o caso individual se torna então mais necessário, indispensável, aumentado no microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele” (DELEUZE; GUATARRI, 1977, p. 26). A singularidade comporta a multiplicidade que a constitui. A literatura menor torna visível – e sensível – esta multiplicidade, constituindo um ato político.

Estas histórias existem via ato resistência, via força política, que não quer dizer mais de uma grande história de amor universal, de uma guerra universal, de uma crise universal. Antes, está pretende expor, na superfície da escrita, toda singularidade dos afectos.

A ramificação política em educação está traçada pelos atos de resistência. Frente às misérias que nos impõe uma educação maior, o que fazer? Traça-se um plano micropolítico de revolução: não fazer, não dizer, burlar, deslizar, esquivar, silenciar, fazer de conta que não sabe e, quem sabe, não saber. Os atos menores em educação estão dotados de potência política quando empreendem uma guerrilha com os modos maiores, quando se expressam em desalinho com as objetivações universalizantes da educação, da sua tentativa de padronização da aprendizagem e da experiência com o conhecimento.

Já no valor coletivo, passa-se da singularidade, para a partilha das multiplicidades. À margem da sociedade, produzindo uma literatura de beira, meio distorcida, *desconvencional*, toda a enunciação adquire uma dimensão política. Falar é falar por si, mas já enredado em um contexto, em um ambiente. Escrever sobre si, sobre a morte, sobre o amor, sobre a doença, não é escrever sobre categorias universais. É escrever sobre um processo múltiplo, que faz ligações com outros modos de vida, que arrastam uma trama circunstancial: “o que o escritor sozinho diz, já constitui



uma ação comum, e o que ele diz ou faz, é necessariamente político, ainda que os outros não estejam de acordo” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27). Ele não fala por si, mas a partir de uma singularidade composta pelas multiplicidades de um contexto, de uma situação, a partir de uma comunidade e suas circunstâncias. O sujeito desta enunciação não é só ele, é vários, é um bando e por isso aquilo que escreve e diz – ou propõe como matéria de ensino – assume um valor coletivo.

Ao tratar destes conceitos, penso que a ramificação política e o valor coletivo poderiam fundar-se em único coeficiente, talvez mais abrangente: atos de resistência. Trata-se de resistir criando modos de escrever, modos de falar, modos de ver, de sentir, de experienciar que escapam aos grandes modelos. Sempre é um caso de experimentar e propor experimentações. De produzir diferenças pelos atos de resistência. A resistência não é passiva, no sentido em que abordo aqui, ela não é da ordem da negação, da reação. Antes, afina-se com as forças afirmativas. Dão movimento à vida. São lampejos, centelhas que provocam alguma diferença nos regimes sensíveis instituídos. E, como foi melhor dito por Michel Foucault, quando tratou da pulverização dos pontos de resistência:

focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos a vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. (FOUCAULT, 1988, p. 106-107)

Ainda que Foucault aponte para a possibilidade das grandes rupturas, não se trata da grande revolução: da tomada de poder, da derrubada de um paradigma político, para a implantação de um outro discurso político. Deslocando isso para a educação, é dizer que não se resiste para a instauração de novo modelo pedagógico. A resistência de que trato está mais voltada para a sensibilidade de uma micropolítica, de uma microrevolução. Aquela que acontece todos os dias nas salas de aula, a resistência que se dá no cotidiano, partindo de gestos singulares, de um professor ou grupo de professores, de alunos, de um aluno. Todas as vezes que as estruturas são balançadas e diferenciadas, se produz uma resistência, no nível da micropolítica.



Tomar tudo isso em conta para se pensar a educação, é considerar a sala de aula, a escola e o próprio processo de aprendizagem como singularidades, já constituídas de multiplicidades. Não há uma única porta de entrada, há várias. Uma pedagogia menor considera a variedade e a variação das entradas, muitas vezes criando ela mesma portas de entrada e saída. Toma em conta que o processo educativo não é processo de homogeneização, mas um enredado emaranhado de diferenciações, onde cada fio segue, quebra, enreda, se perde em outro, mistura-se.

Uma pedagogia que pretende a des-totalização das experiências com educação não irá privilegiar práticas reprodutivas, algo como que receitas que garantam bons resultados. Uma pedagogia menor é plural, múltipla. Ela não é única, é várias. Busca em lugares diferentes novas conexões e não se limita a uma única definição. Não é possível falar de uma só pedagogia menor, visto que ela não se pretende como modelo ou mega-paradigma. Não é possível falar de educação menor sob a perspectiva de uma totalidade, nem mesmo por mera transposição de algumas características do que possa vir a ser uma pedagogia menor, como receituário para a prática pedagógica. Trata-se de criar e colocar-se sobre uma linha de criação. Criar pela resistência. Criar e experimentar.

Experimental, mas nunca oficializar (uma *minoría*, uma vez oficializada, torna-se uma *maioría*) ou impor, como modelo esta ou aquela pedagogia, porém contaminar os processos pedagógicos com “costumes bárbaros”. Se a ideologia utilitária mapeia o dia-a-dia de cada um, tudo grava, cataloga, por que a educação seria diferente? Como pensar a produção do inútil nas escolas? Reuniões “inúteis”, “sem agenda”, encontros “inúteis”, oficinas “inúteis”, tudo isso são experimentos e “práticas bárbaras” no campo dos afectos não estruturados nem estruturáveis ou oficializados, conseqüentemente não fadados à repetição, ou ao tédio da experiência cooptada pela norma, pelo imaginário instituído. Tudo isso educa para o sensível, para se pensar fora do pensamento único. Tudo isso significa não um método, mas um pouco de ar fresco, uma diferença mínima, um afecto minimamente não-controlável, uma onda de alegria na arte de aprender e de coabitar. (LINS, 2005, p. 1239)

Esta concepção de educação menor está com práticas que buscam uma educação pelas vias da experimentação. E experimentar é arriscar-se. Não se pode saber onde e em que se vai chegar em processo de experimentação. A modernidade, como seu projeto de racionalização da sociedade, deixou um forte legado à educação: experimento. O experimento é o oposto da experimentação. O experimento está baseado em um método, que assegura o resultado posto previamente. O experimento funciona para comprovar algo que já está dado a priori. A experimentação não. Ela ruma para uma certa improvisação, estabelece alguns pontos de partida,



algumas estratégias, mas não está pautada pelo método único e fundamentado como verdadeiro. E é por isso que não se trata de oficializar. As práticas menores não querem a oficialização, não querem o modelo. Elas estão mais voltadas para o campo das possibilidades: o que pode alguma coisa?

Para isso, em vez de se estabelecer pelo território de uma macroeducação, com todo o seu arsenal de métodos, a educação menor escorrega, desvia e desliza via micropolítica. E é acerca das potências da micropolítica, já impregnada do conceito de educação menor, que trata a próxima seção deste texto.

Micropolíticas em educação: reverberações de Gilles Deleuze

Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.92)

Somos segmentados e cada segmento determina o que fazemos, como agimos, como operamos. Habitar, brincar, amar, aprender. A segmentaridade se dá no social e espacialmente: funções que cumprimos e modos pelas quais nos subjetivamos; lugares de ação, de visibilidade, de enunciação, lugares, no sentido extensivo da palavra. Somos segmentarizados binariamente: professor-aluno, homem-mulher, patrão-empregado. Tais segmentaridades exercem forças sobre as relações e designam, pela binaridade, lugares de ser e estar. Somos segmentarizados por linhas mais flexíveis, que fogem de toda uma organização premeditada, afrouxando e desviando, ali onde algo *maior* parece prender.

A vida é a multiplicidade destas linhas, que se encadeiam, bifurcam, recortam... e conectam-se. A cada ponto germina uma linha que pode estar condenada à extinção ou à rigidez, faz fugir ou faz condensar em microfascismos. Pontos de arborescência e proliferações rizomáticas, uma na outra, uma pela outra. A política não só é o estudo destas linhas, como a própria constituição do movimento de tais linhas. A política em Deleuze é possibilidade de criação. Ela não será a atualização de um plano traçado previamente, mas a possibilidade de invenção mesma: “A política é uma experimentação ativa, porque não se sabe de antemão o que



vai acontecer com uma linha. Fazer a linha passar, diz o contador, mas justamente pode-se fazê-la passar em qualquer lugar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.159).

Segundo Deleuze e Parnet (1998) são três os tipos de linhas que segmentarizam a vida: a primeira delas é a de segmentaridade dura. Ela corresponde às passagens sucessivas e aos jogos binários que objetivam a vida: escola-profissão, criança-adulto, trabalho-férias. Está relacionada às passagens sucessivas da vida, inscrevendo sobre e pelo indivíduo uma linearidade, que se distribui de um ponto a outro. Um ponto de saída e um ponto de chegada. Operam um recorte sobre a vida, significando cada porção de vida, de acordo com um conjunto válido de modos de agir.

O segundo tipo de linha é a segmentaridade mais flexível. Embora tenha alguma maleabilidade, não por isso é mais individual. Opera recortes sobre o individual e o social. Ela opera pequenas variações, alguns desvios, sob as linhas de segmentaridade dura, tornando imperceptíveis alguns movimentos, expressam-se pela sua imprecisão.

O terceiro tipo de linha são as linhas de fuga: “como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 146). Esta linha parece surgir depois de apartar-se das outras, mas, segundo Deleuze, ela pode surgir antes, sendo a primeira de todas as outras. Isso porque ela não corresponde a nenhuma destinação, não tem a obrigação de disparar das outras linhas. Ao contrário, como ponta de desterritorialização, é ela quem poderá possibilitar as reterritorializações nos outros e sobre os outros dois tipos de linhas.

Deleuze e Guattari (2012) destacam formas pelas quais se expressam tais linhas. Trata-se das configurações das linhas e entre as linhas. Segundo eles, somos segmentarizados *binariamente*, *circularmente* e *linearmente*. Tais figuras possibilitam vislumbrar a organização da vida no social e mesmo na individualidade.

A segmentaridade dura afina-se com a binaridade, pois esta configuração estabelece pólos antagônicos, nas quais se é uma coisa ou outra, faz-se uma coisa ou outra. O que está em jogo nesta figura é assumir certas posições já fixadas, identificar-se segundo classificações já determinadas. O jogo duplo da binaridade não compreende os desvios de um encadeamento *e, e, e, e...* ela segue pela lógica *ou, ou, ou...* um e dois, o terceiro pode aparecer, mas como unidade fechada, número inteiro. Nas binaridades, os números fracionários não encontram vez.



E, ainda, têm-se as segmentaridades de círculo. Estas parecem exercer uma força de gravitação e ao mesmo tempo circunscrevem espaços e ocupações. A segmentaridade circular pode se dar por centros de emanações – ou de gravidade – que estabelecem uma concentricidade, um poder ou mesmo uma força pivotante que interioriza certos espaços.

A configuração linear das segmentaridades obedece ao que o próprio o termo já expressa: uma linha, sobretudo, uma linha reta, em cada um dos segmentos estabelece-se como um processo. Trata-se de passar de um ponto ao outro, como já foi dito na segmentaridade dura, cumprir etapas, atingir demandas. Não por acaso, recordo o que foi dito por Mário Quintana: “a reta é o caminho mais chato entre dois pontos”. O poeta ainda a condena como uma linha sem imaginação.

Talvez seja preciso um pouco mais de leveza para pensar a vida. De fato, a sensação de uma linha reta parece pouco imaginativa, um tanto quanto chata. Mas trata-se de pensá-la como a própria vida, com todos os segmentos que correm pela linearidade dos fatos, das ações, dos modos de pensar, fazer, sentir... E trata-se, sobretudo, de pensar a constituição de uma política em meio a estas segmentaridades. A vida não é feita só de linhas retas, que cumprem demandas.

Deleuze e Guattari (2012) a todo tempo procuram mostrar que essas figuras de segmentaridade passam umas pelas outras, umas nas outras, contaminam, vazam, binarizam, flexibilizam, enrijecem. Transformam umas às outras. Tudo isso tem que ver com o próprio fluxo da vida, tem que ver com os movimentos de sístole e diástole, de fechamento e abertura, de fazer circular o sangue, de fazer correr o fluxo vital. O pensamento de Deleuze acerca da política não se encontra com a concepção de vida, pois já é a própria vida, o movimento de toda uma vida.

“Tudo é político, mas toda a política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.99). Todos esses tipos de segmentaridades encontram-se tanto na macropolítica, como na micropolítica. E isso nada tem que ver com o tamanho ou a escala. Macro e micro diferem-se pelo tipo de natureza de cada dimensão. São tomadas pelos tipos de conexões que estabelecem, pelas proliferações que promovem, pela política que exercem. Assim, certas linhas emparelham-se mais com uma política ou outra.

O fluxo molecular, predominante na micropolítica, procura escapar a toda configuração, a toda a restrição. Vaza, abre-se, conecta-se e desconecta-se. Trata-se de microgestos, micropercepções, de uma relação mais afectiva. Na micropolítica os acontecimentos não são



precedidos por planos ou modelos que devem atualizar. Seus segmentos e linha são remanejados e encontra-se em constante agitação. Ela engendra-se pela abertura ao possível, assume o desconhecido como ponto de chegada, buscando uma improvisação. Ele traça uma linha de pecabilidade. Parece impregnar-se de certo desrespeito.

A educação menor, operada em meio e por uma micropolítica, inventa-se pela experimentação e procura abrir a educação para a criação de mundos possíveis. Rasgando toda a polaridade *aprender-transmitir-informar* de uma educação maior, a educação menor aposta nos microgestos, nas afecções, descomprometendo-se com as experiências pragmáticas e instrumentais, indo ao encontro de experiências singulares, daquilo que não pode ser homogeneizado em volume de conhecimento-verdade.

Uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos (como “pirar”). Há algo de demoníaco, ou demônico, em uma linha de fuga. Os demônios distinguem-se dos deuses, porque os deuses têm atributos, propriedades e funções fixas, territórios e códigos: eles tem a ver com os eixos, com os limites e com cadastros. É próprio do demônio saltar os intervalos, e de um intervalo a outro. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 51)

Na macropolítica predominam as segmentaridades duras e molares. As segmentaridades molares tendem às totalidades, à instituição de uma organização pouco flexível – e que só flexibiliza-se para manter a própria configuração. Nesta dimensão, tudo está pré-configurado e os eventos que sucedem são regulados por tal configuração. Tais segmentaridades concentram e internalizam modos de operação, centralizando os movimentos que aí ocorrem.

A macropolítica está alinhada com o maior, com as segmentaridades molares. Nela os círculos são concêntricos, emanam uma força que faz ressoar determinações sobre os corpos ou estabelece um centro de gravitação, na qual orbitam vidas. As segmentaridades são duras e binárias, enrijeceram os territórios. Aí há sempre um movimento de captura: captura-se o imprevisto, as proliferações desmedidas – afinal, o que há são medidas – as fabulações. Há uma organização que precede todo o possível. O possível, aliás, não é tomado como inusitado, ele transita mais pela ordem das probabilidades. Assim, a macropolítica procura regular o possível – e o impossível – por meio das probabilidades mais acertadas, através de uma teorematiza.

Uma educação maior não se distancia da concepção de macropolítica. O projeto educacional emparelhado com a lógica-maior igualmente opera por planos, diretrizes e teoremas educacionais que procuram trabalhar o possível, direcionando-o para aquele pólo valorado



positivamente. A macropolítica educacional não conta com a produção do inusitado, justamente porque antecede as possibilidades. É sempre de um modelo ou de um plano previamente traçado que partem e para qual partem as ações da macro-educação.

Criam-se, assim, concentricidades, nas quais forças regulatórias e ressonâncias operam sobre as práticas educacionais. No entanto, não se deve compreender que somente as leis e modelizações escritas – os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes e Bases, as Políticas Curriculares, os Planos Políticos Pedagógicos, as listas de conteúdos – são os criadores dos centros de determinações. Impera na educação maior, e também na operação de uma macropolítica educacional, o *consenso*.

Acordos mais ou menos velados, convenções cristalizadas, concordâncias que prevalecem tanto quanto leis e que se fazem valer como tais. O consenso não necessariamente é produto de uma votação ou de uma consulta, que objetive um mínimo múltiplo comum. Ele está aí e tem uma potência de efetuação que as leis e os documentos escritos nem sempre conseguem atingir. No território educacional, os consensos são reis e, como tais, encabeçam a macropolítica educacional, bem como se internalizam nas práticas de educação maior. As filas, as brincadeiras, os modos de organizar a sala de aula, as táticas para controle disciplinamento, os modos que cada parte deste território binário deve dirigir-se a outra parte. Levantar a mão para falar. Um de cada vez no banheiro. Meninas nesta fila, meninos na outra. A mão direita é a de escrever. Ou ainda... canetinha para contornar, lápis de cor para pintar. Desenho mimeografado. Papai Noel feito de rolinho de papel higiênico e algodão. Mais do Mesmo.

Muito de tudo isso citado está plenamente esvaziado de sentido. O sentido mesmo está enrijecido pelas duras segmentaridades de práticas consensuais, que nada mais fazem do que preservar práticas maiores em educação.

É perceptível que se trata de pequenas atitudes, de micro-ações acompanhadas de justificativas ainda menores. Mas, é que o molar está sendo constantemente atravessado pelos gestos menores do molecular. E sempre há perigo. Não há o bom rapaz e o vilão. Uma *molecularização* não assegura a derrota dos fascismos, tampouco assegura a total desarticulação de uma educação maior.

Não é tudo tão *um-dois*, tudo tão duro, tudo tão dissecado. A vida não é feita de *ou, ou...* E, sendo a educação coisa que tem que ver com a vida, ela tampouco é feita de imagens



estanques, de uma tirania perversa. Há sempre um fluxo de revides, de movimentos criativos, de linhas que fogem. Há constantemente a intervenção do menor. Não importa se são linhas de segmentaridades duras, ou ainda mais ou menos flexíveis, as linhas estão sempre se movimentando, viabilizando conexões na pedagogia e no currículo.

Cada vez que se pode assinalar uma linha de segmentos bem determinados, percebe-se que ela se prolonga de outra forma, um fluxo de quanta. E a cada vez pode-se situar um 'centro de poder' como estando na fronteira dos dois, e defini-lo não por seu exercício absoluto num campo, mas pelas adaptações e conversões relativas que ele opera entre a linha e o fluxo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.104)

Micro e macro são ao mesmo tempo, se dão pela simultaneidade. Não há tomada de poder pelo maior, depois uma retomada pelo menor. Deleuze e Guattari estão a todo tempo mostrando que há o duplo, mas não necessariamente em uma relação de antagonismos, é de uma coexistência dos fluxos moleculares e das segmentaridades molares que se pode falar em política.

Mesmo quando as segmentaridades mais duras parecem prevalecer, irrompem pontas de desterritorialização, um estranhamento nos territórios rígidos da educação que se desencadeia em outras práticas, em outros modos de perceber o objeto mesmo da educação. Tudo isso trata de práticas menores em educação, que tendem a uma experimentação dos saberes e não-saberes.

Considerações finais

A pedagogia menor pode abrir a educação maior para outra relação com o saber. Convida para a criação de outros modos de pensar e fazer a educação. Convida à vulnerabilidade, de deixar largar o corpo e o pensamento, de deixar o pensamento alargar-se, para que se possa pensar diferentemente daquilo que se pensa. Trata-se, sobretudo, de convites à criação, à experimentação, à invenção de [im]possibilidades.

Pensá-la pelas vias da micropolítica, é situá-la em um campo de destotalização. Deleuze e Guattari mostram que a vida não é feita somente de linhas duras. Mas, que ela é uma multiplicidade de linhas que correm, segmentarizam-se, multiplicam-se e se subtraem. Se a educação é feita para a vida, então é preciso atentar para o movimento destas linhas. Não se pode sempre reproduzir, não se pode sempre instrumentalizar, não se pode seguir um caminho que nos é dado e tramado para nós a priori. É preciso inventar os caminhos, muitas vez caminhos inexistentes. É na potência no inexistente que reside a educação menor. Ela está



sempre por fazer-se e sempre a se esvaír. Ela é um momento, um ponto de contato, em que uma experimentação e uma criação acontecem.

Referências

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3.** São Paulo: Ed. 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka: Por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.
- LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005.