



ISSN on-line: 2238-4170
<http://periodicos.estacio.br/index.php/gestaocontemporanea>
Gestão Contemporânea, Vila Velha, v.10, n.1, p. 129-145, dez. 2020.

ARTIGO ORIGINAL

O COMUM E A DIFERENÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA: POR UMA EDUCAÇÃO-MENOR

ORIGINAL ARTICLE

COMMON AND DIFFERENCE IN PANDEMIC TIMES: FOR A MINOR EDUCATION

Janete Magalhães Carvalho¹

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória/ES – Brasil

Juliana Paoliello²

Faculdade Estácio de Vitória – FESV, Vitória/ES – Brasil

Nilcéa Elias Rodrigues Moreira³

Faculdade Estácio de Vila Velha – FESVV, Vila Velha/ES - Brasil

Resumo

Objetiva discutir processos (anti)democráticos nesses tempos pandêmicos, nos quais a população economicamente fragilizada é a principal minoria afetada. Segue, nesse sentido, os fluxos da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1996, 1997, 2010, 2014), utilizando as noções de *comum* (HARDT; NEGRI, 2016) e *educação-menor* (GALLO, 2002, 2016) para problematizar as implicações da fragilidade/ausência de políticas que democratizem o acesso a bens comuns como as tecnologias digitais e a *internet*. Justifica a temática pela emergência da situação em que estamos inseridos e convocados a movimentar o pensamento acerca dos processos tecnológicos como máquina de resistência. Busca argumentar os efeitos dos processos educativos em rede (*on-line*) e suas implicações na constituição ou não de coletivos em rede como políticas ativas. Conclui defendendo políticas educativas que, no âmbito macro e micro, não podem ser concebidas de modo a incentivar a exclusão social, pois devem requerer um projeto cooperativo de desenvolvimento do acesso ao *comum* acompanhadas de uma justiça digital que agencia uma educação outra, ou menor.

Palavras-chave: Comum. Educação-menor. Educação em rede. Pandemia.

Abstract

The objective is to discuss (anti)democratic processes in these pandemic times, in which the economically weakened population is the main minority affected. It follows, in this sense, the flows of the Deleuze and Guattari philosophy of difference (1996, 1997, 2010, 2014), using the notions of common (HARDT; NEGRI, 2016) and minor education (GALLO, 2002, 2016) to problematize the implications of fragility/absence of policies that democratize access to common goods such as digital

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Pesquisadora 1D-CNPq; Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Com-Versações com a Filosofia da Diferença em Currículo e Formação de Professores. E-mail: janetemc@terra.com.br.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Ufes (Universidades Federal do Espírito Santo) na linha de Pesquisa: Docência, Currículo e Processos Culturais. Professora da Faculdade Estácio de Sá de Vitória- ES. Integrante do Grupo de pesquisa: Com-Versações com a Filosofia da Diferença em Currículo e Formação de Professores. E-mail: julianapaoliello@yahoo.com.br.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Ufes (Universidades Federal do Espírito Santo) na linha de Pesquisa: Docência, Currículo e Processos Culturais. Professora da Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha - ES Integrante do Grupo de pesquisa: Com-Versações com a Filosofia da Diferença em Currículo e Formação de Professores. E-mail: nermoreira@gmail.com.

technologies and the Internet. It justifies the theme by the emergence of the situation in which we are inserted and called to move thinking about technological processes as a machine of resistance. It seeks to argue the effects of the educational processes in network (on-line) and its implications in the constitution or not of collectives in network as active policies. It concludes by defending educational policies that, at the macro and micro levels, cannot be designed to encourage social exclusion, as they must require a cooperative project to develop access to the common, accompanied by a digital justice that agencies another, or minor, education.

Keywords: Common. Minor education. Network education. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Objetivando problematizar as relações de poder que, macro e micropoliticamente, atuam nos corpos coletivos, potencializando uma vida em composição com forças heterogêneas no plano de imanência dos processos educativos, tecemos esta escrita-ensaio com alguns fios-fluxos que nos movem a discutir o lugar das minorias no contexto digital em tempos pandêmicos. Maioria e minoria entendida não em sentido numérico, pois elas não se definem pelo número, mas pela seleção que a axiomática dominante de saber e poder opera no seio de uma massa qualquer para distribuir, hierárquica e seletivamente, suas potências e direitos.

Nesse sentido, assim como uma aranha tece uma teia, também é por ela envolvida; um lobo solitário torna-se uma presa mais fácil, mas, ao compor uma matilha, vê sua potência de caça aumentada; um pássaro se conecta a uma flor e, assim, no bico de um beija-flor, a semente de flor proliferará. Diferentes dimensões de vida entrecruzadas, interdependentes, mas não subjugadas a um modelo de controle hegemônico de uma maioria sobre uma minoria.

A maioria supõe um estado de dominação, constituindo-se como produto de uma segregação, operando uma distribuição seletiva das potências sociais. Sendo assim, ela não é uma questão de número, tendo como função determinar quem pertence a tal sistema e quem é dele excluído.

Os excluídos, por sua vez, constituem as minorias que são, por assim dizer, “[...] o exterior do mundo exterior; [...] elas estão fora, são inexistentes, destituídas de todo direito e de todo modo de exercer qualquer potência social” (LAPOUJADE, 2015, p. 269).

Cumpra, porém, destacar que, para Deleuze e Guattari (1996), os grupos minoritários distinguem-se das minorias, ou seja, desenvolvem uma micropolítica ativa (ROLNIK, 2016) que se distingue pela natureza do sistema de referência considerado e pela natureza de sua “massa” – o fluxo de energia e de produção de processos de diferenciação e singularização que se compõe no encontro entre os corpos.

Entretanto, para Deleuze e Guattari (1996), não há oposição entre molar-molecular e macro-micro. Tanto o molecular como processo pode nascer no macro, como o molar pode se instaurar no micro. Assim, não há lógica de contradição entre os níveis molar e molecular, pois esses mesmos tipos de componentes estão em jogo num determinado espaço social e podem funcionar em nível molar, de modo emancipador e, coextensivamente, em nível molecular, reacionário ou microfascista. Os problemas se colocam sempre e, ao mesmo tempo, nos dois níveis. "A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante" (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 133).

Nesse sentido, este ensaio busca argumentar sobre os lugares, os espaços e a ordem institucional que, nos processos educativos em rede (*on-line*), ganham expressão e possibilitam a constituição de coletivos articulados como políticas ativas. Além disso, discute as categorias a partir das quais os corpos que habitam e/ou atravessam os espaços das políticas educacionais e o acesso aos recursos tecnológicos digitais, em especial em tempos de pandemia do COVID-19, são qualificados, passando pelas forças e fluxos que os modelam, os excluem ou os criam.

A DIFERENÇA DESCONSIDERADA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS ON-LINE

O uso das tecnologias digitais e redes de conectividades se incorporam aos processos educativos, e portanto, aos usos que os docentes têm feito das ferramentas tecnológicas e os cultivos voltados para as demandas de mercado. Entretanto o que chama a atenção é como a tecnologia absorve o monopólio

discursivo, entregando a potencialidade da tecnologia digital aos estatutos capitalísticos.

Com o evento da pandemia, pudemos observar que, ainda que tenhamos certo receio sobre uma tomada desse aparato pela gama mercadológica, a tecnologia digital se tornou instrumento de acesso a outras possibilidades de mantermos ativas as redes formativas. Nunca pudemos participar tanto de *lives* e eventos dessa natureza em tempo real o que, talvez, presencialmente não fosse possível. Porém o fato é que nem todos conseguem ou podem se apropriar de uma *internet* veloz e aparelhos eletrônicos que subsidiem a participação nas aulas, nas *lives*, enfim, em eventos formativos, regularmente ou não, marcados.

Inegável, portanto, que o mundo contemporâneo está conectado pelas redes (in)visíveis de fibra ótica. E do mesmo modo que a tecnologia abarcou o mundo, nas escolas há um avanço na instalação de computadores para que crianças e professores estejam “caminhando” junto com o mundo tecnológico.

O governo nacional brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), lançou, no dia 27 de abril de 2018, uma “chamada pública Educação Conectada – Implementação e Uso de Tecnologias Digitais na Educação, que terá investimento de até R\$ 20 milhões” (BRASIL, 2018)⁴. De acordo com o MEC, o projeto objetiva ofertar *internet* de alta velocidade e assegurar inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica e na gestão das redes de ensino até 2024. Esperam como resultado a motivação de alunos e professores, além da melhoria na qualidade do ensino, na equidade, na gestão das redes e escolas e na promoção de maior aprendizado escolar.

Contudo é fato que a exclusão econômica, social e digital se presentifica e se potencializa em eventos como a pandemia do Covid-19, contundentemente marcado por crises políticas e sanitárias. Numa situação como essa, não basta as escolas estarem munidas com estes recursos tecnológicos. É preciso fazer com que eles cheguem à população. Precisamos escapar das capturas que nos fazem recusar essa ferramenta tecnológica para a usarmos como *arma* a serviço da população,

⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=63361>. Acesso em: 30 abr. 2018.

sobretudo das minorias, que são as mais afetadas negativamente nessa rede de instrumentalização tecnológica.

A pandemia provocada pelo novo coronavírus (Covid-19), que assola o mundo e impõe o isolamento social generalizado, fechando as pessoas em suas casas, está mantendo estudantes de todo o mundo longe das salas de aulas, em ambos os hemisférios do globo terrestre. No Brasil, oferecer ou não oferecer educação a distância está na agenda do dia. Grande parcela da população do País a exige.

O oferecimento de educação à distância por qualquer meio digital não é coisa simples ou fácil. As autoridades que optam por seu oferecimento agem açodadamente, fetichizadas pelo potencial das novas tecnologias e de forma autoritária, como se o sinal de *internet* fosse gratuito, universal e de qualidade igual para todas as crianças, adolescentes e adultos matriculados nas escolas públicas brasileiras. Parecem desconhecer a realidade socioeconômica de discentes e docentes que, em grande parte, somente têm acesso à *internet* por meio de telefones pré-pagos e, portanto, com tempo limitado e caro.

Num Brasil assolado por desigualdades sociais e regionais, ainda há regiões desprovidas de luz elétrica de qualidade, há locais onde os geradores a diesel são desligados às 22 horas e outros onde os lampiões e lamparinas ainda são indispensáveis. A grande quantidade de usuários de *internet* que habita esses lugares tem acesso precário, sinais fracos e total incapacidade de usar os recursos disponíveis de *streaming*⁵, por exemplo. Estamos ainda muito distantes da democratização do sinal de *internet*, mas não apenas dele. Também continuamos carentes de boas e eficientes redes de manutenção de PCs, computadores portáteis e telefones inteligentes. Não são todos os usuários que acessam esta rede e têm dinheiro suficiente para pagar os serviços técnicos indispensáveis.

O ciberespaço está longe de conhecer a igualdade social, ele reproduz com integralidade a mesma divisão de classes da sociedade capitalista. As classes populares sofrem, portanto, no ciberespaço, as mesmas agruras do mundo “real”.

⁵ Se refere aos fluxos de conteúdos e dados de multimídia que para serem acessados não precisam de download.

Os mais ricos enriquecem mais com os avanços científico-tecnológicos e a subordinação deles como rápidas e eficientes forças de produção, contribuindo para aprofundar as desigualdades sociais existentes. Os mais abonados e remediados poderão acessar a plataforma onde se encontram os textos, vídeos, bibliotecas *online* etc. nos seus *espaçostempos*. Os mais vulneráveis que se virem. Nega-se, assim, um pressuposto da democracia social: ou é para todos, de igual modo, ou é imoral e antiético.

O uso da tecnologia digital como acesso ao comum nos convoca a lidar com uma complexa rede de forças que se articulavam em torno das diferentes noções em elaboração sobre o que deveria caracterizar (ou não) o sentido próprio de seu fazer nos processos educativos.

Nesse sentido, alunos e professores estão engendrados em processos de formação-menor, visto que o trabalho realizado precisa agora ser reinventado fora dos padrões anteriormente colocados. Nesse sentido, somos forçados a uma abertura para pensar-agir de modo diferenciado, em um processo de composição do comum para a constituição de uma multidão.

Pelas redes de conversações virtuais, a multidão vai se formando “mediante as articulações no plano de imanência sem hierarquia” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 194), em um processo de composição deslizante com os computadores e a *internet*, pelos movimentos aberrantes nos quais o pensamento se abre para processos outros de criação.

Se considerarmos que o trabalho biopolítico requer mobilidade e flexibilidade, é preciso ampliar as redes de interações (ainda que a distância com os professores), no sentido de pensar o uso das ferramentas tecnológicas para além de uma técnica aplicada e quais usos podemos fazer delas em um processo de composição para o acesso ao comum.

Dados do Censo Escolar de 2019 mostraram que, mesmo durante o período de aulas presenciais, somente 25% das escolas públicas disponibilizaram *internet* para seus alunos. Com o fechamento das escolas (públicas) na pandemia, pudemos constatar que, além de o acesso ao ensino ter sido sempre fragilizado e excludente

para a minoria pobre, em tempos nos quais a tecnologia se torna uma ferramenta de importante recurso, a situação fica ainda pior.

Se às minorias o acesso às escolas já era pouco facilitado, em função da falta de inúmeras condições que, via de regra, deveriam ser garantidas pelo Estado (transporte, alimentação, moradia, empregos etc.) dentro dela (da escola), o cenário se mantém numa lógica reprodutivista da manutenção da exclusão dessa minoria. Não por acaso, o número de evasão devido ao “fracasso escolar”, às ausências nas aulas por questões voltadas para a procura de empregos (dos pais ou dos próprios educandos, conforme a etapa de estudo), à guerra do tráfico, à troca de moradias de uma região para outra distante da escola, enfim, há várias questões que envolvem a forma-escola que ainda hoje se mantém, averiguamos que apenas aqueles que se enquadram nas condições “ideais” de um modo de escola conseguem permanecer nesse projeto moderno. Não obstante, com o advento da pandemia, a tecnologia de exclusão se manifestou com outras técnicas de dominação ainda mais perversas: no momento em que o uso da tecnologia se faz necessário para os meios de comunicação e das próprias aulas, alunos das redes públicas se viram ainda mais prejudicados, visto que a aquisição de artefatos tecnológicos (tais como os *smartphones*, *tablets*, computadores, *notebooks*, entre outros) e de uma *internet* com velocidade mínima adequada para estabelecer uma conexão com a rede, na grande maioria dos casos, não é possível.

Desde então, às avessas das instituições privadas, que organizaram seus planos curriculares pela forma remota, ou *on-line*, os alunos e alunas das escolas públicas ficaram à mercê de posicionamentos políticos sobre como participar das aulas e de suas supostas reposições. Tudo isso em nome de um modelo de escola que persiste em continuar seu ideário numa lógica conformadora e reguladora, mesmo sendo, neste momento, a distância. Ora, não estamos afirmando que o ensino remoto, sobretudo nesses tempos pandêmicos, não tenha sua utilidade frente à necessidade do isolamento social. O que colocamos em xeque para movimentar o pensamento é problematizar e tensionar questões de ordem política para as minorias, sobretudo a população desprovida economicamente, no tocante ao direito/uso das redes tecnológicas digitais.

O COMUM COMO POLÍTICA E A POLÍTICA COMO COMUM

“Nem privado, nem público, nem capitalista, nem socialista – abrindo um novo espaço para a política”

(HARDT; NEGRI, 2016)

O comum! A política extravasa. Inquieta-se. Precisa efetuar-se em linhas outras... de fuga, talvez. Política macro, micro, macromicropolítica. Resistência. Criação de mundos. Outros! Mundos como máquinas de guerra... desejantes.

Escolas fechadas. Ensino remoto. *Internet*. Sem conexão. Alunos e alunas populares. Sem aulas. Sem acesso. Pandemia. A paisagem está à mostra, visível, audível, resistente.

Em tempos pandêmicos, questões que estavam invisibilizadas vieram à tona para destacar a impossibilidade de a minoria economicamente desfavorecida acessar bens que deveriam ser *comuns*. Mas que *comum*? *Comum* “normal”? Universal? Uno?

Entendemos como Hardt e Negri (2016, p. 08) que *comum* é

[...] em primeiro lugar, à riqueza comum do mundo material - o ar, água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza, [...] Mais ainda, também consideramos fazerem parte do comum os resultados da produção social que são necessários para a interação social e para mais produção, como os conhecimentos, as imagens, os códigos, a informação, os afetos e assim por diante.

Quer dizer: tudo aquilo que natural e socialmente construímos, enquanto coletivo, colocando-nos em condição de inseparabilidade – homem-natureza-máquina. Não como complementares, mas como coengendrados em linhas que se compõem para fazer/produzir aberturas em efetuações de interação, cuidado e coabitação num mundo comum.

Entretanto os autores nos fazem pensar que “[...] os antolhos das ideologias dominantes de hoje, todavia, fazem com que seja difícil enxergar o comum, embora ele esteja por toda parte ao nosso redor” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 08).

O sistema capitalístico busca com toda sua intensidade privatizar o comum, transformando-o em produto de mercado, seja como produtos culturais, seja a produção intelectual, seja a privatização dos bens naturais (fauna e flora) e até mesmo os bens tecnológicos digitais e seu uso nos processos educacionais.

Nos deteremos aqui, nas questões das tecnologias digitais e suas implicações nas processualidades educativas populares. O contexto capitalista no qual vivemos vem alargando a adesão aos recursos tecnológicos digitais nos processos educativos, de modo macro e micropolítico, em função das demandas que um sistema globalizado nos impõe. Nesse sentido, é possível observamos o quanto dependemos dos serviços, sobretudo os gratuitos, para adentrarmos nesse campo. Entretanto as corporações dominantes objetivam, principalmente nas sociedades de controle do capitalismo, constituir-se como instrumento de dominação, inclusive no que tange à educação.

As formas de exclusão e, portanto, do controle pela sujeição da vida aos modos de produzir escolas em tempos pandêmicos, movimentam o nosso pensamento sobre os possíveis que os agenciamentos podem compor em movimentos nômades na produção de um comum (HARDT; NEGRI, 2016). Assim, para além dos modelos ou das formas instituídas de fazer/praticar a educação, pelo viés tecnológico, formatados e modulados pela maquinaria capitalística, instaura-se a necessidade de agenciar uma política do comum.

O *comum*, para Hardt e Negri (2002, 2005, 2006, 2014, 2016) envolveria relações tecidas em redes de saberes, fazeres e poderes, pelas quais se manifestaria a capacidade de a minoria (DELEUZE; GUATTARI, 1996) ou a “multidão” (HARDT; NEGRI, 2005) assumir a própria existência. Sendo assim, uma política do *comum* poderia ser afirmada pela sua articulação com o movimento e a comunicação das singularidades, construída pelo reconhecimento do outro, por uma relação que se compõe em redes de subjetividades. Assim, ao tecer uma rede cooperativa na produção de subjetivações, esse devir “multidão” se constituiria por uma série de elementos que objetivamente estão em circulação produzindo o *comum*.

Nessa perspectiva, o sujeito seria definido por sua relação com o conjunto, o que significa dizer que o sujeito só teria subsistência na relação e que as qualificações políticas lhe chegariam por meio do jogo da interação e da partilha. “Dessa forma, o comum vem a ser o reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir ‘algo comum’, isto é, ‘um comum’ sempre que ele seja entendido como proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes” (CARVALHO, 2015).

Entretanto, observa-se cada vez mais o fortalecimento de processos de individualização, compartimentalização e a exclusão das experiências no campo das interações educacionais por meio das redes conectivas.

Uma política do comum subverte os modos e usos dessas redes conectivas instituídas e busca os possíveis na resistência e criação dessa complexa rede de conexões. Logo, o comum que uma minoria em devir-multidão (HARDT; NEGRI, 2016) faz emergir no campo da educação em tempos de pandemia é sempre romper com as lógicas instituídas para fazer compor formas outras de fazer políticas.

A minoria em devir-multidão, em fluxos de uma resistência militante, recorre às mídias não oficiais, ou alternativas que utilizam as redes sociais para circular informações que vêm dos gritos da rua, dos movimentos sociais, de outros coletivos, de uma multiplicidade de lutas para requerer a democratização digital. Essa minoria se constitui em coletivos de forças, ou coletivos de rede que colocam em xeque questões como essa e tantas outras, buscando produzir narrativas plurais, com alternâncias de perspectivas que desterritorializam o discurso da verdade única e produzem agenciamentos outros cujas subjetividades seguem em linhas *menores*.

Essas experiências, como máquinas de guerra, rompem com a centralidade e o monopólio neoconservador que pretende a captura e o controle como práticas de “intelectualidade de massa”. Contudo a minoria, em devir-multidão, cria linhas de fuga para fazer existir, nesses processos calcados na exclusão dos mais pobres no campo das conectividades educativas, outros possíveis para se pensar/fazer uma educação que atualiza a força do pertencimento.

Essa noção de multidão, cunhada por Hardt e Negri (2005), potencializa os movimentos de sinergia e cooperação entre singularidades, entre diferentes e,

portanto, distingue a ideia de multidão cooperante de uma massa amorfa e “irracional”, ou do conceito de “povo” domesticado e referente a um Estado-Nação, para trazer a força perseverante da existência. Minoria é isto: permanecer existindo, numa diferença múltipla e singular.

Os movimentos de resistência, nessa perspectiva, são assumidos, aqui, no sentido de criação. Resistir é criar: mover, no sentido de romper com os movimentos da privatização do uso das tecnologias, que expropriam o *comum*.

Nas formas dominantes de produção que agora envolvem informação, códigos, conhecimento, imagens e afetos, por exemplo, os produtores requerem mais um alto grau de liberdade, assim como o livre acesso ao comum, especialmente em suas formas sociais, a exemplo das redes de comunicação, dos bancos de informação e dos circuitos culturais. A inovação em tecnologias da internet, por exemplo, depende diretamente do acesso ao código comum e aos recursos da informação, assim como da capacidade de conexão e interação com outros em redes sem restrição (HARDT; NEGRI, 2016, p. 10).

As formas de vida em devir-multidão reivindicam uma autonomia transformadora em função da crise do comum que vivemos atualmente. Porém, esta ‘vida’ ou esta ‘forma-de-vida’ se distancia do ‘comum’, quando partilhamos os consensos, as guerras, os pânicos, os espetáculos políticos, as crises sanitárias, o esmorecimento na produção de políticas que afirmam a vida, somos vítimas ou cúmplices de um sequestro (PELBART, 2014).

Sequestro do trabalho imaterial. O capitalismo não requer somente as forças braçais, mas principalmente nossa força de criação. Com seus tentáculos, produz uma espécie de fagocitose sobre nossa condição de criação e invenção. Assim, a grande máquina abstrata, ou de Estado vai se constituindo num capitalismo cognitivo financeirizado.

A emergência do comum faz proliferar aspectos vinculados à linguagem, como a comunicação, o relacionamento, a associação, a cooperação, o compartilhamento de memória e as novas conexões para fazer expandir as redes.

Essa emergência se dá em meio aos processos capitalísticos maquínicos que produzem, controlam, investem e exploram a vida social, em sua integridade, produzindo hierarquias com prevalência do valor econômico. O que estaria em jogo

então seria o acesso ao comum e o conteúdo que por ele é produzido, como as ideias, as imagens, os afetos...

O COMUM EM AGENCIAMENTO COM A EDUCAÇÃO MENOR

O caráter hegemônico que o uso das tecnologias digitais assumiu no mundo globalizado/contemporâneo provoca inúmeras problematizações em relação à apropriação dos recursos digitais. A maneira como essas questões implicam nos processos educativos nos convoca a movimentar o pensamento sobre a situação atual que a educação está por atravessar.

Em agenciamentos com os estudos de Gallo (2002; 2016), delineamos alguns possíveis acerca do *comum* e suas implicações com uma educação menor. Gallo (2016), em seu texto intitulado “Em torno de uma educação menor: variáveis e variações”, propõe três variações de *Educação menor* como possibilidade de pensar a escola para além do modelo de educação que a modernidade instituiu. Tal projeto de escola da modernidade não pressupõe um modelo *comum*, mas um modelo dominante, ou burguês. Como variações dessa possibilidade de escola, Gallo (2016) fala sobre os possíveis para pensarmos *escolas outras* e o dentro fora da escola, ou o *fora dentro da escola...* nas dobras. A escola como uma educação menor.

Nessa linha, a partir da experiência de Robin e Faure⁶ com a comunidade-escola, Gallo nos faz pensar sobre os modos como a sociedade capitalística, em seu estado de exploração e dominação, age contrários à liberdade e à singularidade.

O evento pandêmico acabou por enunciar um sentido outro nos usos das tecnologias como recurso para além daqueles que temos produzido nas escolas antes desse acontecimento. O uso da tecnologia digital como acesso ao comum nos convoca a lidar com uma complexa rede de forças que se articula em torno das diferentes noções em elaboração sobre o que deveria caracterizar (ou não) o sentido próprio de seu fazer nos processos educativos.

⁶ Ativistas anarquistas que traçavam linhas de fuga em relação ao modelo de escola da modernidade que rompesse com a conformação. Assim, apostavam numa educação para liberdade, solidariedade e sem exploração. Mais informações sobre essa experiência em Gallo (1995, 2007, 2016).

Os encontros *on-line*, a produção de *lives* e vários outros eventos dessa natureza em tempo real aumentaram e intensificaram-se em função do isolamento social. O fato é, como já mencionado, que nem todos conseguem ou podem se apropriar de uma *internet* veloz e aparelhos eletrônicos que subsidiem a participação nas aulas remotas, atividades e eventos. No ciberespaço estamos todos conectados pelas redes (in)visíveis de fibra ótica. Contudo, além de as escolas (públicas) não conseguirem financiar a conectividade na proporção da sua utilização com o mundo tecnológico, seus estudantes, cuja grande maioria advém das classes populares, são desapropriados desse patrimônio que deveria ser *comum*.

A exclusão das minorias na área econômica, social e digital fica evidenciada pelos eventos contundentemente marcados por crises políticas e sanitárias. Numa situação como essa, não basta dizer que não há o que se fazer em função de os populares estarem desprovidos do acesso aos recursos tecnológicos, é preciso fazer com que eles cheguem à população. Precisamos criar os possíveis: resistir não significa fazer recusa às ferramentas tecnológicas digitais. É preciso usá-las como *arma* em favor da população, sobretudo das minorias, que são as mais afetadas negativamente nessa rede de instrumentalização tecnológica. Faz-se necessário que os artefatos tecnológicos sejam comunalizados.

Instrumentalizar os estudantes das redes públicas com essa ferramenta requer democratizar a apropriação desses artefatos, bem como os *modus operandi* sobre eles, ou seja, fazer conhecer as possibilidades das tecnologias digitais para colocá-las a favor da população. Mas até que ponto os profissionais da educação articulam os conhecimentos das tecnologias com o trabalho realizado com os alunos? Como professores e alunos experienciam as tecnologias digitais como um campo de possíveis nos processos educativos?

Nesse sentido, é importante considerar que, além de uma atuação pedagógica estratégica nesse seriado pandêmico, assim como os alunos, boa parte dos docentes também está privada do acesso a essas ferramentas. Contudo o devir-multidão entre os profissionais da escola e o papel estratégico dos docentes resultam de constituição política, abrindo um outro espaço de criação que se compõe com a produção subjetiva. Nesse sentido, a “[...] produtividade do trabalho

biopolítico requer autonomia para determinar seus próprios movimentos e transformações; requer liberdade de construir encontros produtivos, formar redes de cooperação, esquivar-se às relações prejudiciais” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 329-320).

Importa, portanto, considerar aspectos políticos *para além da escola*, ou como uma configuração educacional que envolve muitos debates e problematizações sobre as delicadas condições político-epistemológicas em meio ao processo de discussão acerca dos usos e consumos deste artefato e, portanto, a pensar a escola para além desta que temos hoje.

Assim como o ensino precisa ser universalizado, as condições para que ele se efetive também precisam ser garantidas. Contudo, até hoje, o que temos assistido/vivido, são as fragilidades, a negação e a exclusão daqueles que por inúmeras razões (algumas citadas nesse texto), não têm, sozinhos, condições para arcar com os aparatos tecnológicos e/ou uma *internet*.

O discurso sobre as formas de ensino não está separado das formas-de-vida, quer dizer, no caso das minorias pobres, as ferramentas para o uso precisam chegar para esses estudantes da classe popular.

Apostamos, assim, não somente na condição de operacionalização das minorias ao sistema de trabalho/estudo remoto. Isso, certamente, não é o impedimento. A questão, agora, e mais do que nunca, é apontar a responsabilização do Estado no custeio desses aparatos para não deixar excluídos aqueles que passam, ou precisam passar por essa experimentação.

Nesse sentido, reinventar a tecnologia como uma educação-menor é deslocar os sentidos autoritários, romper com as capturas capitalísticas e potencializar uma educação que escape dos modelos dogmáticos, da representação do mesmo, produzir diferença e afirmar uma política do comum que potencialize a justiça digital.

CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR PENSANDO

A pandemia produzida pela transmissão do Covid-19 obrigou o mundo a pensar e construir outras formas de interação e, portanto, de possibilidades para a educação. Não estamos dizendo que essa possibilidade substitui a interação presencial, mas, ao nos oferecer um caminho alternativo, aprendemos a nos instrumentalizar com uma linguagem tecnológica digital que tem suas forças no que tange não somente ao acesso das informações, mas aos possíveis que permitem uma interação digital.

Nesse sentido, apostamos nos usos das tecnologias digitais e redes de conectividade que sejam democratizadas e que se movam em linhas de resistência, criando espaços na rede com produções insurgentes.

Se pensarmos nos processos educativos, tanto no âmbito da formação docente como do discente, as mídias têm adentrado cada vez mais como modos de ampliar a inserção das redes de conectividade e das tecnologias digitais. A educação-menor, como resistência aos processos dominantes, reconhece o conhecimento como um bem comum e a garantia do acesso à informação como igualdade de condições para todos, visto que conhecer é a condição de exercitar o pensamento, como uma certa dose de autodidatismo. Segundo Hardt e Negri (2014), o autodidatismo não significa a abolição da educação presencial ou a destruição das escolas, mas significa que esses relacionamentos e/ou essas instituições sejam orientados para a criação de ambientes que conduzam ao estudo, o que, infelizmente, é bastante raro nas formas atuais de educação no Brasil.

Necessário, portanto, o acesso ao comum, incluindo informação, conhecimentos, instrumental para estudo, etc., livre de obstáculos econômicos, assim como de obstáculos advindos do dogmatismo e dos interesses mercadológicos. Assim, tais políticas educativas, no âmbito macro e micro, não podem ser concebidas de modo a incentivar o isolamento individual, pois devem apresentar caráter afetivo, científico e social. Requerem, assim, um projeto cooperativo.

Nesse sentido, as políticas educativas devem ser orientadas pelos princípios do acesso comum. A educação deve estar voltada aos interesses da sociedade como um todo e não aos interesses de alguns poucos que detêm o poder. Políticas democráticas e participativas de tomada de decisão devem ser estabelecidas macromicropoliticamente, tanto para planejar e financiar como para desenvolver oportunidades de estudo e de livre acesso ao conhecimento, aos afetos, às linguagens, numa perspectiva de luta pela propriedade pública quando nosso objetivo é o *comum*, embasado nos princípios constituintes de uma educação-menor.

O que queremos afirmar é que, para além dos usos privatistas, com vistas ao mercado lucrativo, é possível fazer dessa ferramenta metodológica um uso comunístico e beligerante para criação de outros possíveis.

Assim, produziríamos aberturas outras com as tecnologias, que têm suas potencialidades e seus limites, frente à criação de políticas que viabilizem o acesso para todos os estudantes, como necessidade emergente em tempos de uma sociedade digital.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Janete Magalhães. “O comunismo do desejo” no currículo. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo *et al.* (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis/RJ: De Petrus. Vitória/ES: NUPEC/UFES, 2015. p. 79-98.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. Tradução de Suely Rolnik. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. Tradução de Peter Pál Pelbart. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, v. 5. 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. *In*: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio. (Orgs.). **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão**: guerra e democracia na era do Império. Tradução de Clóvis Marques. São Paulo: Record, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. São Paulo: Record, 2006.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem estar comum**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record Ltda, 2016.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

NEGRI, Antonio. **Poder constituinte**: ensaio sobre as alternativas da modernidade. Tradução de Antonio Pilatti. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Declaração**: isto não é um manifesto. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.