

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15106 - Resumo Expandido - Trabalho - 5ª Reunião Científica Regional da ANPEd Norte (2024)

ISSN: 2595-7945

GT 03/GT 06/GT 14/GT 17/GT 18 - Movimentos Sociais, Filosofia, Sociologia, Educação Popular e EJA

## O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO MENOR

Kelly Almeida de Oliveira - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Ana Kerolaine Pinho Burlamaqui - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

José Vicente de Souza Aguiar - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

## O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO MENOR

**Resumo:** O texto corresponde a uma inflexão ensaística entre filosofia, ciência, literatura e docência. Agencia o método intuitivo bergsoniano e as contribuições de Deleuze e Guattari, com a docência autoral.

**Palavras-chave:** Educação menor; Método Intuitivo; Docência.

### Introdução

Esse texto não tem a pretensão de ser alguma coisa, de pertencer a uma corrente ou caber em um modelo, mas deseja estar no “entre” da filosofia, da ciência, da literatura e da docência. “Entre” *devires*, corpos, saberes e fazeres. Um ensaio? Talvez. Assim, é que iniciamos recordando um episódio em que uma professora dava sua aula de ciências. O tema era insetos. De repente, uma borboleta entrou na sala e, com um voo aparentemente sem direção, desconcertante e vibrante, fez com que as crianças levantassem as cabeças e fixassem seus olhares por um instante. A professora pôs a borboleta para fora da sala, fechou a janela e continuou sua aula no quadro. As crianças, ora despertas por um belo sonho, voltaram a dormir.

Fechar a janela para as borboletas não entrarem é o mesmo que plantar árvores em cabeças, desde a infância, nas escolas. Por que a educação “deve” ser árvore. Não “pode” ser grama? A grama não tem a altivez da árvore, é bem verdade. A árvore é vertical. A grama, horizontal. A árvore tem um princípio e um fim. A grama é a-centrada (Deleuze; Parnet, 1998; Deleuze; Guattari, 1995). Aliás, por que criamos o hábito de colocar as coisas no centro? Às vezes, a/o professor/a às vezes as/os estudantes, métodos, tecnologias, etc...

O sistema arbóreo é rígido, composto por binarismos, incapaz de reconhecer as multiplicidades, portanto, é comum a visão de que compartimenta e procede distinções entre corpo/mente, objeto/sujeito, razão/emoção, certo/errado, útil/inútil. A educação arbórea ou educação maior está para a reprodução, padronização dos corpos, temporalidades e saberes, pensada a partir das macropolíticas (Gallo, 2002). Nesse sistema, respondemos perguntas para as quais já sabemos as respostas, operamos de modo a controlar, silenciando os desejos e as subjetividades mediante agenciamentos das forças exteriores, isto é, a educação-árvore não ensina a ser sensível, a questionar, a criar, a se reinventar.

Noutra ocasião, lembramos das aulas de arte. A professora pedia para pintar uma árvore igual a sua, com caule longo e marrom, a copa verde em formato de nuvem com maçãs vermelhas. Por que tinha que ser uma macieira? Onde morava, não tinha. Era alguma referência religiosa, então? A árvore deveria ser assim...no formato de...no modelo de...na cor de... e, já vinha pronta para ser pintada! O que seria dos ipês com suas copas brancas, amarelas, roxas, ou das árvores retorcidas do cerrado e da caatinga, ou ainda dos mangues? Teimamos. Aprendemos a desenhar palmeiras. É preciso fornecer às crianças algo real, deixar que desenhem a sua ideia de árvore ou grama, sem um modelo predeterminado.

Uma Educação-Árvore não tem gosto de fruta madura, não tem cheiro de terra molhada. É como um texto sem corpo, despossuído dos sentidos, esvaziado tanto quanto possível dos desejos moventes de conhecer, de experienciar encontros. Uma educação normativo-passivadora desperdiça a potência criadora das/dos estudantes. O que pode ser possível se for uma “educação menor” (Gallo, 2002). É nesse sentido que tensionamos: em que aspectos a educação menor atualiza a formação de professoras/es? com o objetivo de compreender os aspectos que podem fazer da educação menor uma atualização da formação de professoras/es.

### **O método intuitivo**

A metodologia que arrolamos em nossa discussão para caracterizar a educação menor consiste no método intuitivo elaborado pelo filósofo francês Henri Bergson (1859-1941). Nele, a fluidez e a flexibilidade referem-se à linguagem a fim de apreender o sentido e o movimento da realidade das coisas, movimento esse denominado “duração”. Significa dizer que realizamos uma imersão no objeto em estudo, sem intermediários, para acessar a essência da realidade em sua mobilidade criativa e contínua.

Assim, Bergson (2011) propõe a substituição do par real/possível pelo par atual/virtual como problema verdadeiro. No primeiro par os elementos são antagônicos. No segundo, coexistem. O atual quer criar o que não existe e o que se atualiza é sempre diferente do atual. A atualização se faz pela diferença e não pela semelhança. Por ser um percurso sempre criativo, é cheio de caminhos que ainda não foram percorridos (Bergson, 2011).

Por isso, despreendemo-nos das capturas da ciência analítica a fim de nos aproximarmos da compreensão da realidade como uma composição aberta. É nesse aspecto que utilizamos a linguagem nesse texto. Ela nos impulsiona a criar e transcender os modos tradicionais de pensar e fazer ciência da/para/na educação e de ser e estar na docência. A intuição nos permite compreender, também, que a educação pode se atualizar pela diferença, travestindo currículos e programas, invertendo e subvertendo os discursos oficiais e hegemônicos, desterritorializando-os continuamente.

### **Discussão e resultados: o propósito de uma educação menor?**

Para reponder o questionamento que intitula essa seção, recorremos ao poema *Aprendimentos* de Manoel de Barros, no qual declara:

*“O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é  
o caminho que o homem percorre para se conhecer.*

*Sócrates fez o seu caminho de cultura*

*e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada.*

*Não tinha as certezas científicas.*

*Mas que **aprendera coisas di-menor com a natureza.***

*“Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes” (grifo nosso).*

É possível uma educação “di-menor” com a natureza? Hoje, sem projetor multimídia e outros aparatos tecnológicos a professora não “dá” aula. Lá vem ela com sua mala cheia de recursos, porque precisa “ser” de tudo um pouco... Ela prepara tudo, não importa se perde os finais de semana ou as madrugadas, se deixa para depois os encontros de família e com os amigos, se tem momentos de lazer... Ela chega com tudo pronto para mediar todas as experiências de aprendizagens das crianças.

O “di-menor com a natureza” de Manoel de Barros pode ser conectado à *literatura menor* de Deleuze e Guatari (1977) ao estudarem as obras do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924). Essa expressão foi deslocada conceitualmente por Gallo (2002) ao defender uma educação menor. Para ele, uma educação menor é uma educação nos “entre-lugares”, ela não quer ser alguma coisa, mas se instala nas linhas de fuga ao cientificismo cartesiano, não se rende às capturas e armadilhas dos enunciados e ao tradicionalismo pedagógico, mas inventa outros modos de ser e de estar na docência. Transmuta-os.

Pensemos, por exemplo, em Carolina de Jesus. Na condição de mulher pobre, negra, mãe e que vivia em uma casa construída por ela mesma com material reciclável e, contra todos os condicionantes sociais e econômicos, foi a expressão de uma vida potente. Desanimou? Não. Escreveu um livro! Com certeza, ela não tinha uma árvore na cabeça. Seu modo de pensar, sentir e agir não era árvore. Se fosse, teria permanecido subterrânea, invisível. Contudo, *Quarto do despejo* espraizou-se e, como grama, povoou desertos repletos de árvores. Produziu uma forma de se comunicar com as pessoas e com o mundo que possui saltos, fissuras, arrancada de seus domínios para conformar-se em outros devires, que pulsam, que tocam, que atravessam e enviesam, que transbordam por todos os lados.

Carolina de Jesus expressa e subverte o que Gallo (2002, p. 173) chama de “educação maior”, por defini-la como “[...] 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”. Por isso que,

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 (Gallo, 2002, p. 173).

Isso acontece, sobremaneira, com as opções metodológicas que acionamos para o processo de ensino-aprendizagem. Quando compreendemos que a teoria embasa nossa prática, não ficamos reféns de “camisas de força”, ou seja, das famigeradas receitas de bolo metodológicas ou os pacotes vendidos pelas editoras. Nós ousamos fazer nosso próprio voo!

O que temos são perspectivas que nos atravessam, nos orientam e nos formam. Para isso, é vital termos a consciência teórica do que orienta nossas práticas, de onde elas vêm, como chegam até nós... Precisamos saber qual/quais teorias estão em nós e em qual/quais delas nós estamos. Isso se faz necessário porque “[...] 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” (Deleuze, 1988, p. 270). Isso implica des-centrar práticas, currículos, políticas, culturas, discursos e, finalmente, identidades...

A docência está em movimento, haja vista, quem a concebe, planeja e avalia. Cada projeto educativo possui uma finalidade: Formar quem? Para o quê? Não sejamos ingênuos diante da grande engrenagem que é pensada, decidida e nos é imposta! Por isso, desejamos uma educação menor que

“[...] 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”. Ao contrário, “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” (Gallo, 2002, p. 175-6).

A educação menor descortina a "pedagogia do controle". Não podemos controlar as aprendizagens de outra pessoa! Precisamos educar para a autonomia, para a independência intelectual e para a criatividade. Por isso, é tão importante saber o que move nossas práticas! O que nos faz acordar todos os dias e ir para a sala de aula. Que tipo de pessoa estamos ajudando a formar e para quê? As respostas nos parecem extremamente necessárias para traçar linhas de fuga ao tradicionalismo, ao cartesianismo, ao positivismo. Nesse aspecto, retomamos o que Deleuze e Guattari (1995, p. 55) colocam sobre maioria.

Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão- europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que ‘o homem’ tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário.

A luta das “minorias” requer um agenciamento coletivo, mediante movimentos de criação e resistência. A educação menor é potente, desejante, justamente porque é entrelaçada por diferentes corpos, afetos e saberes-vivências que pulsam. Nesse sentido, uma educação menor equivale à linha de fuga tecida entre dualismos, ao entender que os dualismos aprisionam, cuja robustez compõe cárceres epistemológicos, ou seja, é preciso fazer rizoma, dialogar com o atual-virtual, o contínuo-descontínuo, o uno-múltiplo. O desafio é pensá-la em termos de limites e encruzilhadas interpostos por desejos e atos.

Não cabe à educação ditar padrões, fortalecer binarismos, mas apresentar possibilidades, fortalecer *devires*, para que as/os estudantes possam alçar seus próprios voos. Afinal, nossos corpos são multiplicidades intensivas. Educar nessa perspectiva, impulsiona o exercício da criação, da descoberta, mediante a incidência de afetos que movem o corpo, cuja atividade é sensível aos desertos-grama da vida.

Defendemos, portanto, uma docência autoral e um currículo menor para além do trefismo, da reprodução, voltados à liberdade, às multiplicidades. A docência autoral implica um movimento de criação e tessitura do artesanato intelectual docente que permite fazer- pensar, e principalmente, transgredir a educação. Ela é rizomática, pois compreende que o processo de ensinar e aprender não possui limites, raízes e, por isso, se coloca no meio, no “entre”. Docência desejante que pretende estar com os outros, ouvi-los e entendê-los em sua imanência.

### **Concluindo...abrir janelas, alçar novos voos...**

*“Acreditando apaixonadamente em alguma coisa que ainda não existe, nós a criamos” Franz Kafka*

Empatia, abertura ao novo e mediação correspondem aos desafios do nosso tempo. O exercício de nossa docência pode ser mais do que uma simples questão de "dever". Trata-se de "ser" aquilo que nos impulsiona à criatividade, à liberdade e à dignidade da vida. Precisamos de uma educação que nos ajude a nos construirmos sem destruir o outro. Educar é exercer o poder de afetar e ser afetado, a fim de que ambos se potencializem!

Assim, nos entrelaçamentos, dobras e fissuras que unem filosofia, ciência, literatura e docência, conectamos a educação menor em devir nas escolas. Estar “entre” permanentemente é um desafio que requer de educadoras/es o compromisso com a liberdade, a criatividade e doses de transgressão ao que é difundido como “normal”. As/Os interlocutoras/es não impõem ou reproduzem discursos, mas permitem a criação de sentidos, percepções, enunciados. Permitem a expressão de uma vida potente. Corpo conectado ao mundo vivido.

Uma educação menor ocorre no entremeio, abre lugar para o imprevisível, abre a janela para o voo da borboleta, para os afetos. É impulsionada pelo movimento de criação, como um artesanato cuja tessitura é gradativa. A educação menor é o que dura e se atualiza, ou seja, é o passado que dura no presente e se atualiza em algo novo. Assim, é preciso experimentar modos outros, trilhar novos territórios, novas relações e conexões com os saberes, com o corpo, um movimento de desterritorialização da língua, das práticas pedagógicas, da ciência, do pensamento.

### Referências

BERGSON, H. **Memória e Vida; textos escolhidos por Gilles Deleuze**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs - vol.2**. São Paulo: Editora 34, 1995.

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

DELEUZE, G.; GUATARI, F. **Kafka - por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G. PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. v. 27, n. 2, 2002.

p. 169-178.