



Macroprojeto *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*  
Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dra. Valdecí dos Santos.

**Editora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Valdecí dos Santos (Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*) - <http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>  
<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

**Revista indexada em:**

**NACIONAL**

**WEBQUALIS** - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> - da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério de Educação - Brasil), em **nove** (atualizado em 27/out./2013) subáreas do conhecimento (conforme tabela da CAPES/2012): Ciências Biológicas: Ciências Biológicas II (**C**), Ciências Humanas: História (**B4**), Ciências Humanas: Geografia (**B4**), Ciências Humanas: Psicologia (**B3**), Ciências Humanas: Educação (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Letras/Linguística (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Artes/Música (**B5**), Multidisciplinar: Ensino: Ensino de Ciências e Matemática (**B2**), Multidisciplinar: Biotecnologia (**C**).  
**GeoDados** - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

**INTERNACIONAL**

**CREFAL** (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>  
**DIALNET** (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>  
**GOOGLE SCHOLAR** - <http://scholar.google.com.br>  
**IRESIE** (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>  
**LATINDEX** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

**n. 15 (jul. – dez. 2013), dez./2013**

**REPENSAR O ENSINO DE ARTES VISUAIS: POTENCIAS CONCEITUAIS DA  
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO MENOR**

**RETHINK THE VISUAL ARTS TEACHING: CONCEPTUAL POWERS OF THE  
MINOR EDUCATIONS'S CONCEPTION**

**Daniela da Cruz Schneider**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) 

Professora-Pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil 

Grupos de Pesquisa: Infância, Cultura, Imagem, Poética e Ateridade; Narrativas Cotidianas: Identidade, Representação e Cultura (UFPel)   
E-mail: [danic.schneider@gmail.com](mailto:danic.schneider@gmail.com)

Artigo recebido em 30/ago./2013. Aceito para publicação em 7/nov./2013. Publicado em 20/dez./2013.

**COMO CITAR O ARTIGO:** SCHNEIDER, Daniela da Cruz. Repensar o ensino de artes visuais: potencias conceituais da concepção de educação menor. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 15 (jul. – dez. 2013), Feira de Santana – Bahia (Brasil), dez./2013. p. 202-220. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.

## RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar o conceito de educação menor, apontando potências conceituais para se repensar o ensino de artes visuais. O estudo desenvolve-se a partir de pesquisa teórica e bibliográfica, centrada nas aproximações e deslocamentos de conceitos da filosofia da diferença na educação. O quadro teórico centra-se no pensamento de Gilles Deleuze e suas reverberações na educação, sobretudo nos escritos de Sílvio Gallo. Para estruturar a discussão, o texto organiza-se da seguinte forma: na introdução desse artigo esboça-se uma diferença entre educação menor e educação maior; em seguida, apresenta o conceito de educação menor, apontando suas potências para se pensar a educação diferentemente das convenções; propõe, na sequência, a educação menor como Máquina de Guerra, lançando pressupostos para uma educação que experimente, em vez de verificar; a última parte do texto, antecedendo a conclusão, trata do ensino de artes visuais e das possibilidades de se pensar a educação como experimentação, considerando a discussão acerca da educação menor e a partir da concepção de aprender, para Gilles Deleuze. Palavras-chave: ensino de artes visuais; educação menor; máquina de guerra.

## ABSTRACT

This article aims to present the concept of minor education, appointing the powers to think the Visual Arts Teaching. The study develops from literature and theoretical research, focused on the approach and concepts of philosophy of the difference in education. The theoretical framework focuses on the thought of Gilles Deleuze and its reverberations in education, especially in the writings of Sílvio Gallo. To structure the discussion, the text is organized as follows: in the introduction to this article outlines a difference between minor and larger education; then, introduces the concept of minor education, pointing their powers to think about education unlike conventions; proposes, as a result, the minor education as war machine, releasing assumptions for an education that try, instead of checking, the last part of the text by prepending the conclusion, about the visual arts teaching and the possibilities of thinking education as experimentation, considering the discussion about the smallest and large education from the



design to learn, to Gilles Deleuze. Key-words: visual arts teaching; minor education; war machine.



Figura 01 – René Magritte  
*Perspicácia*, 1936  
Fonte: acervo da autora

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta duas dimensões para discutir a educação, mais especificamente, o ensino de artes visuais: uma delas é a educação menor; a outra, educação maior. Uma educação que vê o ovo como possibilidade e a outra que pretende antecipar o ovo. Ainda que apresente estas duas instâncias, compromete-se apenas com uma delas: tratar dos modos menores em educação. Desta forma, aponta como objetivo central apresentar o conceito de educação menor, apontando potências conceituais para se repensar o ensino de artes visuais.

A obra de arte que abre este artigo chama-se *Perspicácia* (figura 01), do artista francês Rene Magritte. Ela opera como uma intercessora, pois me fez disparar o pensamento acerca da educação. Um intercessor, segundo Gilles Deleuze, tem essa função: violentar o pensamento e fazê-lo movimentar-se. Ou, ainda, em suas palavras:

o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (DELEUZE, 2006, p. 156).



A obra *Perspicácia* opera como intercessora quando invade o pensamento acerca da educação com seus acentos de sagacidade. É perspicaz por parte do artista – em um auto-retrato – antecipar o ovo. Ele confere ao artista este poder: um inventor da realidade. O artista é aquele que pode criar mundos e colocar coisas no mundo. Ele pode criar mundos e situações possíveis, assim como pode representar o mundo, tal como está dado. E a mesma coisa acontece com a educação: ela pode criar possíveis e possibilidades; ou, apenas transmitir e reproduzir o que está acumulado, antevê resultados e estabelece procedimentos para garantir tais resultados.

Uma educação maior determina o ovo! Ela oferece um modelo para o ovo, determina de antemão o tipo de pássaro que dali virá e, a partir deste padrão, mensura desvios e aproximações. Cria procedimentos e métodos, que têm por finalidade garantir a atualização daquilo que está premeditado para o ovo.

Uma educação menor, diferentemente, não está preocupada com o que vem daquele ovo. Próxima da arte, busca inventar, fantasiar, falsear os resultados do ovo. Sua aposta é sempre nas possibilidades. Mas possibilidades inesperadas, sem qualquer coeficiente de previsibilidade. Lança-se na e para a experimentação em educação.

Uma educação maior emparelha-se com a macropolítica, orientando-se dentro e a partir dos grandes planos educacionais. Já a educação menor se dá pela micropolítica, em uma ação cotidiana. Ela não é um modelo pedagógico que contraria a educação maior. Ela é o desvio das pretensões de uma educação maior, acontecendo todos os dias, diferenciando-se sem criar um padrão pedagógico. Criando e resistindo em educação.

A educação maior do ensino de artes visuais estaria interessada em saber, de fato, qual tipo de ave nasceria daquele ovo. Ela é da ordem da classificação, da identificação, da nomeação, das técnicas, das histórias e significações estabelecidas em torno daquela imagem. Centra-se em todo um conjunto de conhecimentos objetivos, transformando a arte – um espaço de experimentação – em lugar de verificação. Não digo com isso, já fazendo algumas ressalvas na introdução deste texto, que não se trata de desconsiderar o conjunto de conhecimentos específicos da arte. Tampouco se trata de dizer que não há o que aprender em arte. Mas é que em uma educação menor a relação com o conhecimento é proposta de outra de forma, não na forma de verificação. Também é preciso ter em conta uma outra noção de aprendizagem – apresentada na terceira seção deste texto – uma aprendizagem ancorada na experimentação e criação.

Assim, este artigo aproxima o conceito de educação menor do ensino de artes visuais, defendendo que o ensino de arte, bem como a arte, aproxima-se mais de uma educação menor, do que de uma educação maior, no que concerne seus atos de criações, fabulações, seu devir-revolucionário, sua potência de subversão e de invenção de *sub-versões* – de versões menores que deslizam das propostas dos grandes planos educacionais.

Este texto desenvolve-se a partir de uma pesquisa teórica e bibliográfica. Apresenta os conceitos como idéias-força para o campo educacional. O quadro conceitual alinha-se com a filosofia da diferença na educação, sobretudo respalda-se pelo pensamento deleuziano. Ainda que Gilles Deleuze não tenha escrito acerca da educação, este texto, como diversos outros que sendo publicados crescentemente no Brasil, opera através de deslocamentos conceituais, fazendo da filosofia uma intercessora para pensar a educação. Desta forma, cabe ressaltar que é a partir do crivo deste pensamento que se trata aqui de educação.

Para dar estrutura à discussão conceitual aqui proposta, este artigo estrutura-se da seguinte forma: a primeira parte do artigo apresenta o conceito de educação menor, esboçando suas potências para se pensar a educação diferentemente das convenções. A segunda parte propõe a educação menor como Máquina de Guerra, lançando pressupostos para uma educação



que experimente, em vez de verificar. A terceira seção trata do ensino de artes visuais e das possibilidades de se pensar a educação como experimentação, considerando a discussão a cerca da educação menor e a partir da concepção de aprender, para Gilles Deleuze.

## DESDOBRANDO CONCEITO: EDUCAÇÃO MENOR E SUAS POTÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

Uma educação menor não é menor em tamanho, nem menos do que uma suposta educação maior. O *menor* diz respeito a uma educação em nível micro-capilar, aquela que escapa, de alguma forma, às grandes políticas públicas, às diretrizes e parâmetros nacionais. 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 (SCHNEIDER, 2012).

Não se trata de nenhum novo paradigma educacional. Pedagogias menores ocorrem todos os dias, toda vez que se faz de uma forma diferente daquela prescrita pelos padrões de uma educação maior, toda vez que se subvertem os consensos educacionais. Há sempre pontas de desterritorialização nas formas maiores, uma espécie de não-conformidade, que desencadeia micro-revoluções. 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). O menor, no sentido em que foi proposto, está matizado por uma potência revolucionária.

A concepção de educação menor foi engendrada por Sílvio Gallo (2002, 2008), a partir da obra *Kafka – Por uma Literatura Menor*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), que, como o próprio título já diz, trata do conceito de literatura menor. Os dois conceitos apresentam 3 coeficientes: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo

Na literatura menor, o coeficiente de desterritorialização é desterritorialização da língua. Já na educação menor, desterritorialização das práticas pedagógicas e educacionais. Uma literatura maior está ligada a uma territorialidade. Mantém um código oficial, que possibilita a legitimação dos usos da língua dentro e a partir de uma normativa, de um conjunto de regras. Assim, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, 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.

Desterritorializar em educação é deixar a terra árida, dura dos procedimentos predeterminados de uma educação maior. Desterritorializar em educação é abrir-se para o novo e povoar a pedagogia com práticas prenes de potências revolucionárias e de criação. As práticas menores em educação diferenciam-se das normativas oficiais da *educação-território-maior*.



Trata de se colocar sobre as pontas de desterritorialização que estão na superfície de uma educação maior. Quais possibilidades de fuga um determinado conjunto de conhecimentos e procedimentos me permite? Na educação 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.

Os coeficientes de ramificação política e de valor coletivo atentam para as singularidades. Em uma literatura menor, dado seu precário contexto de enunciação, o que faz verter são expressões de singularidades. Não se trata de uma história universal, de um romance generalizado, uma história de amor que pode identificar-se com qualquer outra história muito geral. Versa acerca de um ato de resistência, um ato político. Firma sua resistência frente aos processos de universalização das experiências, buscando outros modos de expressão, para uma história que se difere na mesma proporção: “cada caso individual é ligado imediatamente à política. O caso individual se torna, então, mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Cada caso é uma singularidade, que remete a um imediato político. Sílvia Gallo assinala, ainda, que:

A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar-se 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 (GALLO, 2008, p. 63).

Há uma outra história agitando-se na literatura menor. No livro *Kafka, por uma literatura menor*, os autores tratam das diferenças produzidas na e pela escrita de Kafka: um judeu de Praga, que só pode escrever em alemão. Ou seja, sua produção está inserida na periferia da literatura maior: Kafka é desterritorializado três vezes. Suas histórias não dizem respeito somente às tensões familiares, casos de amor, um julgamento e uma condenação como quaisquer outras. Não, há outra história agitando-se dentro dessas histórias. Há uma condição de miséria, seja ela qual for, cultural, econômica, social entre outras. Há as angústias de uma vida, há os rancores, os amores, as dores, as alegrias, as condições de uma vida. *Um*: não o artigo indefinido, mas *um* como quantidade, *uma* vida. Pois, só se pode tratar aí de questões de vida ou de morte.

A ramificação política em educação está traçada pelos atos de resistência. Frente às misérias que nos impõe a educação maior, que nos impõe a própria vida, 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.

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.



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 em um modo de pensar, um modo de viver, de sentir. E, como foi mais bem 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 um 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 educação 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, se quebra, se perde em outro, combina-se a outros.

Sílvio Gallo (2010) propõe tal discussão, fazendo uma diferenciação entre processos de subjetivação e singularização em educação. Define a primeira concepção de forma ampla, associando à função da escola na produção de uma subjetividade específica, que está orientada para a construção homogênea e serial de sujeitos pedagógicos, enquanto a segunda, está voltada para a produção de singularidades. Com isso, procura “formar as pessoas segundo as potencialidades que elas vão revelando durante o próprio processo”, em vez de “formar os indivíduos de acordo com os padrões definidos socialmente de antemão” (GALLO, 2010, p. 230). Se a subjetividade é algo constituído na e pela cultura, formando-se no entrecruzamento das diferentes esferas do social, a singularidade será o modo mais particular do sujeito relacionar-se com a vida: suas experiências e experimentações, seus desejos, seus afetos, seu



modo de perceber e sentir. Tudo isso está perpassado pelas instâncias culturais e sociais. No entanto, para Guattari e Rolnik (2011) a singularidade é uma potência criadora, que dimensiona e afirma ética e esteticamente as experiências com a vida. É uma atitude ética-estética em educação, os pontos em que é possível escapar de qualquer predeterminação, lançando-se a uma experimentação que é da própria educação. Concordo com Sílvio Gallo (2010) quando diz ser esta uma postura um tanto romântica, porém, necessária.

Uma educação que pretende a des-totalização das experiências com educação não irá privilegiar práticas reprodutivas, algo como que receitas que garantam bons resultados. Uma educação menor é plural, múltipla. Ela não é única, mas várias. Busca em lugares diferentes novas conexões e não se limita a uma definição única. Não é possível falar de uma única educação 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 educação 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.

Experimentar, 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).

Quando Deleuze (1999) fala que a tarefa da filosofia é criar conceitos, o faz dizendo que não existe um céu de conceitos, onde eles estariam prontos e acabados, apenas esperando para que os filósofos os apanhem. Não há um mundo das Ideias, lugar platônico de entidades perfeitas, que aguardam por uma representação. Os conceitos não são atualizações de Ideias preexistentes.

No campo da educação a aprendizagem-transmissão-aquisição da qual venho tratando – de certo modo destrutando – está alicerçada sobre esta lógica, a de uma atualização de formas de ensinar e aprender. Aquilo que se faz, no âmbito da educação, aquilo que se aprende já está dado e somente precisa ser apanhado do céu de uma educação maior. Assim, não há criação, no sentido em que propõe Deleuze.

A criação aparece, acontece, não como premeditação, mas surge como necessidade: “um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 1999, p. 3). A necessidade como impulso criador, dos casos que vão surgindo, das situações que aparecem exigindo outro modo de perceber, outros modos de fazer,



que levam a criação a suscitar nos níveis micropolíticos. Naqueles lugares em que só se pode transgredir, diferenciar a norma, para que algo possa de fato acontecer.

Da mesma forma, não seria tarefa da filosofia refletir, contemplar ou mesmo comunicar. Isso porque comunicar é reproduzir certo conjunto de informações legitimadas, que funcionam como palavras de ordem: “quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem” (DELEUZE, 1999, p.10).

Ao lado da arte, a criação resiste na forma de uma contra-informação. Nem a arte nem a criação têm que ver com a informação, ambas resistem. Deleuze defende que a arte resiste à morte. O tempo passa, a arte persiste. Mas pensemos a morte de outra forma, não em decorrência do inevitável curso do tempo, mas como aquilo que sufoca a vida, que é o outro da vida. Ali onde todas as forças se esgotam, ficam suspensas e arrastam os fluxos de vitalidade para o nada. Resistir à morte com as forças da vida, tornando a própria vida intensa através das criações possíveis. Tornar a vida possível, não no campo exato das probabilidades, mas um possível, que não tem uma objetivação anterior, um possível que se faz pelo acontecimento e pela criação no instante, em um presente imediato.

## EDUCAÇÃO COMO MÁQUINA DE GUERRA, COMO MÁQUINA DE CRIAÇÃO

Atrela-se a apresentação da concepção de educação menor o conceito de Máquina de Guerra, elaborado por Deleuze e Guattari (1997). Isto porque a Máquina de Guerra é desmoroamento de tudo que se engrandece em forma maior, como Aparelho de Estado. Ela desvia de tudo aquilo que se pretende maior: macropolítica, supereconomia, educação maior. A Máquina de Guerra está para o menor, assim como o Aparelho de Estado está para o maior.

Apesar de ser pautada pela guerra, a Máquina de Guerra não é da ordem da violência. Ela não pode ser definida pela formação de batalhões, não se submete às formações regimentadas. Antes, se engendra pela composição de bandos, focos de resistência, guerrilha improvisada. Há na Máquina de Guerra uma potência de experimentação, um lançar-se para o fora, desconhecido, de forma imprevista. Já o Aparelho de Estado estabelece sua relação com a guerra a partir da institucionalização: polícia, militarismos, planos de organização. A Guerra do Aparelho de Estado se faz através da violência e da acuação. Está sempre tentando frear as investidas da Máquina de Guerra, tentando transformá-las em procedimentos de um funcionamento padrão.

A Máquina de Guerra rompe com a formação do Aparelho de Estado. Já o Aparelho de Estado, por sua vez, tende a frear as investidas da Máquina de Guerra. Entretanto, tal antagonismo não pode ser considerado tão rigorosamente. Há sempre uma tentativa do Aparelho de Estado de capturar a Máquina de Guerra, de interiorizar suas finalidades em proveito da forma maior. A Máquina de Guerra estabelece sua relação com o Aparelho de Estado via resistência, ocupando o seu espaço, sem apropriar-se das normas, das convenções, das milícias ali estabelecidas.

Deleuze e Guattari (1997) tratam dessas concepções fazendo associações com dois tipos de jogos: o jogo de Xadrez e o jogo do Go. Os filósofos defendem que o Xadrez é um jogo institucionalizado, em quanto o Go é um jogo de espaço aberto. No Xadrez cada peça desempenha uma função, tem uma finalidade e é crucial que sejam utilizadas para obter a vitória. Elas possuem uma codificação, que lhes confere uma interioridade relativa aos procedimentos do jogo. Cada movimento é operado a partir dessa interioridade, em conformidade com as funções



que devem desempenhar. O objetivo do jogo é aniquilar o rei. Já no Go o objetivo não é extinguir nada, mas ampliar o território. As peças não estão subordinadas às regras e/ou funções anteriormente determinadas. Cada peça do Go é anônima, unidade não subjetivada. Elas ocupam o território indiscriminadamente.

O xadrez remete sempre a uma interioridade: “o xadrez é efetivamente uma guerra, porém uma guerra institucionalizada, regrada, codificada, com um *front*, uma retaguarda, batalhas.” O jogo de Go dá-se através de uma exterioridade, de um espaço aberto: “o próprio Go, ao contrário, é uma guerra sem linha de combate, sem afrontamento e retaguarda, no limite, sem batalha: pura estratégia, enquanto o xadrez é uma semiologia” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 14). Interioridade e exterioridade. São palavras que marcam as finalidades e modos de operação do Aparelho de Estado e da Máquina de Guerra.

Assim como o jogo de Xadrez, o Aparelho de Estado cria uma jurisdição, um conjunto de leis, regras, convenções que estabelecem certas funcionalidades. Tudo isso está demarcado por um círculo, constitui um território, na qual o Estado é soberano: “O Estado é soberania. No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 23). O Aparelho de Estado não necessita de chefes, sua interioridade se expressa e se constitui através das múltiplas instituições, da integração jurídica, de todo um sistema de codificação que valida e reproduz o Estado. Diz respeito à macropolítica, que se volta para o interior, com a intenção de mantê-lo e só se abre quando há necessidade de avigorar as próprias forças.

Assim, a gravidade é a força do Aparelho de Estado. Há constituição de um centro gravitacional, em torno da qual tudo se move. Mas, a própria força da gravidade só pode ser exercida como regime de verdade. O regime do verdadeiro estabelecido pelas instituições do Aparelho de Estado já é a própria força gravitacional, funciona como um centro de determinação e captura que garante ao Estado a funcionalidade esperada.

Segundo Michel Foucault, a verdade pode ser definida como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeito específico de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 13). O Aparelho de Estado é um aparelho de verdade, que legitima certos modos de fazer, de existir, de pensar através de uma força verdade-gravidade. Ainda com Foucault, diz-se que a verdade é deste mundo:

ela é produzida nele graças às múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Pensar a educação maior através da concepção de Aparelho de Estado pressupõe que se pense a funcionalidade de um centro gravidade, ou ainda, do estabelecimento de um conjunto de regras e modos de operar que estão afinados com certa verdade. Tendo-se o modelo da verdade é possível mensurar o quanto se aproxima ou afasta-se de tal modelo. Pensar a educação maior como mecanismo de transmissão-aquisição de conhecimentos já é pensá-la como força de



gravidade, como um aparelho que está voltado para a sua interioridade, na qual transmissão-aquisição são avaliadas conforme sua distância a esse centro de gravidade. Ela estabelece procedimentos validados para transmitir e avaliar sua funcionalidade. Funda um *pacto*, uma aliança que procura reforçar e reproduzir o modelo constituído.

A Máquina de Guerra desconfia de tais verdades – com isso, não quer dizer que não crie suas próprias verdades. Não se trata de um julgamento acerca da verdade do Estado, mas de uma fuga da interioridade, da gravidade, de modo que, por um movimento que lhe é pertinente, acaba fugindo, atravessando, rasgando as verdades do Estado, no momento em que empreende na busca de outros modos de fazer. É o movimento de deslizamento, de desvio da forma maior que confere a exterioridade à Máquina de Guerra. Um campo aberto, que está marcado pela itinerância. Não há uma apropriação dos ditames dos territórios, há um cruzamento, um atravessamento sobre o território, sem apossar ou deixar-se apossar por tal território. Não é o círculo, não é o território que define uma Máquina de Guerra, mas seu itinerário. É por isso que Deleuze e Guattari (1997) conferem aos nômades a criação da Máquina de Guerra. E é por isso que a conceituam através de um tratado acerca da nomadologia.

Segundo Deleuze e Guattari (1997) o nômade é aquele que estabelece uma relação de exterioridade com o território. O nômade está sempre voltado para o fora. Sua relação com o território não é de apropriação. Não demarca um círculo na qual o faz valer como propriedade. É sempre de um ponto ao outro que se movem os nômades. Os trajetos são ao mesmo tempo definidos pelos pontos e definidores de tais pontos. E toda esta configuração é movediça, pois os próprios pontos não são fixos, eles estão sempre por inventar-se. Assim, o que se percebe é um modo extra-estatal, que se adere às linhas de errâncias, aquelas que se abrem para o fora, através das pontas de desterritorialização.

O nômade é considerado o desterritorializado por excelência. A reterritorialização não acontece depois, ou em outra coisa, mas ao mesmo tempo, na própria desterritorialização:

para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território. A terra deixa de ser terra, e tende a tornar-se simples solo ou suporte (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 53).

Contraopondo-se à força gravitacional do Aparelho de Estado, a Máquina de Guerra nômade opera através da celeridade. Não é uma relação vertical com o solo, algo que criva, que segura, mas, antes, o atravessar. O que importa é a velocidade, uma lentidão ou uma rapidez, uma parada. Uma Máquina de Guerra seria:

como uma multiplicidade pura e sem medida, a malta, a irrupção do efêmero e potência da metamorfose. Desata o liame assim como trai o pacto. Faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 12-13).



A Máquina de Guerra *trai o pacto*. Quando se decide sem tomar a convenção como vetor, quando o acordo é deixado, para agir-se pelo desacordo. Quando um território é rompido e o movimento vai em direção ao fora, ao desconhecido, aquilo que se pode chamar de forças do futuro. A educação menor como Máquina de Guerra rompe com o pacto proposto por uma educação maior, entra em desacordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, entra em desavença com tudo aquilo que pretende tornar-se regra. Há regras e pactos em uma educação menor, mas elas são tomadas sempre pela provisoriedade. O pacto de uma educação menor é sempre localizado, ele é pensado a partir de cada situação e de cada problema que se apresenta.

A Máquina de Guerra *faz valer um furor contra a medida*. A localidade do pacto dá-se pelo furor. A ruptura com o pacto surge de uma despreocupação com a medida, quando irrompe um *afecto*.

o regime da máquina de guerra é antes a dos afectos, que só remetem ao móvel em si mesmo, a velocidades e a composições de velocidades entre elementos. O afecto é a descarga rápida da emoção sempre deslocada, retardada, resistente. Os afectos são projéteis, tanto quanto as armas, ao passo que os sentimentos são introceptivos como as ferramentas (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 79).

Tudo isso está relacionado à certa passionalidade. O que motiva um professor a disparar, a estabelecer um fluxo diferente daquele que está expresso por uma educação maior? Pode-se pensar em uma atitude passional, nunca passiva. Uma espécie de revide. E o revide já é um descompasso, uma instabilidade criada naquilo que opera como instituído. O revide está prenhe de uma potência revolucionária que tende ao desequilíbrio, que leva às desavenças com os pactos maiores.

Isso que se chama educação menor são atos cotidianos de revide. Uma educação menor, ou várias, acontece todos dos dias, a cada instante. A educação maior está povoada por Máquinas de Guerra, possui pontas de desterritorialização, que estão a todo o tempo abandonando territórios. É que a Máquina de Guerra não se apropria do território, não o converte em um modelo. Coloca-se sobre uma linha de errância que remete a um movimento incessante: todos os dias há revides, mas isto não quer dizer que a forma de revidar precisa ser interiorizada em um modelo *educação-menor*. Interiorizar é cortar o movimento, é transformar a celeridade em gravidade.

O revide da educação menor, assim como o da Máquina de Guerra, organiza-se por bandos, maltas, matilhas. Ao contrário do que acontece na Educação maior, em que se prima por uma organização do tipo hierarquizada, com funções marcadas, como o jogo de Xadrez. Os bandos são irredutíveis ao Aparelho de Estado.

As maltas, os bandos são grupos do tipo rizoma, por oposição ao tipo arborescente que se concentra em órgãos de poder. É por isso que os bandos em geral, mesmo de bandidagem, ou de mundanidade, são metamorfoses de uma máquina de guerra, que difere formalmente de qualquer aparelho de Estado, ou equivalente, o qual, ao contrário, estrutura as sociedades centralizadas (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 21).



Em que consistiria uma bandidagem em educação? Desconsiderar a hierarquia e agir pelo furor. Deixar afectar-se. Escavar, estilhaçar, pichar, desordenar, inflar os planos de conteúdos. Deter-se às cores que refletem em uma janela. Desenho no chão, com sombras: coisa que não se pode medir, que não se pode avaliar... coisa que não está dada a ser comprovada. Romper com o espaço físico *sala-de-aula*. Fazer uso dos silêncios. Provocar o alvoroço. Dar-se tempo: fazer uso da velocidade no tempo. Parar. Não fazer. Desfazer. Enfim, experimentar.

De modo algum tudo isso consiste em uma receita para a elaboração de uma educação menor como Máquina de Guerra. Ela não acontece a partir de uma série de medidas que configuram um modo determinado de agir. Grande parte das vezes, pedagogias menores acontecem sem saber-se Máquina de Guerra. Ali onde se tenta pegá-la, escapa pelos dedos, desliza. O que confere a ela tal estatuto é um pouco de tudo isso que vem sendo dito: uma atitude de revide, uma indisciplina.

Não cabe dizer, pois, que a disciplina é o próprio da máquina de guerra: a disciplina torna-se a característica obrigatória dos exércitos quando o Estado se apodera deles; mas a máquina de guerra responde a outras regras, das quais não dizemos, por certo, que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido de honra muito suscetível, e que contraria, ainda uma vez, a formação do Estado (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 21).

Enquanto o Aparelho de Estado ocupa-se de um saber reproduzível, a Máquina de Guerra produz um saber problemático, que considera o afectivo. Não procura a fundamentação de teoremas que garantam a reprodução, validação e avaliação dos saberes, mas encontra-se em meio às forças afectivas, deixando-se contaminar pela ordem das intensidades; o que destaca a diferente relação que *maior* e *menor* estabelecem com o saber.

O modelo fluído de uma ciência menor contrapõe-se a teoria dos sólidos de uma ciência maior. A ciência maior de modelo sólido tende à ordenação, à reprodução de elementos regulares e perfeitos. Há aí uma constante luta contra as forças do caos. Já em uma ciência menor, os fluídos colocam-se contrários a tudo que paralisa: “é um modelo de devir e de heterogeneidade que se opõe ao estável, ao eterno, ao idêntico, ao constante.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.25).

Deleuze e Guattari (1997) também diferenciam o carácter problemático de uma ciência menor, do modelo teoremático da ciência maior, sendo que na ciência menor: “as figuras só são consideradas em função das afecções que lhes acontecem, secções, ablações, adjunções, projecções”, remete a um modo de fazer ciência que se inspira na instabilidade: “há aí toda sorte de deformações, transmutações, passagens ao limite, operações onde cada figura designa um acontecimento muito mais que uma essência” (p.25-26). O teorema como proposição lógica, está afinado com a ordem da razão. Ele é de uma ordem a ser repetidamente verificada; o problema, por sua vez, surge como contravenção, gera inquietude, é afectivo, não racional. O problema solicita desvio, metamorfoses e criações. O teorema é o esforço da ciência maior em transformar o problema em algo invariável, soluções que se tornam certezas. Mas o próprio problema já sofre alterações, cisões, transmutações em uma ciência menor, colocando sob o regime da constante variação das variáveis.



Os modos de operação destas duas ciências distinguem-se no uso de *estratégia* e de *método*. A ciência menor será aquela das *estratégias*, enquanto uma ciência maior edifica-se pelo *método*. Teria alguma diferença em pensar a educação como estratégia ou método? É preciso desdobrar as palavras.

O método como procedimento é técnica, processo organizado, lógico e sistemático. Segundo Abbagnano (2012), a palavra método está associada à investigação orientada por certo número de procedimentos ou uma espécie de doutrina. Está relacionada a um procedimento de investigação organizada, de modo que seja possível repetir tais procedimentos, com vistas na garantia da obtenção de resultados válidos. Assim, considera-se um método o conjunto de regras e princípios normativos que regulam certas práticas.

A estratégia consiste em lidar com o que se tem. Procura explorar as condições favoráveis de certa situação. Ela realiza-se em um presente imediato, demanda um coeficiente de improvisação, de decisão e com fatores de risco. Ela não é teorematizada, mas problemática. Estratégias não estão dadas, não são produtos de um cálculo anterior: *qual a melhor estratégia?* Ela comporta uma dimensão de imprevisibilidade e, por isso, solicita sempre uma nova medida, um novo movimento de pensamento, uma criação.

A educação menor é de modelo fluído, opõe-se a estabilidade. Não pretende fundar uma teoria dos sólidos em educação, nas quais imperam o bom planejamento, há ordenação, a reprodução de sólidos perfeitos. Com isso, não se trata de fundar teoremas, nem de seguir os já existentes no campo educacional, mas de desagregar o sistema teorematizado da verificação. Na educação maior parece haver um histerismo com a avaliação. Tudo precisa passar pelo crivo de uma avaliação, tudo precisa ser medido e bem controlado.

Quando as pedagogias menores pipocam no território-maior educacional, propõem-se uma rebelião, um motim contra todo um sistema que se funda na segurança de uma aprendizagem. Os teoremas educacionais empenham-se em assegurar a aprendizagem, enquanto uma educação menor considera aquilo que disse Deleuze (2006): nunca se pode saber de antemão como e o que alguém vai aprender. E esta é uma das problematizações que vem pairando sobre este texto, o inapreensível no contato com a arte, aquilo que o mensurável e a objetividade não podem dar conta, de modo que não se pode saber o que ali se aprendeu.

Então, o que se vê é um sistema problemático em educação menor. São as inquietudes, o furor, a indagação, a instabilidade de um problema que tem por natureza uma constante metamorfose. Irrupção criativa frente ao problema. O problema suscita uma relação de proximidade, a situação é tomada pela sua singularidade e exige igual solução singular. Não será possível descer todo o conjunto de procedimentos do teorema. É preciso táticas. E tática é coisa de estrategista. Trata-se de uma sala de aula, um grupo de alunos, uma comunidade, um dia. Trata-se de uma espécie de abertura, de sensibilidade. Para escutar é preciso certa disponibilidade e atenção.

Jorge Larrosa (2008) aponta para um tipo de pessoa, os maníacos *da realidade* ou *realidófilo*. Um maníaco da realidade é alguém que se relaciona com o mundo e com os outros “a partir do ponto de vista da contabilidade, do juízo, da vitória ou da derrota e da culpa” (LARROSA, 2008, p.190). Isso se aproxima bastante do teorematizado-educacional-maior, aquele que está voltado para a reafirmação e reprodução de seu sistema gravitacional, em que tudo remete a interioridade de seu aparelho. Para ele, a realidade está dada previamente, como uma espécie de modelo ou idealização. Trata-se de um sujeito fechado, que faz ver e vê apenas conforme os próprios métodos. Não há chance aí para um giro nas formas de ver e de sentir. Há toda uma organização gravitacional que já estabeleceu modos de ver e de sentir, de modo que a



experimentação do mundo – e neste caso da educação e do Ensino de Artes Visuais – se dá através de um certo número de procedimentos, de algumas etapas a serem atingidas.

O maníaco da realidade pode ser contrastado com o sujeito atento, segundo Larrosa. Entendendo a *atenção* como “uma relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, e que esta não passe pela intenção, nem pela tematização, nem pela contabilidade, nem pelo cálculo, nem pela guerra, nem pela objetivação” (LARROSA, 2008, p.190). Aponta, ainda, para quatro princípios com as quais se relaciona tal atenção.

O primeiro deles é o estar presente. A atenção relaciona-se com um estado de conexão, com uma concentração naquilo que se está disposto a fazer. Em seguida, relaciona a atenção ao cuidado. O terceiro ponto é a escuta, como escuta do mundo, escuta dos outros. Remete a uma abertura para o mundo, deixá-lo chegar com mínimo de filtros possíveis, permitir-se senti-lo de outras maneiras. A última relação com a atenção é a espera, é o dar-se tempo, um pouco de paciência.

Tudo isso favorece uma reversão do maníaco da realidade em um sujeito de atenção e da disponibilidade. Tais princípios dizem respeito a um modo de estar e se relacionar com mundo, de se deixar abrir para o mundo. O modelo problemático, seguido de uma operação via estratégia, está ligado à ciência nômade, como já exposto. Com isso, o modelo projeta-se para o fora, ao encontro. O regime de atenção liga-se a um regime da sensibilidade, isso que com Deleuze (2007) chega diretamente no sistema nervoso, sem a mediação do mundo-ordenado, do mundo-reprodução.

Aliás, ainda cabe uma nota acerca da diferença entre a reprodução e a intinerância. É que a ciência nômade segue, não reproduz. E seguir é coisa diferente de reproduzir. Como dito acima, a ciência menor segue ao encontro do mundo, buscando e engendrando possibilidades, atravessando os territórios secos, procurando aí alguma força de vitalidade. Enquanto isso, a ciência maior está às voltas com a reprodução de seus sistemas, valores e teoremas. Deleuze e Guattari (1997) defendem que reproduzir é permanecer em um ponto de vista fixo. Reproduzir: produzir *de novo*, e não produzir *o novo*.

## O ENSINO DE ARTES VISUAIS COM GILLES DELEUZE: DIMENSÕES DA EXPERIMENTAÇÃO

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o ensino de artes visuais torna-se componente obrigatório no currículo da educação básica. No ano seguinte são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais da área. Com a publicação dos PCNs-Arte a área passa a ter suas especificidades, seus conteúdos e critérios de avaliação estipulados. O ensino de arte foi pedagogizado e, assim, ao menos teoricamente, passa a ter equivalência às outras disciplinas curriculares.

Este pequeno esboço esboço acerca da oficialização do ensino de artes visuais, cumpre uma função: demarcar o território da educação maior do ensino de arte. Ou ainda, cumpre mais um papel: o de tentar explicitar que o que defendo não é derrocada da educação maior, para que se estabeleça em seu lugar uma educação menor. Isso seria o contrário da proposta de uma educação menor, seria fixá-la como método, como Aparelho de Estado. Desta forma, não se trata de menoscar a legitimação garantida pela LDB, tampouco a importância dos PCNs para área.



Trata-se, em vez disso, de ressaltar que a arte tem urgência de experimentação e a educação tem urgência dos conhecimentos da arte, da experiência com a arte.

Reforço aqui o que venho abordando ao longo deste texto: a educação menor se dá como produção de diferença da educação maior. Não é preciso extinguir os PCNs, o convite é para que se pense o ensino de arte fora dos padrões ali convencionados e pelos padrões que vem funcionando como consensos para esta disciplina. O que há no conjunto de conhecimentos da arte de potente para propor experimentações?

E quando falo em experimentação em educação menor, aponto para duas instâncias. Uma é a do professor experimentador, que é afectado por certa matéria, poética, por um signo e a utiliza como intercessor para disparar o pensamento e a criação acerca de suas práticas. O professor experimentador parte de seus afectos, para propor experimentações. Por outro lado, a proposta de experimentação da educação menor alcança-se aos alunos. Ela propõe, possibilita, abre o campo para o impensado.

Acercando-se dos conceitos deleuzianos para pensar a educação, proponho, ainda, uma discussão acerca de sua concepção de aprender, defendendo que aproxima-se de uma pedagogia menor. E me parece que se aproxima igualmente da arte. Deleuze (2006) propõe uma diferença entre aprender e saber: “aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 2006, p.238). Aprender é este processo que está entre, entre aquilo que não se sabe e aquilo que se vai saber. Apenas o saber pode ser medido. Ele é aquilo que está sedimentado, ao passo que o aprender é este processo de experimentação, da qual venho falando. “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma carga de soluções” (DELEUZE, 2006, p. 236). E, para Deleuze, é o não-saber que nos força a pensar. É diante daquilo que não se sabe, que o pensamento passa a se mover. Para o filósofo, pensar é criar. E aprender é este *entre*, é este espaço em que o pensamento se move e cria.

A concepção de pensar de Deleuze é diferente daquela que vem sendo tratada pela filosofia tradicional, especificamente pela filosofia da representação. Para esta filosofia pensar é algo inato, *a coisa mais bem distribuída no homem* (DESCARTES, 1996). Pensar é uma faculdade que todos possuem e a qual todos são capazes. Apela para a natureza boa e reta do pensamento: “o pensamento é suposto como naturalmente reto, porque ele não é uma faculdade como as outras, mas referido a um sujeito, é a unidade de todas as outras faculdades que são apenas seus modos e que ele orienta sob a forma do Mesmo no modelo da reconhecimento” (DELEUZE, 2006, p. 197). Não há esforço no ato de pensar, pois pensar é apenas reconhecer, é reconhecimento. E a esta concepção Deleuze deu o nome de Imagem Dogmática do Pensamento. A representação é sempre uma unidade, que tende ao reconhecimento do objeto. Este modo de pensar busca a essência do objeto, o pensamento unitário. Ela remete a um modo de fazer, um modo de ser, um modo de fazer que a reproduzam, sem a aparição da diferença. Ela antevê os lugares que se irá chegar. Sua preocupação está justamente em estabelecer métodos para se chegar neste lugar. O sistema educacional, firmado em um processo de racionalização da aprendizagem, está firmado sobre o pensamento dogmático da educação. Nas palavras de Sílvio Gallo:

Na perspectiva da recongnição platônica que é o submundo do aprendizado na pedagogia ocidental, o que importa é o saber. Isto é, aprender é adquirir, é



colocar-se de posse de um saber. É esse saber que pode ser verificado, quantificado pelos processos avaliativos que dedicam-se a afirmar se um aluno aprendeu ou não, o quanto aprendeu. No âmbito da recongnição pura, adquirimos, com o aprendizado, algo que já possuíamos; aprendemos para recuperar, em nós, algo de que já estávamos de posse, mas não sabíamos (GALLO, 2012, p. 05).

Contrapondo-se a imagem dogmática do pensamento, Deleuze defende um *Pensamento Sem Imagem* ou a *Nova Imagem do Pensamento*, na qual pensar é algo forçado, e não algo natural: “há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma recongnição” (DELEUZE, 2006, p. 203). Pensar é um ato de violência: “o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo” (DELEUZE, 2006, p. 203). Algo se coloca na minha frente, com quem – ou o que – me encontro e me força a pensar.

Então, o pensar deixa de ser natural, para tornar-se algo forçado. O pensamento deixa de partir de hipóteses previamente estabelecidas, para torna-se problemático. Frente aquilo que não sabe busca estratégias e não métodos já definidos. Problematiza, indaga, experimenta, inventa, fabula. O pensamento cria, não para encontrar soluções, mas para sair do problema. Acontece que para sair do problema é preciso que se criem outros e novos problemas. A concepção de Deleuze coloca o pensamento em movimento, coloca o pensamento para pensar. A vigência deste modo problemático e criativo é aprender.

E é neste sentido que se trata de experimentar. Pois, experimentar não é da ordem dos procedimentos padrões, é arriscar-se no pensamento, é criar o novo, criar diferenças: novos modos de fazer, novos modos de expressão, novos modos de escrita, novos modos de se relacionar com a arte. E o ensino de artes visuais impulsionado por este pensamento deixa de medir, de classificar de hierarquizar, de tomar a arte como elemento de decifração. Ela torna-se problemática, um não-saber que dispensa o método único. Agora é como se cada obra necessitasse de uma estratégia própria. Já não se pretende tomar a obra pela sua essência, não se pretende saber a obra, a fim de torná-la uma unidade no pensamento. Ela é tomada pelas suas multiplicidades e, encarada pelas estratégias problemáticas, não há lugar a se chegar, não há um a priori para fixá-la. Há na obra potência de criação, significados, lugares, histórias a serem criadas. Como Máquina de Guerra, a educação menor do ensino de artes visuais trata da invenção dos pontos, a desarticulação de uma lógica que estabelece começo e fim, que se alicerça sobre finalidades dadas. Há uma inversão de perguntas. Já não se pergunta *o que é importante saber?* Ou *o que é necessário que eu sabia?* A pergunta desloca-se para *o que é problemático e imperativo para mobilizar meu pensamento?*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não se deve procurar se uma ideia é justa ou verdadeira. Seria preciso procurar uma ideia bem diferente, em outra parte, em outro domínio, tal que entre os dois alguma coisa se passe, que não está nem em um nem em outro” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 17-18).

Ainda que demasiado conceitual, este artigo buscou lançar pontas para se pensar a experimentação em educação. E, assim, buscou também operar algumas experimentações



teóricas. A citação acima dá o tom deste texto: não procurei saber se as ideias aqui exploradas eram justas e corretas. Apenas firmei um ponto de partida, através de um pensamento deleuziano na educação. Aproximei algumas áreas e alguns conceitos, pretendendo fazer com que algo acontecesse entre eles, que algo fosse produzido.

E a ideia de um modelo nos espia. Até este ponto, ela já deve ter saído de trás da cortina e passeado diversas vezes pelo texto. Mas ela equivoca-se se acha que pode caminhar por aqui. Não se trata de pensar a educação menor como modelo, mas como atitude. Uma educação menor carrega alguma indeterminação. Sempre uma improvisação. Ela escapa do decalque traçado, para viabilizar rizomas. Porta-se como Máquina de Guerra criativa e desterritorializa os empreendimentos seguros e bem fechados do Aparelho de Estado. Opera através e sobre uma micropolítica.

A educação menor rompe com o pacto da educação maior. Aí se faz Máquina de Guerra criativa. Não há em uma educação menor a pretensão dos teoremas educacionais, eles deixam de ser uma propriedade, para tornarem-se variações. Como o nômade que não se apropria da terra, a educação menor reinventa os modos de se estar sobre o território educacional. Ainda que se utilize de métodos da educação maior, é pela sensibilidade das estratégias que irá desenrolar-se. Isso porque a educação menor torna o campo da educação maior problemático, não teoremático. É partir da indagação, mas uma indagação mutante, que ela cria tensões com o campo maior.

A educação menor pode abrir a educação maior para outra relação com o pensamento, a criação e o aprender. Tratando-se do ensino de artes visuais, as práticas menores podem engendrar-se como convite a experimentação de um aprender que se subtrai ao desejo de mensuração, controle e cálculo. E, com isso, eclode um saber menor, que se liga muito mais ao campo da sensibilidade, do que ao território dos conhecimentos objetivos. O conceito de educação menor, assim, quando aproximado do ensino de artes visuais, pareceu funcionar como um vetor teórico, trazendo alguma força metodológica vitalizada para discutir a arte na educação.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** (nº 9.394), Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica das sensações**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.  
\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. O ato de Criação. In: **Folha de São Paulo, Caderno Mais!**, 27 de junho de 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.



\_\_\_\_\_. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DESCARTES, Rene. **Discurso do método.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: Anais COEB: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Florianópolis, 2012. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf)

\_\_\_\_\_. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Deleuze & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOHAN, Walter. **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. Uma sub-versão em educação: possibilidades de uma pedagogia menor. **Revista Digital P@rtes**, São Paulo, v. 01, Jan., 2012

