

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL LIBERTÁRIA

BARCHI, Rodrigo – UNISO – rbarchicore@uol.com.br

GT: Educação Ambiental / n.22

Agência Financiadora: Sem Financiamento

O que digladia com monstros deve cuidar para que, na luta, não se transforme também em monstro. Quando tu olhas, durante muito tempo, para um abismo, o abismo também olha para dentro de ti.

(Nietzsche, Para Além do bem e do Mal)

Introdução

No início dos anos 90, Felix Guattari (1991) argumentou que para se esclarecer as questões relativas à destruição do meio ambiente global e da ameaça à permanência da raça humana no planeta, apenas uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana), ao invés de decisões tecnocráticas, seria conveniente. A essa articulação Felix Guattari deu o nome de *ecosofia*.

Segundo ele, é nessa perspectiva em que se encontram as novas problemáticas ecológicas, já que surgem a partir de questões como o racismo, o machismo, o patriarcalismo, os desastres do urbanismo. Possibilitam então, um contexto de ruptura, descentramento, multiplicação dos mais diversos antagonismos e da produção de novas singularidades.

Como exemplo desses antagonismos, Guattari cita, entre outros, o dualismo homem-mulher, e as diferentes formas de criação de machismo e resistência a ele; assim como a reivindicação de autonomia de algumas regiões européias (cita a Córsega e os países bálticos) ligadas à ecologia; e também as diferentes formas de não-aceitação à subjetividade coletiva da mídia por partes dos jovens, como o caso dos punks.

Essa referência ecosófica possibilitaria a indicação de linhas de recomposição das práxis humanas no mais variados domínios, capaz de produzir subjetividades, indo na direção de re-singularizações individuais/ e ou coletivas. Ou seja, romper com ideais unívocos, expropriadores de outras problemáticas mais singulares:

Perspectiva que não exclui totalmente a definição de objetivos unificadores tais como a luta contra a fome no mundo, o fim do desflorestamento ou da proliferação cega das indústrias nucleares. Só que não mais tratar-se-ia de palavras de ordem estereotipadas, reducionistas, expropriadoras de outras

problemáticas mais singulares resultando na promoção de líderes carismáticos. (GUATTARI, 1991, p. 15)

Consistiria em desenvolver práticas específicas que tendem a modificar e reinventar maneiras de ser em casais, famílias, no trabalho, no urbano, na escola, que promovesse “... *um deslocamento generalizado dos atuais sistemas de valor e da aparição de novos pólos de valorização...*” (GUATTARI, 1991, p. 52)

Afirma que na proposta ecosófica, os indivíduos tendem e devem se tornar ao mesmo tempo solidários e mais diferentes.

Frente ao capitalismo financeiro, pós-industrial, que ele mesmo qualifica de Capitalismo Mundial Integrado, o qual tende a se tornar cada vez imaterial devido à ênfase na produção de signos e subjetividades, constituinte de *agregados subjetivos maciços* – ainda agarrados firmemente a idéias como raça, nação, corpo profissional, competição esportiva, virilidade dominadora e mídia – Guattari sugere que novas práticas ecológicas possam ser criadoras de vias singulares na vida cotidiana individual, doméstica, conjugal e de vizinhança:

É no conjunto dessas frentes emaranhadas e heterogêneas que, parece-me, deverão articular-se as novas práticas ecológicas, cujo objetivo será o de tornar processualmente ativas singularidades isoladas, recalçadas, girando em torno de si mesmas. (Exemplo: uma classe escolar, onde estivessem sendo aplicados os princípios da escola de Freinet, que consistem em singularizar seu funcionamento global – sistema cooperativo, reuniões de avaliação, jornal, liberdade para os alunos organizarem seus trabalhos, individualmente ou em grupo, etc.) (GUATTARI, 1991 p. 34-35)

Portanto, quando supõe uma pedagogia que invente seus mediadores sociais, Guattari sugere práticas ecológicas que possibilitem a criação de singularidades, construídas em redes, tecidas a partir das mais diferentes relações e conexões, descentralizadas, autônomas, autogestionárias. Libertárias.

Não um novo paradigma, mas as possibilidades de diálogo entre diversos paradigmas, que levem à construção de uma sociedade socialmente mais justa e ambientalmente suportável.

Que reinventem a formação dos sujeitos não a partir de centros hierarquicamente constituídos, mas de maneira não-linear, não-estruturalizada, de modo a criar um “... *movimento de múltiplas faces dando lugar a instâncias e dispositivos ao mesmo tempo*

analíticos e produtores de subjetividade... (GUATTARI, 1991, p. 54). Evidentemente um movimento de risco, já que será produtor de diferentes resistências.

Neste artigo, procuro enfatizar algumas possibilidades de intercâmbio entre a educação ambiental e a educação libertária, partindo de um pressuposto “ecosófico” considerando que ambas são: potencializadoras de singularidades, já que buscam frequentemente a diferenciação como prática de resistência e tomada de decisões; por ser desenvolvidas em redes de saberes, supondo que a construção de conhecimento sempre se dá de forma coletiva; e que envolvem o conceito de risco, por supor subversão e desconstrução de conceitos e representações.

Singularidades

Tanto em grupos e indivíduos ecologistas, como em manifestações libertárias, apesar dos pontos em comum que tem entre si, e unem um grupo ao outro, são muitas as diferenças que há dentro dos discursos libertários, e assim como nos dos discursos ecologistas e da educação ambiental.

Entre os ecologistas, há diferenças entre o radicalismo de Schumacher e Rachel Carson; entre o Greenpeace e o Sea Sheperd; entre Chico Mendes, Lutzenberger, Miguel Abellá, Fernando Gabeira, Aziz Ab'Saber, Marina Silva e outros.

Diferenças e singularidades que foram construídas a partir da vivência, histórias de vidas, práticas cotidianas, lutas políticas e sociais de cada um. Assim como são os diversos grupos ecológicos e anarquistas presentes no mundo hoje.

O Black Block italiano, por exemplo, é um grupo que, ao protestar contra grandes corporações transnacionais e o Estado, utiliza de um discurso ecológico extremamente libertário, assim como são outros grupos como o Reclaim the Streets ou os Anarco-Punks.

Mas apesar de ambos intitulem-se libertários com grandes preocupações ecológicas, seus métodos de ação direta são diferentes.

O Black Block é um grupo organizado de enfrentamento armado, tático e móvel de vários grupos anarquistas e autônomos. Seu teor ácido atinge, muitas vezes, e principalmente, grupos de protestos pacifistas:

“... Não suportamos mais a monopolização do espaço de contestação feita pelos não-violentos. Se essas pessoas desejam realmente ser espancadas, são livres

para isso. Mas nós desejamos viver em pé. A diferença é gritante. Quando estamos sentados, o policial nos parece duas vezes maior. Quando estamos em pé, ele perde dessa forma o seu encanto! E ele pode até mesmo ter medo de nós. E nós sabemos disso” (LUDD, 2002, p. 139)

Reclaim the Streets é uma grande rede de informações que organiza festas, fecha ruas e ainda faz o seu protesto. Contendo partes integrantes do grupo ecológico “Earth First!” - do qual fazem parte também inúmeros punks europeus, canadenses e estadunidenses, surgido a partir da Deep Ecology – tem uma tática de protesto e um discurso ecológico diferentes:

“O RTS – Reclaim The Streets – utiliza a ação direta. Isto não é, como muitos comentaristas sugerem, uma técnica inteligente para ganhar exposição na mídia numa época em que há uma intensa competição por espaços. A ação direta diz respeito à percepção de realidade, e à tomada por si próprio de uma ação concreta para transformá-la...” (ibidem, p. 95)

Entre as ações do Reclaim The Streets, estavam o chamado “Carnaval contra o Capitalismo”, que sugeria as grandes festas de rua; e também a chamada “Guerrilha de Jardinagem”, onde plantavam comida, flores e “outras plantas” nos terrenos baldios, praças e todos os outros lugares disponíveis ou indisponíveis.

Com grande visibilidade principalmente nas grandes manifestações de ruas em reuniões de órgãos como Organização Mundial do Comércio (Seattle, novembro de 1999), Fundo Monetário Internacional (abril de 2000, em Washington), G-8 (Gênova, julho 2001), assim como em datas que geralmente são alvo para o surgimento de manifestações de teor libertário e ecológico, como o 1º de maio de Londres, em 2000, o Reclaim the Streets vai assumir a seguinte característica que vai unir as preocupações ambientais ao teor libertário:

“O roubo do tempo e do espaço pelo capitalismo, e a resistência a ele, junto com uma fusão da política verde (ecológica), vermelha (socialista) e negra (anarquista) sempre foi central a Reclaim the Streets de Londres. As ligações entre a ocupação de ruas, alvejar os centros financeiros e celebrar o 1º de maio tornam-se assim claras...” (ibidem, p. 95)

Essa diversidade ocorre tanto no movimento ecologista, como entre os libertários (e os eco-libertários), os afro-descendentes, as feministas, os homossexuais e os atingidos por barragens, entre outros.

Negri e Hardt chamaram recentemente esse fenômeno da multiplicidade de interesses que unem em diversos momentos de Multidão, ou seja, são singularidades que agem em comum:

“... O par conceitual contraditório, identidade e diferença, não é o contexto adequado para entender a organização da multidão. Em vez disso, somos uma multiplicidade de formas singulares de vida, e ao mesmo tempo compartilhamos uma existência global comum. A antropologia da multidão é uma antropologia de singularidade e partilha. (HARDT e NEGRI, 2005, p. 172)

A idéia de observar com mais atenção a construção das singularidades, portanto, pode ser fundamental na proposta de uma educação ambiental e libertária. Sugere abandonar a idéia do conhecimento como construção arbórea, cujos fundamentos estão baseados em raízes profundas – as disciplinas – e tornar os campos de saberes abertos, rizomáticos – utilizando aqui o conceito de Deleuze e Guattari (1995) - de maneira a tornar as disciplinas como caixas de ferramentas a ser utilizadas de acordo com determinado processo pedagógico.

Gallo (2000) sugere isso ao falar na própria Ecologia como uma primeira manifestação de uma ciência que não pode ser inserida no contexto da disciplinarização clássica e suas “gavetas”, já que sugere a intersecção de vários campos, como a Biologia, a Geografia, a Ciência Política, a Sociologia, a Filosofia, e também a Educação.

Supõe então a Ecologia como um conhecimento rizomático, e não arbóreo, pois:

“... Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizoma. Na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.” (GALLO, 2004, p. 93)

Rizomas que nos remetem às conexões, heterogeneidades e multiplicidade, rompendo a hierarquização do paradigma arbóreo, já que aponta para o reconhecimento da pulverização, dá atenção às diferenças e à diferenciação, e constrói possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem necessariamente tentar integrá-los, mas tentando estabelecer ligações infinitas.

Em qualquer processo pedagógico os atores são diversos e múltiplos, carregando dentro si representações que foram, e continuam sendo construídas a partir de inúmeras relações e experiências. Não somente a partir da família, do pai, da mãe, da escola, da rua,

da igreja, do clube, da(o) amiga(o), da situação financeira, e sim, a partir de várias delas, com intensidades e formas variadas e diversas.

Um exemplo é o de Stuart Hall, quando relata sua experiência como um jamaicano que se formou e tornou-se professor na Grã-Bretanha, afirma que as diásporas responsáveis pelos deslocamentos que os viajantes fazem de sua terra natal para um outro lugar vão culminar na formação de culturas híbridas:

“O hibridismo não se refere à indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e os “modernos” como sendo sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”.(HALL, 2003, p. 74)

Indivíduos nunca completos e regulares, cujas identidades formadas a partir de tradições culturais e formas de vida ao mesmo tempo singulares e múltiplas. As experiências e histórias de vidas, e as representações criadas a partir delas podem ser as mais diversas, sendo necessário, portanto, dentro do processo pedagógico escolar o diálogo entre elas. Dentro dessa noção de singularidade, Gallo sugere que o processo pedagógico poderia ser:

“... uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado... O processo deveria ser necessariamente singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetividade de massa que vemos hoje, como resultante das diferentes pedagogias em exercício” (GALLO, 2004, p. 98)

Para Barcelos (2004), importante é que as diferentes culturas se agenciem, se autogovernem, sem que a paixão que fortalece nossas idéias seja cegado pelo ódio ao outro, transformando-se em obstáculo dentro do processo dialógico:

“... sendo as culturas híbridas, o diálogo entre elas é que poderá nos levar a reconhecer suas particularidades, num processo permanente de fusão entre elementos distintos e até mesmo muitas vezes contrários” (BARCELOS, 2004, p. 68)

Murray Bookchin (2004), já nos anos 70, afirmava que tanto os anarquistas quanto aos ecologistas davam valor aos diversos grupos, e que essa diversidade sempre era

espontânea. Por esses motivos, uma idéia de educação ambiental libertária é “indisciplinada” e subversiva às propostas pedagógicas massificantes.

Portanto, em uma proposta libertária, o processo pedagógico se desvincula do princípio de mundo como unidade já que essa última tem como objetivo comprometer à educação ambiental à compreensão e apreensão de uma única totalidade. Mesmo estando nela inseridos vários contextos, ela é uma só, única, soberana, una. Se essa for passível de mudança, é para somente a instauração de uma outra totalidade, um outro paradigma.

Entende-se como fundamental que tanto o processo educativo como o currículo não possam ser ligados à integrações interdisciplinares, sejam elas verticais – como em um organograma em estrutura piramidal – ou na horizontal – no qual os envolvidos ajeitem-se da melhor maneira à situação em que se encontrem ou caso as disciplinas de uma escola (Gallo, 1999, 96).

No contexto de uma educação ambiental que seja rizomática, libertária, não interessa definir valores prévios a serem julgados, condenados e expurgados; transformar algo em feio ou bonito; destruir e fazer consciências; criar uma nova verdade que leve a uma emancipação social.

O que interessa são as conexões entre os diversos saberes, identificar as inúmeras representações sociais, criar diálogos entre elas e, a partir daí, manter a possibilidade delas estarem sempre em construção através da dialogicidade, resistindo à concepções totalizantes a respeito dos mais diversos temas da educação ambiental.

Se outras culturas escolares é o que os libertários e os ecologistas radicais buscam, é porque sugerem que devam ser repensados, portanto, os referenciais teóricos hegemônicos. Devem ser desmoronados, desconstruídos, e propostos a partir de cada singularidade. Portanto, abandonar qualquer pretensão ao uno em uma educação ambiental que se proponha como libertária é necessária.

Para Gallo, a pretensão ao uno busca de qualquer maneira a unidade perdida. Para isso, busca uma totalidade. Complexa, mas total. Na idéia da totalidade, a liberdade está, como já disse, na emancipação, e na mudança de paradigma (seja ele social, econômico, político, cultural ou ambiental). Para os “unificadores”, a totalidade é complexa e não fragmentada. Pode até ser que seja múltipla, mas esse múltiplo está totalmente interligado – holístico – e não há horizontes abertos. O uno divide e compartimenta as disciplinas, o saber.

“... Há dúzias de argumentos pedagógicos para explicar a razão de o conhecimento estar dividido em disciplinas: facilita o acesso/ compreensão do aluno, etc, etc. Mas, por detrás disso, paira o controle: compartimentalizando, fragmentando, é muito mais fácil de controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também de controlar o que eles sabem...” (GALLO, 2004, p. 100).

Para fugir a essa idéia, o autor propõe, a partir de Deleuze e Guattari, a educação rizomática, pois ela tem os horizontes abertos, onde a partir de cada Platô – zonas de intensidade – podem ser feitas conexões com outros platôs através dos rizomas. Possibilidades inúmeras de “trânsitos inusitados e respeitados”. Uma educação menor:

“A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, e não está preocupada como nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar uma unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes; importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizomas com os alunos, viabilizar rizomas com projetos de outros professores, manter os projetos abertos...” (GALLO, 2003, p. 82)

Uma educação que busque fugir dos mecanismos da sociedade de controle, que possibilite também inúmeras redes de saberes, trocas que permitam às singularidades a constante transformação, que sugiram “novas possibilidades de existência” (Onfray, 2001).

Assim como impede que a educação maior – das leis, dos programas e currículos oficiais – se instaure, se torne concreta. Um ato de resistência, algo que fuja ao controle, gerando possibilidades insuspeitadas e inusitadas de aprendizagem, de construção de conhecimento e de intercâmbio de saberes.

Basicamente algo como se bloqueasse a produção das subjetividades de massa – aquela que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, deixando-os sob controle – da mesma maneira como se para a produção de uma empresa que produzisse bens usando animais em testes: com boicotes, o não-consumo, e se necessário “botar fogo” na máquina de controle educacional, possibilitando novas práticas, novas existências.

Uma educação que se propõe como ambiental, libertária, e para isso, rizomática e menor, que valorize a singularidade de cada indivíduo envolvido, e, aberta para a multiplicidade, irá exigir a disponibilidade para o diálogo. Se a construção do conhecimento e do currículo nas escolas pretende-se feito a partir da troca e da comunicação entre os mais diversos saberes, é fundamental a noção libertária de dialogicidade que pode ser observada em Paulo Freire:

“... Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da ação docente.” (FREIRE, 1996, p. 153)

Mais adiante, Paulo Freire complementa:

“A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário é que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham...” (ibidem, p. 155)

A educação que se deseje libertária e ecológica, como produtora de diferenças e diferenciação, ou seja, de singularidades, torna-se ato de resistência à opressão e ao processo de degradação ecológica global, e de reivindicação potencialmente construtiva de novas formas de fazer e pensar, a partir do momento em que elas surgem de dinâmicas e de desejos em comum.

Possibilitados a partir do momento em que haja uma teia de contatos e informações que descentralizadas, autônomas e rizomáticas, que tornem a resistência, a reivindicação e o os saberes renovados e reconstruídos.

Redes de saberes

O conceito de redes de saberes é diferente do conceito de redes de informações. As redes de informações, como no caso da educação ambiental, é uma proposta sistêmica e estrutural, na qual uma rede centraliza o recebimento e a emissão de informações.

A rede de saberes está mais relacionada à noção de valores e conhecimentos compartilhados, que:

“... muitas vezes, surgem em oposições a valores e saberes de outras culturas, ou são fruto da interação à qual quero me referir, sem que a escola desempenhe nenhum papel fundamental ou fundador...” (OLIVEIRA, 2005, p. 25)

Redes que se dão na escola, não propriamente sendo fundadas nela ou por ela, mas que a transformam em espaço privilegiado de intensificação dessas trocas. Mais adiante, Oliveira complementa:

“O processo educativo, portanto, vai muito além da escola, mas também, está dentro dela, que faz de suas escolhas por conteúdos, métodos, formas de organização pedagógica no seu constituir cotidiano.” (ibidem, p. 25)

Portanto, a escola transforma-se somente como parte do processo educativo, potencializado como mais um espaço de resistência, de troca de saberes, representações, experiências e histórias de vida, que podem contribuir para a produção de seu currículo que, conseqüentemente, contribuirá para a construção dos currículos e dos saberes de outros locais relativos ao processo pedagógico, e vice-versa.

Sendo assim, a própria esfera do cotidiano escolar poderá possibilitar a crítica à organização hegemônica e dominante:

“... internamente, tanto quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico, como quanto à sua estruturação curricular; externamente, quanto aos limites e relações de poder existentes na sociedade, quanto às relações da educação com a sociedade (o mundo do trabalho, os movimentos sociais, etc), na busca da identificação/ caracterização/ análise crítica/ preposição dos conhecimentos da prática, nas suas múltiplas construções teóricas (racionais, imaginárias, artísticas)”. (ALVES, 2000, p. 117)

Principalmente a identificação – ou identificações – interna e externa escolar, tanto em relação às suas características, quanto às suas construções teóricas, sob uma proposta libertária, outras idéias podem ser criadas além das limitações impostas pelos órgãos hegemônicos.

Isso pode ser feito através do que seus sujeitos, em suas múltiplas interfaces, trouxeram à escola. A partir do que os construíram, do que eles se fizeram a partir das inúmeras realidades que os formaram, e a das trocas que eles fazem a partir de suas construções.

Para Palharini (2005), há toda uma rede de relações micropolíticas dentro da educação ambiental que não foram nem capturadas pelas vias jurídicas, nem pelas estrias da trama discursiva que constituem as engrenagens dos campos de poder.

Portanto, um ato de resistência torna-se possível a partir de um agir em comum, se esse agir em comum for possível a partir do conhecimento que é tecido em redes – cujos contatos, dinâmicas e conhecimentos possivelmente ainda não foram capturados pela educação formal, maior:

“O desafio do processo pedagógico é fazer com que as várias leituras e interpretações de um problema ambiental possibilitem a instauração de uma troca dialógica, com o objetivo de se chegar a um consenso mínimo sobre o problema. Consenso esse que permita às pessoas se aglutinarem em busca de alternativas e possibilidades de solução de problemas” (REIGOTA, 1999a, p. 123)

Busca de alternativas e possibilidades que envolvem a criação do novo. De acordo com Deleuze e Guattari (1995), as multiplicidades são a realidade, que tem como elementos as singularidades, produzidas coletivamente (e não em massa). São redes de saberes não-instituídas ou não-formalizadas, as quais são produzidas através das trocas dialógicas e do desejo de criação do novo.

Riscos

Paulo Freire, em seus últimos escritos, afirma que a nossa presença no mundo por si só já é um risco, pois é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história.

Risco que, portanto, está ligado à condição de existente de todos. Devendo ser, então, assumido pelos educadores:

“... devo lucidamente ir conhecendo e reconhecendo o risco que corro ou que posso vir a correr para poder conseguir um eficaz desempenho na minha relação com ele” (FREIRE, 2000, p. 31)

Riscos que implicam escolhas e decisões, presença que deve assumir tão criticamente possível sua politicidade, na qual sugere o envolvimento de práticas coerentes com o sonho e desejo de mudar o mundo, transformá-lo.

Riscos que envolvem o processo dialógico na educação, que rejeita qualquer tipo de discriminação, os quais, para Paulo Freire, envolvem o pensar certo:

“A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é um pensar dialógico, não polêmico” (FREIRE, 1997, p. 42)

Um pensar dialógico, comunicativo fundamental para a construção coletiva da liberdade.

Para Sílvio Gallo, na proposta de construção de uma educação libertária, isso se daria sob o risco. O qual envolve o desejo de desmantelamento dos mecanismos de poder, supondo a abertura ao debate, sobre a democracia no sistema capitalista, além de por em dúvida a função social da escola:

“A pedagogia do risco no nível individual através da liberação do indivíduo para o prazer e para a criatividade, para o livre desenvolvimento de tudo aquilo que ele pode ser; no nível coletivo, faz com que esse mesmo indivíduo que se desenvolve livremente perceba-se sempre como parte de um todo social mais amplo e que, mesmo podendo desenvolver livremente suas características, elas podem e devem harmonizar-se com as mais díspares características de todos os demais indivíduos que compõem a multiplicidade social” (GALLO, 1995a, p. 170)

Hipótese muito próxima ao que Guattari já havia feito quando abordou as práticas ecosóficadas como re-singularizadoras dos sujeitos, das classes, das escolas. Possibilita e pressupõe a diferenciação como prática do exercício de uma liberdade que se queira libertária, mas de maneira solidária, de forma, se necessário, a unificar lutas, do agir em comum.

Michel Onfray vai mais além e radicaliza a idéia de risco, o qual seria necessário ao desenvolver o desajustamento, o diferente, o novo, o criativo, novas possibilidades de existência, de uma forma colérica, hedonista, libertária e satânica:

“Princípio libertário contra princípio da autoridade, tudo está dito, ou quase. A cólera como meio dinâmico, o hedonismo como conteúdo, a vontade libertária à guisa do recurso, eis o que permite desde o presente, uma tipologia mais precisa de esquerda do que falo...” (ONFRAY, 2001, p. 124)

Em resumo, tanto as propostas ecológicas como de Guattari, como a análise libertária para Gallo e Onfray, compartilham com Paulo Freire a idéia de que esses riscos devem ser criadores do novo, revitalizando, em todos os momentos, a dinâmica do social.

Se a educação, ambiental e libertária, propõe à investigação das problemáticas ambientais e globais, ela precisa ter claros objetivos filosóficos e políticos. Se ela propõe ser realizada em um sentido libertário – que irá observar atentamente para a multiplicidade social e para as diferenciações muitas vezes quase díspares dos indivíduos – torna-se necessário a troca de saberes dos atores envolvidos nesse processo.

Portanto essa criação do novo e do comunicativo é possibilitada a partir do momento em que a educação ambiental busque investigar e depois desconstruir dialogicamente as mais diversas representações sociais dos indivíduos.

Não desconstruir e reconstruir de maneira homogênea e perene, mas atentar para esse contínuo processo pedagógico que supõe ao mesmo tempo o desenvolvimento das diferenciações com a tomada de ações em comum.

“... a desconstrução de clichês e slogans simplistas sobre as questões ambientais e a construção de um conhecimento mínimo (ou representações sociais qualitativamente melhores) sobre temas complexos e desafiadores de nossa época.” (REIGOTA, 1999b, p. 83)

Por si mesma, uma idéia de educação ambiental de enfoque libertário – ou uma proposta libertária de ecologia – supõe um risco. Assim como Gallo propõe a educação – a partir da idéia de Deleuze e Guattari, e estes a partir da literatura menor de Kafka – como militância:

“Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência as políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e militância”. (GALLO, 2003, p. 78)

Portanto, pensar em fazer uma educação com um currículo anárquico/ libertário, caótico – por seu caráter não disciplinar e não disciplinatório – e singular, que seja resistente, e desconstruir utopias unívocas – ou seja, aquelas que supõe que somente haja um paradigma dominante, e que somente ele seja desmontado e deposto, para um outro substituí-lo – presentes, multiplicando e diversificando-as, pode ser necessário para uma educação ambiental de perspectiva radical, por esta considerar como principais responsáveis pela degradação ambiental, local e global, as estruturas hierarquizantes formadoras dos exercícios de poder da sociedade capitalista contemporânea.

A proposta dos/das ecologistas e dos libertários, a partir do que já vimos aqui, em relação à educação, é, no mínimo, é assumir resistir e subverter uma ordem autoritária e opressiva. Já sugeriam isso os anarquistas fim do século XIX e início do século XX: de Ferrer e a Escola Moderna de Barcelona; Sebastian Faure e “La Ruche”; Paul Robin e o

Orfanato Prévost; da Escola Moderna de São Paulo; e do Coletivo “Paidéia”, em Mérida, mais recentemente¹.

Assim como sugeriram os diversos movimentos ecologistas, a educação como uma forma de assumir o risco de combater o machismo, o patriarcalismo, o Estado, o militarismo, a homofobia, o preconceito e a intolerância, tão prejudiciais ao planeta, aos seres nele viventes e às relações responsáveis por suas vivências.

Referências

- ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BARCELOS, V. **Império do Terror** : um olhar ecologista. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- BARCHI, Rodrigo. **As pichações nas escolas**: uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação.
- BOOKCHIN, Murray. **Municipalismo libertário**. São Paulo, Imaginário, 2001. Coleção Escritos Anarquistas (vol. 4).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995. (Coleção Trans.)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GALLO, Silvio. **Educação Anarquista**: paradigma para hoje. Piracicaba: Editora da Unimep, 1995.
- _____. Transversalidade e educação: passando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-40.
- _____. Por uma educação menor. **Educação e realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 27, n. 2, jul/dez 2002, p. 169-178.
- GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1991
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**: Guerra e democracia no Império. São Paulo: Record, 2005.

¹ Sobre a Escola Moderna de Barcelona, ver Tragtenberg (1978) e Gallo (1995), assim como este último aborda as experiências de Faure e Robin. Sobre a Escola Moderna em São Paulo, ver os estudos de Luizetto (1986) e Jomini (1990).

- JOMINI, R. C. M. **Educação para a solidariedade**. Campinas: Pontes, 1990.
- LUDD, Ned. **Apocalipse motorizado: a tirania do automóvel em um planeta poluído**. São Paulo: Conrad, 2004.
- _____. **Urgência das ruas: Black Block, Reclaim the Streets e os Dias de Ação Global**. São Paulo, Conrad, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo, Martin Claret, 2002.
- OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.; BARRETO, R. G. **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Coleção Metodologia e Pesquisa no Cotidiano.
- ONFRAY, Michel. **A política do rebelde**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- PALHARINI, Luciana. **A Educação Ambiental enquanto acontecimento**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt22/gt221587int.doc>>. Acesso em: 16 mar. 2006.
- REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999a.
- _____. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999b.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária. Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp/ Cortez & Moraes, ano 1, vol. 1, set. 1978.