

## **CONTRIBUIÇÕES “INVERSAS”, “PERVERSAS” E MENORES ÀS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS**

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

**GT-22:** Educação Ambiental

### **Introdução**

Segundo Castoriadis (2006), a força política da ecologia encontra-se no questionamento do imaginário capitalista que domina o planeta. Ela rejeita o seu motivo central, segundo o qual nosso destino, como seres humanos, é aumentar, sem parar, a produção e o consumo.

A ecologia também argumenta que o capitalismo é quem causa a destruição antropológica dos seres humanos, transformando-os em animais produtores e consumidores, em zapeadores embrutecidos, havendo a destruição dos seus modos de vida.

Além dos ecossistemas naturais, a própria sobrevivência dos campos e cidades se encontra em perigo, destruídos a um ritmo cada vez mais alucinante. Por sua imprudência, a humanidade põe em risco sua condição de vida e sua própria existência.

A ecologia, por sua força revolucionária, não precisaria de rios de sangue e tomadas de palácios. Ela é sim, capaz de fazer os seres humanos pensarem em uma transformação radical das instituições reguladoras da sociedade. Isso, se inseridas em um projeto político democrático radical, compromissado com efetivas mudanças.

Ao mesmo tempo, Castoriadis alertava para o fato no qual, se não houver novas perspectivas dentro desse movimento, ela poderia cristalizar-se como discurso de idéias neofacistas e autoritárias, com o surgimento de “ditaduras verdes”. Esse risco se daria no contexto de uma população apavorada e apática face uma catástrofe ecológica mundial.

Podemos, evidentemente, deslocar essas preocupações para o campo da educação ambiental, surgida como uma das ferramentas possíveis para a transformação social e política que mantivesse a sustentabilidade ambiental, e que mudasse o curso da provável hecatombe ecológica.

---

\* Grupo de Estudos Conhecimento e Cotidiano Escolar.

Pergunta-se qual é o seu papel, em um contexto no qual quanto mais se institucionaliza o discurso ecológico, e mais se criam normas e padrões oficiais para a teoria e prática de educação ambiental, mais ela tende a se homogeneizar. Sabemos do estrago que é feito com qualquer instrumento e ferramenta que se torna institucionalizada, pois a partir daí sempre há a hierarquização, a divisão e a exclusão. Ocorre que a partir disso, qualquer alternativa ao discurso hegemônico passa a ser considerada como marginal e perversiva, insubmissa e indisciplinada.

Como qualquer proposta ou iniciativa que são assimilados pela oficialidade, a educação ambiental corre o risco de acabar perdendo sua originalidade e pertinência, ao tornar-se máquina de dominação e manutenção de um poder instituído, e, conseqüentemente, contribuir para com a destruição ecológica, causada também pelas instituições que centralizam as ações políticas, sociais, econômicas e culturais.

A questão que se apresenta, portanto, é como se pode evitar essa assimilação e banalização, sendo que é cada vez mais difícil criar formas de iniciativas e práticas sociais alternativas ao Capitalismo Mundial Integrado, que de acordo com Guattari (1991), é cada vez mais um criador de signos e subjetividades, constituintes de agregados subjetivos maciços (raça, nação, pátria, competição). Como reinventar novas maneiras de ser, que se desloquem dos atuais sistemas de valor?

Como fugirmos da tentação de nos vermos como uma vanguarda criadora do novo paradigma educacional hegemônico, desejosa ao mesmo tempo de uma mudança total de relações, instituidora de um padrão ecológico institucionalizado ainda mais autoritário e destrutivo dos modos de vida?

### **As superfícies**

No início da obra “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia” (1995), Deleuze e Guattari apresentam diversos princípios constituintes do conceito de rizoma. Quando sugerem a conexão e a heterogeneidade, afirmam que em um rizoma, cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, como cadeias biológicas, políticas e econômicas.

Cada uma dessas cadeias é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos: lingüísticos, mímicos, gestuais, cogitativos; um concurso de dialetos de patoás, gírias, de línguas especiais (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 16-17)

Rizomas que fazem bulbos, evoluindo por hastes e fluxos subterrâneos, espalhando-se como manchas de óleo que são estranhos a qualquer eixo genético ou estruturas profundas. Que não querem ser sistemas arborescentes, hierárquicos, quem comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos, centrais como memórias organizadas (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 16-17).

Ou seja, não tem começo e nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda, constituindo multiplicidades ligadas a  $n$  dimensões, feitos somente por linhas: de segmentaridade, de estratificação, de dimensões de fuga e desterritorializações, na qual as multiplicidades se metamorfoseiam, mudando de natureza (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 16-17).

Uma antigenealogia como um sistema a-centrado, não hierárquico nem significante. Cujas formação se dá por regiões contínuas de intensidades, vibrando sobre elas mesmas, sendo chamadas por Deleuze e Guattari de “platôs” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 33). São eles as multiplicidades conectáveis a outras hastes subterrâneas superficiais, que formam e estendem um rizoma.

Ou seja, é nas superfícies onde há proliferação dos rizomas e dos platôs. Portanto, é nas superfícies que por sua vez, ao ver de Deleuze (2006b) em *Lógica do Sentido*, é onde aparece e atua o sentido. É onde tudo acontece e onde tudo se diz. Quando Deleuze se refere à superfície, se refere a algo que se opõe à altura socrática e á profundidade pré-socrática.

Para isso, sugere três imagens de filósofos:

A primeira é o platonismo, onde surge o ser das alturas, o mito, a narrativa de uma fundação, que constrói o modelo imanente ou o fundamento, como prova de acordo com o qual surgirão os pretendentes a participantes, ou seja, que se desejam como cópia da fundação. O que o platonismo busca, para Deleuze, é o autêntico, o original, o puro, o essencial. O mundo das idéias:

“... A operação do filósofo é então determinada como ascensão, como *conversão*, isto é, como momento de se voltar para o princípio do *alto*, do qual

ele procede e de se determinar, de se preencher e de se conhecer graças a uma tal movimentação”. (DELEUZE, 1969, p. 131)

A *conversão* platônica como o momento do pensamento que é voltado para o início, a busca do original do qual todos – ou quase todos – são modelos ou cópias. É a idéia dos seres humanos criados como imagem e semelhança de Deus, e por isso, sendo necessária a volta a esse criador, a esse fundamento.

A segunda imagem é a dos pré-socráticos, ou seja, o ser das profundidades, o que sugere o pensamento das cavernas; é ele quem se embrenha o máximo possível no fogo, na água, na terra:

“Às asas da alma platônica, opõe-se a sandália de Empédocles. Que prova que ele era da terra, sob a terra, e autóctone. Ao golpe de asas platônico, o golpe de martelo pré-socrático. À *conversão* platônica, a *subversão* pré-socrática” (DELEUZE, 2006b, p. 132)

Deleuze sugeria tanto a conversão platônica quanto a subversão pré-socráticas como doenças da filosofia, pois a diferença que há entre as duas é somente sobre qual tipo de essência deveria estar o objeto de contemplação ou de reflexão: as alturas ou as profundidades.

Deleuze e Guattari (1992, p.14) já haviam afirmado em “O que é a Filosofia?” que esta não se tratava de mera contemplação, já que esta “não era mais do que as coisas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos”.

E também não se trata de reflexão, já que, por exemplo, matemáticos refletem sobre matemática, não precisando da filosofia para isso. Ou seja, não é necessária a filosofia para que haja a reflexão. Portanto, a contemplação ou a reflexão sobre o essencial, seja ele alto ou profundo, não pode ser chamado de filosofia.

### **A perversão**

A terceira imagem de filósofos fica por conta dos cínicos e dos estóicos. Estes, por sua vez, tratam a filosofia como um sistema de provocações e zombarias. Trata-se de:

“...destituir as idéias e de mostrar que o incorporeal não está nas alturas, mas na superfície, que não é mais a alta causa, mas o efeito superficial por excelência, que ele não é a essência mais o acontecimento.” (DELEUZE, 1969, p. 134)

Sempre tendo em conta que ao mesmo tempo em que destituiu-se o ideal, destituiu-se também a medida imanente capaz de fixar a ordem e a progressão de uma mistura nas profundidades – o que dá a origem à essência do profundo. O que vale é a própria mistura e os corpos que se penetram e coexistem, e não a essência. É o acontecimento, o incorpóreo, ou seja, a mistura entre corpóreos.

A essa destituição do ideal e do essencial, Deleuze chamou de *perversão*. Uma filosofia pervertida que consiste em não mais refletir ou contemplar alturas e profundezas, mas pensar o encontro incorporeal entre os corporais. A destituição do espírito-idéia (alturas), e do espírito-matéria (profundidades), dando lugar ao acontecimento.

É nessas superfícies onde se dá a reorientação do pensamento, a desterritorialização do ideal, do essencial, do profundo e do fundamento. É somente nelas onde podemos conceber a idéia dos rizomas e de suas zonas de intensidade, os platôs.

São os seres dessa superfície (o piolho, o carrapato, a cobra) que constituem exatamente a dissimilitude com qualquer identidade superior da idéia, os falsos pretendentes, os simulacros. Os que querem destruir os modelos-ícone e as cópias, para instalar o caos criativo. Que querem marchar e se encontrar sobre a superfície. Perverter para criar.

Para Foucault (2000), em *Teatrum Philosophicum*, onde aborda obra de Deleuze, essa perversão é o discurso da materialidade dos incorpóreos (metafísica). São esses simulacros, falsos pretendentes, que se encontram e destituem os modelos. Instauram a ausência de Deus (Um-Bom), liberta da profundidade originária e do ente supremo. A perversão, girando em torno do ateísmo e da transgressão.

Em Sade, essa perversão se dá em diversos momentos, em diversos encontros. Desde que chama Jesus de demente, impostor, ignorante e estúpido (Sade, 2003, p. 41), se declarando ateu em um momento onde o ateísmo era crime cabível de morte; passando pelo conceito de “deseducação”, “...em que os costumes e a religião são desqualificadas de suas funções seculares de tornar os indivíduos felizes” (SADE, 2003, p. 251), pela crueldade –

para o libertino sadeano, essa sendo a reação ao outro de modo destrutivo) e a crítica da propriedade; até chegar a zombaria das vítimas e a provocação às suas virtudes morais.

A zombaria de Sade à “onipotência divina” é evidente quando sugere fundar a “soberania do homem” frente ao homem religioso. Como afirma Blanchot (1990), esta só se dá com a total destruição da idéia divina, desconsiderando até a existência anterior, pois são consideradas nulas:

“Si fuera verdad que existe un Dios, no seríamos nosotros su rivales, al destruir así lo que hubiera formado?” (SADE In: BLANCHOT, 1990)

Quando Sade destrói com a idéia de Deus, também destrói com o modelo de ser humano que o cristianismo havia moldado, como superior e onipotente. A virtude moral se torna o alvo do libertino, que precisa dela para se alimentar, a partir de sua destruição. O que sugere não chega a ser um modelo de ser humano, mas sim, os desejos de um libertino.

Também podemos encontrar a perversão, em forma de provocação e zombaria, nos escritos de Artaud. Ao sugerir acabar com as obras-primas, desejava destruir a noção de sublime das manifestações formais da elite, chamando-as de manifestações mortas.

“Se a massa não vai às obras-primas literárias, é porque essas obras primas são literárias, isto é, fixadas; e fixadas em formas que não correspondem à forma do tempo.” (ARTAUD, 2006, p. 85)

Quando sugeria o Teatro das Crueldades, como aquele que mostra que o céu pode desabar em nossas cabeças, que não somos seres livres, é porque acusava as obras de Shakespeare, por exemplo, de ter criado aberrações e degradações que é o teatro desinteressado, como aquele no qual o público fica intacto e inabalado, transformado somente em *voyeur*, não participante.

“Essa idéia de arte desligada, de poesia-encantamento, que só existe para encantar o lazer, é uma idéia de decadência e demonstra claramente nossa força de castração.” (ARTAUD, 2006, p. 87)

Talvez o que Sade sugerisse com sua perversidade e agressividade fosse o que Artaud quisesse como repercussão às suas “ações violentas e densas”: um sangue de

imagens e um jorro sangrento de imagens tanto na cabeça do poeta quanto na do espectador, fazendo que elas triturarem e hipnotizem a imagem do espectador, mas sendo aí inutilizadas, pois já foram feitas, e uma vez feitas, se voltadas, provocariam o sublime, ou seja, o que deve justamente ser o combatido.

Deleuze (1969b) invoca Artaud, afirmando que essa violência que é capaz de provocar o pensamento, pois é ela que destrói a imagem dogmática tranquilizadora, sob a qual não há a mobilidade do pensar. Este como criação, e não reflexão ou contemplação.

Aqui temos uma idéia muito próxima do que Gianni Vattimo sugere como arte. Para ele, o êxito da arte consiste fundamentalmente em tornar problemático o âmbito de valores das qualidades estéticas. Por em discussão o estatuto da arte, seja em forma direta ou indireta: "... ironização dos gêneros literários, como reescrita, como poética da citação, como uso da fotografia entendida não como meio para a realização de efeitos formais, mas em seu significado puro e simples de duplicação." (VATTIMO, 1996, p. 42)

Vattimo explica que as vanguardas, e também o que ele cita de neovanguardas – pós-modernas – estão sob o signo da explosão estética fora dos limites tradicionais – principalmente nas ruas – com a diferença que as últimas são menos totalizantes e metafísicas que as primeiras.

Uma explosão estética que está sempre sob a noção de morte da arte, ou seja, aquela que era específica e separada do resto da existência, que também está na sociedade de cultura de massa, cuja mídia distribui, predominantemente, informação, cultura, entretenimento, mas sempre sob critérios gerais hegemônicos de beleza.

A arte autêntica se refugia em silêncio, rejeitando a comunicação – no sentido de se negarem a ela para não ser facilmente assimiladas e devoradas. Arte como negação da arte, como estética negativa. Um suicida que torce para que renasça como uma fênix em um outro local em um outro momento.

Nessa linha de pensamento, Guattari afirma que:

“... É nas trincheiras da arte que se encontram núcleos de resistência dos mais conseqüentes ao rolo compressor da subjetividade capitalística, a da unidimensionalidade, do equivaler generalizado, da segregação, da surdez para a verdadeira alteridade...” (GUATTARI, 1992, p. 114)

Para ele, a arte da criatividade subjetiva é o que atravessa os povos e gerações oprimidas, os guetos, as minorias; ou seja, a das possíveis formas de liberação, que crie devires como focos de diferenciação e de novos sistemas de valorização, para que haja novas suavidades entre os sexos, faixas etárias, as etnias...

Estamos então diante da perversão como zombaria, ruptura, provocação e violência no pensamento. Portanto, a perversão como destruição de imagens, ídolos, ícones e cópias, que possibilita forçar o pensamento como criador. São os falsos pretendentes, os simulacros, as dissimilitudes, os seres da superfície criando relações e teias, que provocam o pensar.

Portanto, como perversão, no sentido em que nos propõe Deleuze e alguns de seus intérpretes e interlocutores, pode contribuir para a constante construção das Educações Ambientais?

### **Perversão na Ecologia**

O Heavy Metal, ao invocar o demônio e destituir a harmonia na música, nos anos 1980 e 1990, é um exemplo sugestivo de como uma zombaria poderia ao mesmo tempo provocar a religião, e o conceito de obras-primas musicais. Não se faz harmonia, não se faz sintonia. Mas se faz som, se faz música.

Lembrando também que o diabo, no Metal, não é o ser das profundezas que se quer como uma verdade superior, ou uma essencialidade de um grupo que se voltava contra os bons modos sociais ou culturais, mas como o ser (ou seres) provocativo que destrói o ideal sublime com um urro gutural ou um balançar de cabeças (por isso, *headbangers*). O Diabo não como ser subversivo das profundezas, mas como o ser perverso que grita na superfície.

Ou os pichadores, que em suas ações de registro de letras e figuras em patrimônio público e propriedades privadas, caçoam e zombam do bom senso, por este negar o ato de pichar como arte ou intervenção política, sendo que justamente a pichação se faz por querer ser arte, e intervêm no público e no privado, utilizando-os de suporte, já que os espaços “apropriados” para a sua ação lhes são negados.

É na superfície que os pichadores agem, é na superfície que eles aparecem e que eles fogem, deixando como único rastro a sua arte, a sua intervenção: a pichação. Ao caçoar



das obras-primas artísticas, refutando-as como arte, e da propriedade alheia, fazendo-a de suporte para sua ação, ela perverte o sentido comum, criando novas possibilidades de pensamento (BARCHI, 2006).

Portanto, foi tanto a zombaria quanto a provocação aos modelos e costumes da sociedade global que possibilitou a criação do pensamento ecológico mais radical, libertário e rizomático. Foi a partir da violência que se acreditou feita ao planeta, os seus ecossistemas e seres vivos habitantes, que foi gerada a gritaria geral em torno da idéia de ecologia e meio ambiente. Até então noções que eram estritamente biológicas, ganharam conotação social, política, econômica e cultural.

Os movimentos e personagens ecologistas que surgiram desde os anos 60, alguns citados adiante, desejosos pela destituição das sociedades capitalistas, socialistas, patriarcalistas, machistas, homofóbicas, armamentistas, como forma de sobrevivência do planeta, foram possibilitados não a partir de ideais utópicos supremos de um paraíso terrestre, nem de retorno às profundidades neolíticas e paleolíticas não-poluidoras.

Nada mais singular e provocativo que o catalão Miguel Abellá, que residiu muitos anos em São Paulo, com sua máscara anti-gás e suas placas “Abaixo a poluição!”, andando solitariamente pelas ruas de São Paulo, nos anos 70. Ou então, as ações de Theodore J. Kaczynski, o “Unabomber”, que a favor da preservação ambiental, perverteu até o pacifismo tão característico da maioria dos discursos ecologistas, com os seus atentados terroristas.

Quando Castoriadis (1980) argumentou que o movimento ecológico era o mais propício a se fazer pensar a autonomia e a autogestão, era devido à crítica que os grupos ambientalistas já faziam às estruturas dominantes.

O pensamento ecológico ao sugerir a descentralização e o desmantelamento dos órgãos de poder – como forma de possibilitar a continuidade da vida na Terra – zomba e provoca as forças instituídas, não querendo nem a tomada do poder e a instauração de uma ditadura verde, muito menos sugeria um aprofundamento total das sociedades no ecologismo. Quer somente perverter, andar por sobre os escombros.

O Provo Holandês (GUARNACCIA, 2001), por exemplo, não era um partido com comitês centrais e com poder concentrado em líderes; e muito menos um clube particular. Era uma associação de indivíduos que desejava despertar na população da capital holandesa

a insubmissão e a resistência contra os aparatos do poder, responsáveis, entre outros motivos, pelo desastre ecológico que eram as grandes cidades impermeabilizadas e poluídas pelos gases venenosos saídos dos carros:

PROVO é alguma coisa contra o capitalismo, o comunismo, o fascismo, a burocracia, o militarismo, o profissionalismo, o dogmatismo e o autoritarismo.

PROVO incita a resistência onde quer que seja possível.

PROVO tem consciência que no final perderá, mas não pode deixar escapar a ocasião de cumprir ao menos uma quinquagésima e sincera tentativa de provocar a sociedade.

PROVO considera a anarquia como uma fonte de inspiração para a resistência.

PROVO quer devolver vida à anarquia e ensiná-la aos jovens. (GUARNACCIA, 2001, p. 15)

Quando se auto-sugeriu como “alguma coisa”, o Provo estava se criando como algo novo, uma forma criativa. E foi grande a provocação causada pelos atos desse grupo: tanto de espalhar bicicletas brancas pela capital holandesa como forma de propriedade comunitária (libertária) não poluente (ecológica) para desbancar o monstro do carro, quanto a divulgação do lançamento de LSD no esgoto da cidade – evitado pela força policial – e das bombas de fumaça, utilizadas não para efeito bélico e sim, fotogênico, no casamento da princesa, no chamado “dia da anarquia”.

Mas a Ecologia – como preocupação social, cultural, política e econômica – acabou prontamente apropriada pelo Estado e pelo discurso capitalista. Tornou-se bom senso, modelo de vida e lei. E o próprio pensamento ecológico radical e libertário ficou na periferia do debate. Qualquer perspectiva que possibilite os contatos que as dimensões ecológicas fazem com as econômicas, as políticas, as sociais ou as culturais, abrindo horizontes infinitesimais e múltiplos, que escapem ao controle, a modelação e a uniformização, é temida e intolerada.

Esse permeamento, um andar superficial que o ecológico tem sobre outras zonas de intensidades, que o viam até então como distante, separado e incompatível, aterroriza quem pensava o ecológico somente como o ecológico. A partir do momento em que retoma essa fugacidade, não sendo facilmente assimilável devido a sua fluidez e rapidez no pensamento, ele torna-se monstruoso, demoníaco.

### **Perversão na Educação**

Entende-se aqui que uma filosofia da educação é o pensar sobre educação; sendo também perverter a noção de educação como propagadora de valores, compêndio de ciências e saberes, ou simples história da filosofia da educação – no seu sentido positivista. É o caminhar sobre as superfícies, zombando e provocando a noção educacional que sugere métodos e sistemas de ensino sólidos e estruturados.

Fadigas (2003) desloca o pensamento filosófico de Deleuze para a filosofia da educação, o qual prossegue com a intenção do trabalho de Nietzsche no que se refere a inverter o platonismo<sup>1</sup>, sendo esse, sempre uma tentativa de distinção entre o essencial e o aparente, o verdadeiro e o falso, provocando sempre divisão, seleção e hierarquização. Para a inversão ou perversão do que seria a Idéia essencial, o mito fundador de qualquer noção de verdade, Fadigas lembra que Deleuze sugeria o falso e o simulacro como potências, retomando a seguinte passagem de *Lógica do Sentido*:

“...A cópia é uma imagem dotada de semelhança; o simulacro, uma imagem sem semelhança. O catecismo, tão inspirado no platonismo, familiarizou-nos com essa noção: Deus fez o homem à sua imagem e semelhança, mas, pelo pecado, o homem perdeu a semelhança, embora conservasse a imagem. Tornamo-nos simulacros, perdemos a existência moral para entrarmos na existência estética. A observação do catecismo tem a vantagem de enfatizar o caráter demoníaco do simulacro... (DELEUZE, 2006, p. 263)

Aproveitando a tarefa de perverter/inverter o platonismo que Deleuze estabelece aos filósofos, Fadigas sugere então a perversão/inversão do platonismo educacional, sendo essa ação um pensar a educação como uma apresentação, uma criação, “ametódica” e desinteressada, em contraposição à idéia de se impor e afirmar métodos investigativos previamente estabelecidos:

“...Toda afirmação de método é, para nós, uma forma de reterritorialização, uma forma ideológica de comportamento escrupulosamente a adoptar em investigação, com conseqüências claras para o que se pretendia inicialmente estudado.” (FADIGAS, 2003, p. 77).

---

<sup>1</sup> Na tradução brasileira do trabalho de Deleuze, a terminologia utilizada pelo tradutor é a reversão do platonismo, e não, inversão. No entanto, a compreensão é a mesma, sendo que aqui prefiro usar o termo de Fadigas.

Ao afirmar que, por estar saturado de transcendências e reterritorializações, estabeledoras (e não criadoras) de conceitos e valores, o pensamento educativo deve fazer unicamente a coisa que sabe: criar conceitos que se estabeleçam com educação. E para isso, seria necessário desterritorializar os conceitos que estão arraigados no fazer educativo, tirá-los da proposição normativa, e criá-los:

“... O que o filósofo da educação não tolera é a não problematização, é a não criatividade, tanto mais quando estas tentam fazer-se passar pelos seus contrários – por efectivas problematizações e criações – e procuram assim impedir que outros registros efectivamente criativos, com a filosofia da educação, se introduzam no seu legítimo lugar no seio da investigação educacional...” (FADIGAS, 2003, p. 86)

O pensar em educação, nessa perspectiva, é um pensar criativo, que continua sempre atual justamente porque se mantém criador. É aquele que recusa o primado de um original, de um modelo, para dar lugar à diferença que perverte a idéia do conceito no próprio conceito. É deixar que os simulacros, os falsos pretendentes, caminhem e gritem nas superfícies educacionais, sem que nada os assimilem e reterritorializem.

Portanto, nessa proposta o processo pedagógico se desvincula do princípio de mundo como unidade, já que essa tem como objetivo comprometer à educação 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.

No contexto de uma inversão ou perversão da educação, não interessa definir valores prévios a serem julgados, condenados e expurgados; transformar algo em feio ou bonito; destruir e fazer consciências; criar uma nova reterritorialização que leve a uma verdade.

E também, de acordo com Larrosa (2006) na apresentação de sua sugestão de profanação na educação, a proposta é manter distância de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade ou de sistematicidade, e inclusive, repetindo, qualquer pretensão de verdade.

Para ele, este é o momento de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que não seja aquela que respeito saberes disciplinados, métodos

disciplinatórios, recomendações úteis ou respostas seguras. Quando apresenta seu trabalho, afirma que os textos que escreve:

“...aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade técnica, científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discursos pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não se pode dizer no campo...” (LAROSSA, 2006, p. 7)

Mas não é por isso que essa atitude provoque uma renúncia no produzir efeito de sentido, ou que abdica de iluminar e modificar as práticas pedagógicas. Quando escreve de maneira aberta, transversal e fragmentária, com textos autônomos, busca-se não formar uma totalidade ou um sistema. E não é por isso que conhecimentos disparatados não ressoem entre si, ou mesmo que não tenham coerência.

Evitando a criação de novas obsessões e novas verdades, de novos conceitos educacionais que se tornem hegemônicos e “fundamentais”, essenciais e semelhantes, é que a educação pode manter-se também menor.

### **Educações ambientais menores**

Essa noção de menor diz respeito ao conceito que Deleuze e Guattari debateram intensamente em dois momentos distintos.

O primeiro é no estudo sobre Kafka, quando argumentam que a sua literatura pode ser possibilitada como menor, por serem as leituras e escritas que uma minoria - da qual pertencia o escritor tcheco - fazia em uma língua maior (no caso, o alemão). Ou seja, é a desterritorialização que é feita desta última. O conceito de menor não é uma qualificação na literatura, e sim, as condições revolucionárias no seio daquela chamada de grande.

O segundo momento ao qual nos reportamos é no Tratado de Nomadologia, no trabalho “Mil Platôs”, quando elaboram a idéia da ciência menor, como aquela que quer ultrapassar os obstáculos da ciência maior, do Estado. Esta, sempre querendo um estatuto mais firme, era obrigada a eliminar todas as noções dinâmicas e nômades da heterogeneidade, do devir, do infinitesimal, da passagem ao limite, e da variação contínua, para dar-lhes condições e regras civis, estáticas e ordinais.

Portanto, uma ciência menor ou nômade, é aquela que se opõe ao estável, ao eterno, ao idêntico, ao constante. Não é mais teorematizada – que vai de um gênero às suas espécies por condições específicas, nem de uma essência estável às propriedades que dela decorrem por dedução – mas problemática, indo de um problema aos acidentes que o condicionam e o resolvem.

É aquela que é mais sensível à conexão do conteúdo e da expressão por si mesmos, na qual a matéria nunca é algo preparado, portanto, homogeneizado, mas é, essencialmente, portadora de singularidade.

É tão menor quanto a literatura kafkiana, por exemplo, pelo fato não de sua qualificação, e sim, de sua posição rebelde, insubmissa e pirotécnica, de ultrapassar os limites impostos pela ciência maior, de atear fogo à grande condição, de não cederem às tentações de se tornarem imposições brutais de controle.

Acompanhando a noção de Deleuze e Guattari, Gallo (2003) faz um deslocamento do conceito de menor. Elabora a noção de educação menor, como aquela que transforma a sala de aula na toca do rato e no buraco do cão, que não se deixa assimilar pela máquina de controle do Estado, não se deixando uniformizar, primada pela produção de diferenciação e singularidades.

Ora, não eram como cães que gostavam de ser comparados Diógenes, Antístenes e os outros filósofos cínicos? Viver como um cão (do grego *Kynicos*) não era exatamente o jeito de contrariar, perverter e zombar de todas as normas sociais dominantes, como forma de produzir novas e diversas maneiras de pensar e de conviver pessoalmente?

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, 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, para 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, 2003, p. 100).

Para fugir a essa idéia, ele propõe, a partir da leitura que Deleuze e Guattari fazem da literatura menor de Kafka, uma educação menor e rizomática, pois ela, ao perverter a educação, fazendo dela o seu próprio veículo de desagregação, mostra 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 respeitadas”:

“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)

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

Uma educação que sempre se preocupe em desterritorializar a própria educação, arrancando-a de suas próprias raízes; que seja política, pois a sua própria existência só se dá como contra um sistema instituído, sendo em si mesma rebelde; e que seja múltipla, feita por muitas e infinitas formas de resistência, provocações e zombarias.

Um outro deslocamento pode ser observado no trabalho de Godoy (2007), que anuncia a necessidade de romper com o regime de signos criados pela ecologia e pelo ambientalismo maiores (institucionalizados, oficiais), os quais anunciam de antemão o valor de cada parte do planeta para o seu todo. Partes que não devem ser transbordadas ou ultrapassadas, mantendo os modelos limites desses valores como estáveis. Cujos discursos profetizador de uma catástrofe, “...*obriga aceitar um certo tipo de comportamento e pensamento, e o desastre que seria não fazê-lo...*”(GODOY, 2007, p.184).

Comportamentos adequados a uma idéia de ambiente que está sempre vinculada a uma ecologia maior, ou seja, aquela que já estabelece de antemão os juízos de valores tão

caros ao discurso ecológico hegemônico, como, por exemplo: saudável e nocivo, limpo e sujo, agradável ou inadequado, entre outros.

“...Não se trata de negar a escola e todo o aparato educacional, tampouco a ecologia ou o ambientalismo, mas sim de como inventar as linhas com as quais nos tornamos *fugados*, linhas que afirmam a aprendizagem experimental como aprendizagem da variação dos modos, fazendo ressoar no pensamento a complicação implicada na vida, levando-o ou obrigando-o a exercer sua máxima potência: pensar.” (GODOY, 2007, p. 195)

As ecologias menores podem criar novas formas de experimentação e aprendizado no ambiente, que afirmam a potência dos encontros que se fazem e das conexões que se inventam. Não aceitando, portanto, a instalação de possíveis formas de autoritarismo, que estabeleçam domínio e controle sobre os indivíduos, como já alertava Castoriadis, no início desse artigo.

Portanto, o que se espera é romper com o modelo da educação ambiental formadora de uma consciência ecológica unívoca e total, que se intenciona como uma ferramenta, cujo controle tende a brutalidade. Cujas tendências é preencher os vãos entre as coisas com uma argamassa de conceitos, sentidos e valores predeterminados. O que se quer, quando se rompe, é o contato, o diálogo e a criação.

Ruptura que libere a potencialidade da ação política da educação ambiental de toda intenção unificadora e totalizante, que ao invés de ditar currículos e normas, promova encontros alegres e forças criativas. Que não se alie as tentativas de conservações e convenções, regimes significantes de legitimidade e corrupção.

Como sugere Jacques Rancière (1996), entende-se que a verdadeira política se faz no dissenso entre os diferentes, entre as singularidades. Ela se faz no dissenso e no desentendimento. Quem faz consenso e estabelece sentidos comuns, não é a *política*. É a *policia*. É a forma de manter a sociedade sob controle a partir de bases comuns.

Esse controle encontra uma de suas ferramentas na educação que se queira subjetivadora, autoritária, que se constitui em um processo de subjetivação, fazendo os indivíduos serem aquilo o que se espera deles, em um mundo cujo panorama já lhes é dado de antemão. Uma educação não autoritária, libertária (GALLO, 2007), ambiental supõe justamente o contrário, sugerindo-se como um processo de singularização, no qual os



indivíduos constroem-se a si mesmos, em diálogo ativo com os outros, implicando na construção de territórios sempre novos e nunca definitivos.

Supõe a desconstrução da noção de educação ambiental, definitiva, única e totalizante, possibilitando as diversas perspectivas ecológicas de educações, indefinitivas, singulares e múltiplas. Criadoras de diferentes zonas de intensidades, cujas grandes preocupações são as ações pedagógicas que possibilitem a manutenção e suportabilidade da vida no planeta.

## REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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.

BLANCHOT, Maurice. La razón de Sade. In: **Lautreamont y Sade**. Traducción de Enrique Lombera Pallares. México: FCE, 1990.

\_\_\_\_\_. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOOKCHIN, Murray. **Municipalismo libertário**. São Paulo, Imaginário, v.4 2001. Coleção Escritos Anarquistas.

\_\_\_\_\_. **O Poder de Destruir, o Poder de Criar: um Manifesto Ecológico**. Disponível em: <[www.nodo50.org/insurgentes/principal.htm](http://www.nodo50.org/insurgentes/principal.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates, 1974-1997**. Edição organizada por Enrique Escobar, Myrto Gondicas e Pascal Vernay; [tradução Cláudia Berliner]. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006. 310 p.

CASTORIADIS, C.; COHN-BENDIT, D. **Da ecologia à autonomia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2 ed., 2006a.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2006b.

\_\_\_\_\_. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka – Por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1995. (Coleção Trans.)

FADIGAS, Nuno. **Inverter a educação: De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação.** Porto: Porto Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Teatrum Philosophicum.* **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Ditos e Escritos; II).

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: paradigma para hoje.** Piracicaba: Editora da Unimep, 1995.

\_\_\_\_\_. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. O Ensino Fundamental: Formação e Transformação. *In: Questio: Revista de Estudos de Educação.* Sorocaba: Uniso, vol. 8, n. 2, p. 89-104, novembro 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação.** São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GODOY, Ana. Nas bordas do mar: esboço de uma aprendizagem experimental [como desfazer uma educação ambiental]. *In: Verve.* N. 11, p. 183-201, 2007.

GUARNACCIA, Matteo. **Provos: Amsterdã e o nascimento da contracultura.** São Paulo: Conrad, 2001. (Coleção Baderna).

GUATTARI, Felix. **As três ecologias.** Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Caosmose: um novo paradigma estético.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: 4. ed., 2006.

LUTZENBERGER, José. **Fim do futuro? Manifesto Ecológico Brasileiro.** Porto Alegre: Movimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ecologia: do jardim ao poder.** Porto Alegre, LP&M Editora, 1985.

MARQUÊS DE SADE. **Os crimes do amor.** Porto Alegre: L&PM, 2007.

\_\_\_\_\_. **A filosofia na alcova.** São Paulo: Iluminuras, 3 ed., 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ONFRAY, Michel. **A política do rebelde: tratado de insubmissão e resistência**. São Paulo: Record, 2001, tradução de Mauro Pinheiro.

RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999a.

\_\_\_\_\_. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999b.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.