



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

**Educação Ambiental e filosofia prática:
“Uma ou duas linhas e por trás uma imensa paisagem”¹**

Ana Godoy²

Resumo: A partir de uma oficina realizada em uma escola pública de Florianópolis (SC), o texto explora aspectos da filosofia prática de Gilles Deleuze e Félix Guattari no encontro com a Educação Ambiental. Na primeira parte são apresentadas as ideias de ‘começo’, ‘criação’ e ‘experimentação’ e sua relação com o presente atual e o campo da Educação Ambiental. Na segunda parte apresentam-se as etapas da oficina e o modo pelo qual se esboça um campo problemático onde o ambiental se singulariza a partir de questões eminentemente vitais. Na parte final do texto, destacam-se alguns aspectos apresentados na segunda parte e de que maneira eles nos abrem e ao campo ambiental para novas regiões do viver.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Filosofia da Diferença, experimentação

Abstract: As from a workshop held in a public school in Florianópolis (SC), the text explores aspects of the practical philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari in the meeting with the Environmental Education. In the first part we present the ideas of ‘beginning’, ‘creation’ and ‘experimentation’ and its relation to the actual present and the field of Environmental Education. The second part presents the steps of the workshop and the way in which it outlines a problematic field where the environment is

¹ Parte do título do documentário de João Moreira Salles, *Poesia é uma ou duas linhas e por traz uma imensa paisagem* (1990) sobre a poetisa Ana Cristina César.

² Doutora em Ciências Políticas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), realizou seus estudos de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Anarquistas da Universidade Federal da Paraíba (GEPan/UFPB).

singularized from an eminently vital issues. At the end of the text highlights some aspects presented in the second part and in what way they open us and open the environmental field to new regions of living.

Keywords: Environmental Education, Philosophy of Difference, experimentation

Introdução

Não libertar-se do tempo, como quer a tecnociência, mas libertar o tempo, devolver-lhe a potência do começo, a possibilidade do impossível, o surgimento do insurgente³.

Peter Pál Pelbart

O começo, na Filosofia, para Deleuze e Guattari, não reside naquilo que “todos sabem”, pois o ato de pensamento, eminentemente criador, não se confunde com a opinião ou com o reconhecimento, que nada comprometem nem perturbam. O que “todos sabem” cola-se às identidades ilusórias que o presente atual coloca diante de nós, por isso ele nada cria – nada inaugura, nada abre, apenas assegura o já criado.

Todavia, o começo, enquanto problema, não é exclusivamente filosófico, pois é sobretudo um problema de criação. Cada começo, em sua simplicidade, recoloca o problema de como criamos a nós mesmos e aos mundos que habitamos, abrindo-nos e ao presente à experimentação com as forças de futuro (GODOY, 2008).

Assim, seria preciso estar atento à pergunta “por onde começa uma pesquisa (ou até mesmo uma oficina, um texto)?” Pois se se tratasse de uma pergunta metodológica, deveria ser fácil começar depois que se elaborou o projeto e se delimitou objetivos. Deveria se fossemos conduzir experimentos cujos resultados dependessem em grande parte da observância de procedimentos já determinados e cuja validade precedesse as circunstâncias de aplicação. Entretanto, quando se trata de uma experimentação, nenhum procedimento previamente estabelecido pode abarcar o horizonte sempre cambiante que ela comporta. Muito sugestivamente, a experimentação não é nunca o experimento, e as circunstâncias tendem a reivindicar os procedimentos – não fosse isso jamais nos perguntaríamos como começar, por onde começar. É precisamente este jogo de perguntas que nos põem em relação com a

³ Trecho extraído do livro *A nau do tempo-rei*, publicado em 1998.

impossibilidade, que faz de cada começo um combate, uma luta da qual participam todos os começos dados, todos os começos conhecidos, já sabidos, e também aqueles improváveis, que nos “permitem alargar nossa vida para além dos limites que nossa história havia estabelecido para nós.” (MAY, 2005, p. 7) Começa-se muitas vezes sem saber como. Começa-se às vezes com qualquer coisa. Pois o que interessa para aqueles que se valem da filosofia de Deleuze e Guattari, não é nem o saber e nem a verdade como motivos (ou começos) que inspirariam a prática filosófica, mas sim o interessante, o notável; as paisagens imprevisíveis de pensamento e vida que eles abrem para nós. Nesse sentido, não se trata de usar a filosofia da diferença para discutir ou debater questões ambientais, mas de praticá-la em proveito da criação contínua e não dimensionável da novidade, de novos modos de perceber, pensar e sentir que abram novas regiões do viver, que abalem nossas verdades, as verdades do nosso tempo, e, fazendo-o, desestabilizem o que até então chamávamos o campo ambiental: teorias e objetos bem definidos, territórios de ação bem delimitados, especialistas cientes de seu discurso.

Esta desestabilização põe à mostra a complexidade das práticas, a invenção de procedimentos segundo os problemas que se colocam e os remanejamentos que eles experimentam e que destituem em nós a primazia do “todos sabem”. Em sua abertura, o campo dá lugar à movência do ambiental que antes o adjetivava, lembrando-nos de que é preciso estar atento ao movimento da ambiência, à ambiência dos percursos.

Quero com isso dizer que a experiência do ambiental, em seu processo de singularização, ao trazer como exigência a abertura do campo ambiental, implica o abandono de qualquer tentativa de buscar nas “questões ambientais” a confirmação dos conceitos e técnicas que delimitam e estabilizam o campo, lançando-nos sobre as franjas de indeterminação de que goza o indivíduo.

Assim, aquilo a que chamamos ambiente se encontraria menos nas análises, na antecipação, na constatação e mais na experimentação das oportunidades que cada estrato nos oferece, conforme a esfera de vida que se percorra. Como dizem Deleuze e Guattari, é preciso

buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 24).

E desde que nos dispomos a nos aproximar da questão da vida desta maneira, uma certa dose de inconformismo mas também de indeterminação é necessária, porque a filosofia prática de Deleuze e Guattari não oferece respostas, mas modos pelos quais tornamos instáveis as velhas questões e infletimos as respostas em diferentes direções, de sorte que a experimentação se dê em diferentes níveis “não apenas entre indivíduos, mas também entre partes de indivíduos, entre os aspectos ou superfícies de seus corpos.” (MAY, 2005, p. 167). Para isso é preciso que nos percamos de nós mesmos, que não tomemos um campo como garantia, e nem as questões como garantidas, que não saibamos de saída onde vamos chegar.

Na tentativa de dar a estas colocações contornos um pouco mais nítidos, tomo a liberdade de apresentar de forma breve uma oficina realizada em 2008, durante meus estudos de pós-doutorado na Unicamp, onde desenvolvi a pesquisa “Educação, meio ambiente e subjetividade: por uma ética dos afectos”. No relato desta oficina, o leitor divisará o que “todos sabem” e os ínfimos e perturbadores começos que põe em jogo nossas vidas individuais e coletivas e as esferas de vida aí envolvidas – profissional, familiar, etc. – e os modos como as vivemos.

Uma oficina

“Brincadeira sem propósito”⁴ – disse John Cage certa vez.

Eram aproximadamente trinta professores muito animados com a ideia de não precisar dar aula, já que os alunos haviam sido dispensados para a realização da oficina. A presença dos professores era obrigatória, de maneira que a animação era bem parecida com aquela que encontramos em qualquer escola pouco antes da aula começar... O tema que me foi proposto era o uso de tecnologia na abordagem das questões ambientais. O colégio havia recebido uma infinidade de computadores, além de uma mesa de som e um projetor multimídia, e o que se queria – o que a direção da escola queria – era instrumentalizar os professores para utilizá-los.

Tivemos uma conversa inicial na qual que pedi a eles exemplos de tecnologia. Após a sequência obviamente encabeçada por computadores e seguida pelos não menos óbvios celular, internet, GPS, vídeo, relógio digital, televisão e carro, os professores caíram num profundo

⁴ Esta frase de John Cage encontra-se na página 12 do livro *Silence*, publicado em 1961.

silêncio. Insisti na pergunta, e com muita dificuldade foram acrescentados bateadeira, liquidificador, telefone e doses e mais doses de silêncio e mais insistência: e antes da bateadeira? E antes dos motores a explosão? Levamos meia hora para alcançar a colher de pau e a bicicleta para finalmente chegarmos a cogitar a roda, a escrita, em meio a um certo desconcerto, ainda que só estivéssemos considerando as ferramentas, ainda que nem de longe tivéssemos cogitado as misturas nelas implicadas, ainda que o problema sequer fosse a tecnologia... A oficina começava assim, com o que todos sabiam.

Convidados a irem para o pátio, onde faríamos as atividades, os professores reclamaram que não havia onde sentar, que o pátio era desconfortável – como iriam sentar no chão com as roupas que estavam usando?

Pedi que se reunissem em grupos de cinco, distribui canetas, giz de cera e papel sulfite e solicitei que fizessem um desenho cujo tema era meio ambiente. Uma profusão de árvores e flores e nuvens de fumaça e cifrões e peixes mortos e céus muito azuis e crianças sorridentes e palavras como harmonia, paz, equilíbrio me foram entregues. Poderíamos tomar estes desenhos e frases como representações do meio ambiente. Prefiro, no entanto, tomá-los como um mapa que diz do emaranhado de linhas que nos atravessam e das quais somos feitos: família, dinheiro, bens, escola, mas também adulto, criança, empregado, desempregado, proprietário, propriedade, professor, aluno. Linhas que, ao organizarem a percepção, encobrem algo, fazendo valer o reino dos estereótipos, o lugar comum do sentido e do visível, o clichê. Tais desenhos explicitam o funcionamento de um esquema perceptivo posto em jogo cotidianamente nas relações. Não importa, portanto, qual tema fosse colocado, a força do clichê é justamente fazer com que qualquer coisa funcione segundo um esquema normativo, condicionando a apreensão tanto na dimensão visual quanto na dimensão tátil, sonora etc., servindo para prevenir qualquer alteração.

Não se trata, pois, de evitar os clichês, de evitar o que todos sabem, mas de tomá-los como material de trabalho; trata-se de “raspá-los”, de inventar um procedimento que torne possível atravessá-los de maneira a que não se consiga mais fazer o que habitualmente se faz, isto é, responder segundo nossa situação, nosso lugar, nosso gosto.

Uma ilha pode ser um quartel, uma escola, um hotel-fazenda, um projeto de educação nacional...

Todos os participantes foram convidados a falar sobre seus desenhos, reforçando o vínculo figurativo por meio da narração de maneira a fazer dos desenhos uma mera ilustração do mundo tal qual era percebido, levando desta maneira o clichê ao extremo da significação.

Propus então a atividade seguinte: cada grupo estava de partida para uma ilha deserta e cada membro dos diferentes grupos poderia levar cinco coisas. Quais coisas seriam? Pedi que anotassem na cartolina.

O grupo de que participava o gestor da escola decidiu levar valores: família, saúde, solidariedade, harmonia, união. Os demais levaram laptops, GPSs, filhos, esposas, maridos, sogras, facas, canivetes, fósforos, livros, roupas, comida, bebidas, remédios, protetor solar, bússola, ferramentas e assim por diante.

Decidir o que levar provocou imensa agitação e intensa discussão nos grupos no esforço de determinar um critério que contemplasse tanto o que no presente se apresentava como importante quanto o que poderia ser importante num futuro que eles procuravam determinar. Na tentativa de estabelecer o que prevaleceria sobre tudo o mais, tentavam negociar entre eles as coisas que se repetiam, de forma a garantir uma maior diversidade de elementos úteis que os fizessem acreditar estar preparados para “aquilo que desse e viesse”. Eis aí a marca da educação propugnada por Francisco Campos, nos anos 1940, intensamente analisada por Guilherme Corrêa (2006). Constantemente reificada e posta em marcha, ela supõe certa relação com o improvável, com o imprevisível, no sentido de preparar todos e cada um não mais em função de um objetivo específico, mas para qualquer situação.

Por diversas vezes a atividade foi interrompida com perguntas: podemos levar pessoas? Podemos levar animais? Temos que escrever a lápis ou podemos usar caneta? Podemos anotar em tópicos ou temos que fazer um texto? Usamos o verso ou só a frente da cartolina? Uma caixa de ferramentas é uma coisa ou mais de uma coisa?

Encerrada esta parte da atividade, pedi que desenhassem a ilha e descrevessem como seria um dia nela. Novamente as perguntas sobre se poderiam fazer deste ou de outro jeito, cada passo exigindo a autorização para o seguinte, e, finalmente, um dia em cada ilha. Dos seis grupos, apenas um concebeu um dia no qual as pessoas fariam o que desejassem; nas demais ilhas havia uma forte grade horária com tarefas preestabelecidas que valiam para todos. Estas ilhas se

assemelhavam a hotéis-fazenda, ou a colégios ou a quartéis, segundo os comentários feitos após cada apresentação. O que de qualquer modo era comum a todas as ilhas era a beleza, a harmonia, a perfeição de uma vida imersa na natureza, onde não havia poluição, nem trânsito tampouco problemas, onde a vontade de cada um cada coincidia com a de todos.

As ilhas eram tanto produzidas pelos clichês quanto adquiriam a qualidade do clichê: verdadeiras “imagens flutuantes”, anônimas, circulando no mundo e penetrando cada um “de modo tal que cada um só possui clichês psíquicos dentro de si, através dos quais pensa e sente, se pensa e se sente, sendo ele próprio um clichê dentre os outros no mundo” (DELEUZE, 1983, p. 256).

Cada etapa da atividade foi intencionalmente prolongada ao máximo, de maneira que os participantes da oficina ficassem à vontade para explicar os detalhes de cada ilha, bem como para fazer os comentários e brincadeiras que desejassem. Pareciam bastante satisfeitos com os mundos que haviam criado: mundos onde tudo funcionava perfeitamente. Tais mundos perfaziam, todavia, um único mundo, um mundo de todos para todos.

Nessa atmosfera, pedi, então, que prestassem atenção à estória que iria contar.

Comecei retomando o belíssimo dia de sol sobre as ilhas, a brisa batendo suavemente sobre as árvores (todas as ilhas tinham árvores!) até que, lentamente, uma imensa tormenta foi se formando. O mar revolto produzia ondas de dois, três, cinco metros, invadindo a praia, alcançando as casas e os pertences, a tudo arrastando. O céu, agora negro, parecia engolir a luz com a mesma voracidade dos ventos que ganhavam velocidade crescente, arrancando os telhados, derrubando as árvores, carregando consigo tudo o que encontravam pela frente até, finalmente, sobrar a cena da mais completa catástrofe. Nada havia sobrado, disse a eles, exceto uma coisa. Que coisa seria?

À medida que punha em movimento um conjunto descomunal de eventos atmosféricos, cuja força e violência eram incontornáveis e incontornáveis, os grupos caíam em silêncio, me olhando como se eu fosse, talvez, a expressão indesejável do apocalipse. Até que, ao final, em seguida à pergunta sobre o que havia sobrado, um dos professores – o de filosofia, que pertencia à única ilha que prescindira de todo governo – levantou-se e me deu uma breve e furiosa explicação sobre o caos, me perguntando: afinal, do que se trata? O que você pretende com tudo isso?...

...aonde você quer chegar?

Toda autêntica experiência é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta. É também um perigo⁵.

Walter O. Kohan

A parte menos misteriosa de qualquer proposta, seja uma aula, um artigo, uma palestra, é que sempre sabemos, ou procuramos saber aonde chegar. Neste ponto, quando alcançado, geralmente encerramos (a aula, o artigo, a palestra). Frequentemente determinamos aonde chegar antes mesmo de começar, privilegiando os extremos – um bom começo e um grande ou ao menos conclusivo final. Concluir e encerrar parecem ser as qualidades do verdadeiro começo, ao ponto de transformamos nossas ações em empreendimentos a altura da angústia de um Colombo, evidentemente desprezando os percursos incertos que traçamos, cuja indignidade (ou indignação!) caberia ao começo e à conclusão eliminar.

Gostamos de imaginar que a boa viagem é aquela para a qual estamos preparados. Aquela cujos obstáculos, reveses ou sucessos dependem exclusivamente da escolha dos equipamentos que carregamos: categorias, livros, teorias, computadores, um diploma, uma posição ou mesmo um currículo que, como boias ou bússolas, nos mantêm a tona e no rumo certo.

O que você quer com tudo isso ou onde você pretende chegar são as perguntas bestas que deixam entrever que só é bom o começo cujo fim possa ser vislumbrado, quando se tem uma meta a alcançar, quando se encontra um desfecho conclusivo. Por outro lado, as perguntas bestas arrastam consigo a impaciência, a irritação diante daquilo que, devendo ter sentido, não tem sentido algum ou cujo sentido se bifurca em todas as direções. A besteira põe a mostra o desconforto e o desconcerto, e o que ela explicita é a necessidade premente de recuperar “o conforto da reconciliação subjetiva com um pensamento inteiramente pronto” (ROCHA, 2007, p. 213), como quem diz: sei muito bem onde você quer chegar, veja só! Todavia, a besteira não é personalista, não é a de um ou de outro, é antes a besteira em nós, é uma estrutura do pensamento

⁵ Trecho extraído da página 31 de texto publicado em 2000 na coletânea *Filosofia na Escola Pública*.

e pertence ao seu conceito mesmo. Para a filosofia, silenciar a besteira é bem diferente de enfrentá-la, de lhe pôr obstáculos, de raspá-la.

Assim, face à Teoria do Caos, brilhante e furiosamente exposta pelo professor, a nos dizer do que é conhecido como sendo aonde se quereria chegar, respondi que se tratava de uma experimentação e que, portanto, eu não fazia a menor ideia de aonde chegaria.

A união não faz a força, mas exprime a força dos processos de unificação

Seguiu-se certa calma. Os grupos voltaram-se, então, para a discussão quanto ao que havia restado após a tormenta; discussão que rapidamente encerraram elegendo canivetes, facas ou machados..., exceto o grupo que havia levado valores. Uma das professoras, bastante inquieta com o acontecido na ilha, colocou o seguinte problema: nenhum dos valores parecia fazer sentido naquela situação. Mas o gestor insistia que a união era o valor mais importante, pois com ela tudo era possível. No entanto, ainda que ela achasse que a saúde era o valor mais importante não tinha mais certeza, pois *que saúde poderia ser aquela para enfrentar tamanha devastação?* Coloquei a questão para os outros grupos, e a discussão se armou em torno da saúde e da união para rapidamente se concentrar na segunda. O gestor argumentava insistentemente que se o grupo permanecesse unido entorno de um objetivo comum se manteria a disposição para enfrentar todos os obstáculos, que o importante era não desistir, que bastava a união...

Muito embora a questão apresentada pela professora fosse interessante, a colocação do gestor da escola mobilizou os professores, que perguntavam como essa união se faria, ao que o gestor respondeu mostrando a importância de determinar um líder a quem caberia manter todos juntos, não deixando que as pessoas desistissem – colocação que só fez aumentar os protestos e contra-argumentos: como escolher um líder? Como a vontade de um se sobreporia a dos demais?

Interrompi a discussão pedindo que eles prestassem atenção ao que havia acontecido na ilha: tudo o que eles haviam escolhido tão demoradamente, portanto, tudo o que de mais importante e útil eles haviam levado, tinha desaparecido em meio à ventania e às ondas: roupas, protetor solar, sapatos, livros, varas de pescar, ferramentas, GPSs, laptops... A água estava suja do barro que havia sido arrastado pela chuva para as nascentes, os peixes eram escassos no entretempo da tormenta, assim como as frutas maduras espalhavam-se abertas sobre a areia e a

terra. O céu agora estava limpo, o sol ardia quente sobre a areia, queimando a pele e os pés descalços, os mosquitos e borrachudos formavam nuvens em torno dos braços e pernas nuas; sede e fome misturavam-se aos escombros, e, em toda a volta, a água se estendia tranquila, incomensurável e... salgada. Perguntei, então: o que vocês têm vontade de fazer? Desistir foi a resposta. O gestor então se levantou, dizendo aos professores que eles não podiam desistir, que era preciso continuar, ao que uma professora, muito calmamente, contrapôs: “por que não? Meus pés doem, prefiro não fazer nada.” Outros professores se juntaram a ela, porque o cansaço era maior que a fome e a sede. Porque não sabiam por onde começar...

Finalmente, o gestor se sentou e disse que ele também desistia. Ficamos ali na desistência por algum tempo – por que não? [Às vezes é preciso uma dose de decepção]. Devagar, as conversas foram voltando, e com elas, as risadas e as brincadeiras. Propus então que, com o que havia restado, eles inventassem um modo de sair da ilha. Liberados da união que faz a força, trataram de articular as saídas as mais diversas, algumas as mais imaginosas. Enquanto transcorria o final da atividade, a professora, que havia perguntado sobre a saúde, se aproximou de mim e disse: “a saúde que eu levei para a ilha não serve mais, então eu precisaria inventar uma outra saúde com o que eu encontrasse lá.” Não era uma pergunta..., mas uma saída.

Passamos então para a sala onde havíamos começado nossa manhã. Lá assistiríamos a uma das estórias, “Irã”, de Samira Makhmalbaf, que compõe o filme *11'09"01 - 11 de setembro*⁶, uma colagem de onze curtas-metragens, onze perspectivas dos ataques às Torres Gêmeas, ocorrido em 11 de setembro. Pedi aos professores que mantivessem próxima deles a experiência da ilha.

O que todos sabem

O filme começa mostrando um grupo de crianças que, empenhadas na fabricação de tijolos de barro, que serviriam para construir proteções contra os ataques iraquianos, comenta o acontecido com os pais de dois deles, que haviam caído num poço. A conversa, que passava de criança em criança, girava entorno da questão se as duas pessoas que haviam caído no poço tinham morrido ou se somente uma, a outra tendo apenas se machucado. Em meio às respostas

⁶ Título original: *11'09"01 - September 11*. Produção artística: Alain Brigand. França, 2002.

divergentes, passa a professora chamando os alunos para a escola, dizendo-lhes, enquanto caminhava apressada, que era inútil fabricar tijolos, que eles nada podiam contra as bombas atômicas, que aqueles que fossem a escola receberiam livros... Reunidas as crianças, a professora comunica a ocorrência de um fato muito grave, perguntando para elas se sabiam qual era este fato. Uma das crianças levanta a mão dizendo que eram as duas pessoas que haviam caído no poço. A professora diz que não, não era isso, e repete a mesma pergunta uma outra vez. Outra criança responde que era a morte de um e a perna quebrada do outro – daqueles que haviam caído no poço. Mais uma vez a professora diz que não. As conversas sobre o poço continuam. Uma menina levanta a mão dizendo que o fato grave era a morte da tia, que havia sido enterrada viva em solo afegão. A professora diz que este não é o acontecimento mais importante que ocorreu. Tratava-se de um evento global. As crianças cochicham entre elas e finalmente uma delas, depois de pensar algum tempo, diz: houve uma grande enchente e todo mundo morreu. A professora mais uma vez diz que não, para emendar em seguida comunicando que houve um ataque terrorista que derrubou as torres do World Trade Center nos Estados Unidos matando um monte de pessoas, e que, inclusive, uma pessoa tinha pedido ajuda pelo celular. Pergunta se sabem o que é um celular e responde em seguida dizendo que é uma espécie de telefone sem fio. Pergunta então às crianças se sabem o que é uma torre, respondendo ela mesma em seguida que é igual à chaminé da olaria. Desenha um círculo numa lousa dizendo que aquilo era um relógio e que ela iria marcar com o dedo um minuto de silêncio pelas pessoas mortas no atentado. As crianças seguem conversando entre elas sobre se Deus havia matado as pessoas, e que Deus podia matar e fazer pessoas, que ele matava para fazer pessoas novas... A professora, constatando a passagem do minuto sem que o silêncio tivesse sido feito, diz que eles irão sair e olhar para a chaminé e fazer um minuto de silêncio diante dela. Aos pés da chaminé/torre uma das crianças pergunta: e se eu não puder ficar em silêncio? A professora responde: se você não puder ficar em silêncio, morda os lábios. A criança, olhos fixos na chaminé, lentamente morde os lábios.

Qual é a questão?

Os comentários sobre o filme vieram aos trancos. Perguntei, então, qual era a questão. Seguiram-se falas sobre o que a professora fizera, sobre a condição dos alunos... Até que o

professor de filosofia – aquele que havia perguntado “aonde você quer chegar com tudo isso?”, colocou que nada daquilo que estava sendo dito era a questão. A questão era que pouco importava se tínhamos ou não computadores, porque continuaríamos a dizer para as crianças o que era o evento mais importante. Que aquilo que elas traziam, aquilo que interessava a elas, nunca era para nós um problema. Elas vinham à escola para resolver os nossos problemas e que podíamos ter toda a tecnologia à nossa disposição, à disposição dos nossos problemas, que ainda assim ela não seria uma solução, mas um meio para continuarmos a fazer o que sempre fizemos, impor nossos problemas aos alunos.

Em pé, exaltado, a fala do professor atravessava a sala arrastando os demais num embate a propósito do currículo, da grade, de um funcionamento que mantinha a todos de algum modo reféns. Conversavam sobre como poderiam fazer de outro modo, escutavam o professor de filosofia contar de que maneira, na outra escola em que dava aula, onde havia disponível todo e qualquer tipo de equipamento, as aulas não funcionavam, porque os meninos e meninas queriam falar de outras coisas. Agitado, o professor insistia: é como a ilha, é a experiência da ilha, o que levamos para a ilha era a mesma coisa que tínhamos quando saímos do lugar onde estávamos. A ilha punha outros problemas... O gestor interrompia dizendo que eles tinham razão, mas que era muito difícil transformar tudo aquilo, que não dependia somente deles, que não saberia por onde começar... A conversa seguiu animada, mas o tempo da oficina já tinha sido ultrapassado e a diretora encerrou os trabalhos.

A resposta é vital

Talvez começar por desistir, por abrir mão, possa ser um começo. O começo é sempre uma entrada e uma saída em relação ao que está dado. Para começar é preciso apropriar-se, aqui e ali, de outras línguas, palavras ou objetos com os quais se brinca: jogo sem propósito, cujas regras móveis tornam o próprio jogo movediço. Como diz Guimarães Rosa (2010, p. 227), “as idéias de gente muito grande [...] por aí, desapareciam, esfiapadas”. Aquelas ideias que se identificam com um sujeito que “sabe” (o que precisamos fazer, dizer, pensar, sentir, viver) e se enriquece com isso.

Tal como nos contos de Guimarães Rosa, para começar exige-se sempre um *audaz navegante*, aquele capaz de lançar-se à travessia. Um Outro que nos coloca em relação com “os acontecimentos fugazes nem sempre compreensíveis, talvez em parte imaginados” (CRITON, 2012, p. 53), como os microdramas que as crianças observam em seus jogos:

um combate de insetos, as velocidades da aranha ao tecer sua teia, o andar inquieto e furtivo de um lagarto, uma frágil embarcação de papel que seguimos soprando e que pende perigosamente em uma pequena poça d'água. (CRITON, 2012, p. 55)⁷

A ilha, na oficina, poderia muito bem ser mais um desses cenários – aos quais Pascale Criton se refere – que se retoma e onde, pela imaginação, praticamos “uma frequência atenta de todo tipo de pequenos (ou grandes) acontecimentos” (CRITON, 2012, p. 53) de cujas variações ela participa. O jogo de encadeamentos, de conexão de variáveis, de rupturas que o agenciamento oficina-ilha-imaginação põe em movimento é inseparável das sensações, das intensidades que os percursos esboçados envolvem e com os quais nos vemos às voltas.

Neste cenário, que talvez pareça ao leitor tão pueril, já que aparentemente montado exclusivamente em torno “daquilo que se leva” e “daquilo que se perde” quando nos colocamos em relação com o desconhecido, o que está de fato em jogo é o imponderável, que introduz uma certa hesitação entre o agir e o reagir, permitindo-nos afrouxar os encadeamentos justos sob os quais se organizam nossa vida social e material, reintroduzindo uma quantidade de liberdade que, como havia dito Nietzsche (2004), desaparecera da vista de todos; liberdade sem a qual nada criamos. “Aquilo que se leva”, “aquilo que se perde” não diz mais respeito às coisas (que os viajantes da oficina com tanta dificuldade selecionaram como bagagem) do que aos hábitos que tais “coisas” envolvem e que perfazem nosso cotidiano, muito vezes exaustivo de tão familiar, mas que gostamos de acreditar que explicam a vida. Mas já comprimidos pela tarefa de escolher, experimenta-se uma pequena inquietação, como se fossemos surpreendidos pelas próprias coisas ou por algo nelas que já não se limita ao hábito, ainda que possamos, com apenas cinco coisas, conservar todo um vasto arranjo deles. É preciso então uma espécie de tempestade, uma agitação violenta que, menos do que destruir, desvele o movimento nas coisas e em nós. As emoções que então se experimenta parecem simpatizar com as agitações dos elementos pondo à prova toda a

⁷ Trata-se de conferência apresentada no dia 6 de setembro de 2011, na Universidade Católica de São Paulo, a convite de Peter Pál Pelbart e Denise Sant'Anna, cuja transcrição foi publicada na revista *Cadernos de Subjetividade*.

reserva de que dispomos: os alimentos, os afectos. Diríamos que “aquilo que se leva” e “aquilo que se perde” é o que “todos sabem”, isto é, aquilo que mantêm o pensamento e a sensibilidade prisioneiros, impedindo-nos de sermos afetados por alguma coisa nas coisas, de nos emocionarmos com a variação nas coisas. O leitor poderia aqui dizer que as emoções parecem restringirem-se às coisas que se têm e que se perde, no entanto é preciso lembrar que a ilha é um cenário onde a imaginação encena seus microdramas, e as coisas são antes as percepções que delas temos.

Como diz Deleuze (2006, p. 18), “sonhar ilhas, com angústia ou alegria, pouco importa, é sonhar que se está separando, ou que já se está separado, longe dos continentes, que se está só ou perdido; ou, então, é sonhar que se parte de zero, que se recria, que se recomeça.” Não devemos, todavia, desprezar o modo pelo qual a imaginação da ilha pode vir a se render ao que “todos sabem” – fraca demais para separar-se, impotente demais para criar, sobre a ilha “tudo é aplicado”, tudo é conservado, nada é inventado... É preciso então acreditar na potência dos microdramas e, ao modo do Menino, personagem de Guimarães Rosa no conto “Os Cimos” (2010, p. 225), perguntar: “alguma coisa, maior que todas, podia, ia acontecer?” E essa grandeza, tão própria dos acontecimentos fugidios (aqueles que sobrevêm antes que se esteja preparado), em nada equivale ao que “todos sabem”, não se acomoda às grades, aos currículos, aos discursos, aos campos, ao quotidiano e sequer à magnitude dos eventos, embora muitas vezes neles recaiam.

O Notável, o Interessante, nem sempre são produzidos, assim como a experimentação nem sempre é bem sucedida. Mas a questão vital, face à qual as respostas tornam-se igualmente vitais e não teóricas, é se estamos dispostos a abrir, em nós e no mundo, novas regiões do viver, se estamos dispostos a explorá-las sem sabermos aonde vamos chegar, ou se nos conformaremos com a segurança que os problemas e questões já dados nos oferecem, e que os limites do campo ambiental e de qualquer outro campo caucionam. Da perspectiva da filosofia da diferença, o que precisa ser problematizado é a conformidade – isto é, o regime único que atravessa o que todos sabem, bem como os campos e as existências, e nos torna impotentes para criar, para começar, interrompendo o processo contínuo de criação em qualquer nível, em qualquer estrato – e não o desvio por meio do qual a própria vida, a potência de criação, se afirma.

Um amanhecer, uma tormenta, uma tristeza, uma desistência compõem assim as ambiências que inventamos e que exprimem nossas relações intensivas com o meio. Oscilando

entre o que todos sabem e aquilo que só pode ser criado, divisamos como que em uma nebulosa uma paisagem incomensurável, nunca vista.

Não há nenhuma conclusão. Só um movimento como aquele de uma tempestade que provisoriamente derruba em nós aqueles que Dostoiévski chamava “grandes inquisidores” – os que se arrogam a responsabilidade de salvar o mundo ao prometerem uma situação melhor para os que nele vivem, indicando o caminho certo, o único caminho, na tentativa de silenciar as expressões de um tempo insubordinado, o tempo da criação.

A experiência da ilha, e as experimentações que na relação com ela são desencadeadas, é aquela de um começo: afastados do que “todos sabem”, temos que inventar os meios de navegar os percursos de vida que até então não divisávamos, sem nenhuma garantia de sucesso. As ambiências que aí se experimentam conectam-se com a variação das coisas no mundo e, para isso, às vezes, basta somente seguir uma ou duas linhas, das tantas que nos atravessam e compõem, para que uma imensa paisagem se configure, com sua pluralidade de andamentos, abrindo-nos e aos campos para estranhas aventuras, nas quais deixamos para trás as questões de como se *deve* viver e como se *deve* fazer.

Referências

CAGE, J. **Silence**: lectures and writings. Middletown: Wesleyan University Press, 1961.

CORRÊA, G. **Educação Comunicação Anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CRITON, P. O ouvido ubíquo: escutar de outro modo. Trad. Silvio Ferraz. **Cadernos de Subjetividade**, Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC, São Paulo, ano 9, n. 14, 2012. p. 53-61.

DELEUZE, G. Causa e razões das ilhas desertas. Trad. Luiz B. L. Orlandi. In: _____. **A ilha deserta e outros textos**. Edição preparada por David Lapoujade. Org. da edição brasileira Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

GODOY, A. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.

- KOHAN, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, Á. (org.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MAY, T. **Gilles Deleuze**. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas Noéli C. de Melo Sobrinho. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC / Loyola, 2004.
- PELBART, P. P. **A nau do tempo-rei**. 7 ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- ROCHA, M. Senhora do labirinto: filosofia e educação. In: LINS, D. **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação**. Rio de Janeiro / Fortaleza: Forense Universitária / Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.
- ROSA, G. Os Cimos. In: _____. **Primeiras Histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.