

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rodrigo Barchi

AS PICHAÇÕES NAS ESCOLAS:
uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária

Linha de Pesquisa:
Conhecimento e Cotidiano Escolar

Sorocaba/ SP

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Rodrigo Barchi

**AS PICHAÇÕES NAS ESCOLAS:
uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio dos Santos Reigota

Sorocaba/ SP

2006

Rodrigo Barchi

**AS PICHações NAS ESCOLAS:
uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 30 de agosto de 2006.

BANCA EXAMINADORA:

1º Exam.: Prof. Dr. Pedro Laudionor Goergen
Uniso

2º Exam. Prof. Dr. Silvio Donizeti de O. Gallo
Unicamp

Dedicado à Tami, Bianca, Danilo,
Douglas, Denis e Mateus...

AGRADECIMENTOS

A Afonso Barchi, Marilene Oliveira Barchi e seus filhos Sandra, Leandro e Alexandre, devido aos anos de paciência, torcida e confiança.

Ao Professor Doutor Marcos Reigota, pela amizade, orientação e respeito ao longo dos últimos sete anos.

Aos Professores Doutores Silvio Gallo, Pedro Goergen e Jorge Gonzáles, pela atenção prestada ao aceitarem participar da minha banca.

Ao Professor Doutor Paulo Celso, que possibilitou minhas experiências preliminares no mundo acadêmico, fundamentais para a realização desse trabalho.

Aos colegas de Mestrado, com os quais compartilhei, nos últimos trinta meses, o vigor, a preocupação, a dúvida e o interesse pelo conhecimento.

À Ana Paula Aduan Rached, pela fundamental contribuição dada nos últimos meses, durante a conclusão desse trabalho.

E aos amigos Estela, Silmara, André, Fabrício, Francini, Jonas, Rita, Thaís, Seva e Tittoto, pelas sugestões, posições e críticas que fizeram a essa pesquisa durante todo o tempo de sua elaboração.

Para assegurar o desenvolvimento do ser humano, deve-se responder às suas aspirações imateriais tanto quanto às suas necessidades materiais.

Carta das Responsabilidades Humanas

É extremamente difícil perseguir um enxame.

Hardt e Negri

Façamos uma boa e leal polêmica.

Proudhon

RESUMO

A pichação é uma forma de escrita feita nas paredes e carteiras escolares, muitas vezes com caracteres indecifráveis e sempre mutáveis, causando, no mínimo, desconforto, por não serem passíveis de compreensão, assimilação ou aniquilação. Mas ela também pode ser considerada arte e intervenções políticas anônimas, cujos autores vêem a escola como um suporte. Este trabalho abordou e discutiu os discursos realizados nas conversas cotidianas sobre as pichações nas escolas, analisados sob a possibilidade de uma educação ambiental de enfoque libertária.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Libertária, Pichações nas Escolas, Conversas no Cotidiano, Narrativas Ficcionalis.

ABSTRACT

The *pichação* is a way of writing made on the walls and desks, many times are unrepeatable and changeable, causing at least discomfort for not being able to understand, assimilate or annihilate. But also it could be considered as an art and an anonymous political intervention, whose authors use the school as support. This thesis broaches and debates the speeches of daily conversations about *pichação* in the schools, analyzed under the possibilities of an environmental education in a libertarian proposal.

Key-words: *Pichação* in the schools, environmental education, libertarian and anarchist education, daily conversation, fictional narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pichador infrator	64
Figura 2 – Pichações na fábrica	65
Figura 3 – Pichações em Turim	67
Figura 4 – Pichações no Museu de Arte Contemporânea de Frankfurt	67
Figura 5 – Pichações em Tóquio	68
Figura 6 – Prazer Marginal	69
Figura 7 – Caminho do trabalho	71
Figura 8 – Crime e arte	74
Figura 9 – Pichação é Crime	74
Figura 10 – Revista Graphic Grafite	77
Figura 11 – Guerra de pichadores	79
Figura 12 – Grafite Ellus	82
Figura 13 – Sticker e pichação japonesa	84
Figura 14 – Stickers	85
Figura 15 – Anarquismo no Amapá.....	88
Figura 16 – Anarquismo em Ribeirão Preto	88
Figura 17 – Nazismo e Nietzsche em Ourinhos	88
Figura 18 – Pedido de Socorro	91
Figura 19 – Pichações Novas	93
Figura 20 – Olha como está!	95
Figura 21 – Dúvida	97
Figura 22 – Insuportável	100
Figura 23 – Cestas básicas	103
Figura 24 – “Ar pesado!”	105
Figura 25 – “Trampos”	109
Figura 26 – Pessoal Esquisito	112
Figura 27 – Anti-pichação	114

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	11
2- ECOLOGIA LIBERTÁRIA, ANARQUISMO ECOLÓGICO.....	15
3- EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA?	36
4- BUSCANDO A METODOLOGIA.....	50
5- PICHAR, PIXAR, GRAFITAR, COLAR.....	63
6- CONVERSANDO SOBRE PICHAGENS.....	86
6.1 Sobre pichagens?	86
6.2 Pedido de socorro.....	89
6.3 Procurando pichagens novas.....	92
6.4 Algemas.....	94
6.5 O que eu faço?	96
6.6 Não tem jeito não.....	98
6.7 Cestas básicas e sugestões.....	101
6.8 Não é intervenção, é prazer.....	104
6.9 Pichando a santa.....	106
6.10 Momento de pichador, momento de grafiteiro.....	108
6.11 A turma da rua de baixo.....	110
6.12. Arte?	113
7- ARTE, POLUIÇÃO, INTERVENÇÃO.....	115
8- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	129

1- INTRODUÇÃO

Pai adotivo dos que, em sua ira sombria, Deus Pai pôde expulsar do paraíso um dia.

Charles Baudelaire
As litanias de Satã (As Flores do Mal)

O diabo é aquele que escolheu exercer sua liberdade, sua autonomia e sua independência, optando pelo livre arbítrio contra a submissão aos imperativos divinos. Para Michel Onfray (2001), a associação da esquerda libertária ao demoníaco tem fundamento, devido ao seu espírito de revolta e desobediência.

Onfray brinca com a etimologia do nome Lúcifer, o portador de luz, que ilumina os infernos sociais daqueles para os quais as luzes são raras ou inexistentes: os excluídos, os despojados, os explorados, os miseráveis, os pobres, os malditos, os escravos, os obscurecidos de uma máquina que produz riquezas e bens em quantidade monstruosa repartidos apenas entre alguns.

Daqueles que, para Bauman (2005), na pós-modernidade – ou na líquido-modernidade – tornaram-se “lixo humano”, foram descartados por um sistema capitalista que não sabe mais o que fazer com eles.

O demoníaco que, em formato de uma Legião, múltipla e ao mesmo tempo singular, ameaça a ordem política estabelecida com uma força única e destrutiva. Negri e Hardt (2005), ao fazerem a relação entre o conceito de Multidão – ou seja, as singularidades que agem em comum contra o Império – e as legiões satânicas de Piotr Stiepánovitch e Chigalióv, inúmeras e indefinidas – em “Os Demônios” de Dostoievski – também invocam o diabo como o ser que não se rebaixa, não se submete e se revolta.

Multidão – evidentemente multidões, conforme os autores em alguns momentos – satânica formada por vampiros, seres marginais na sociedade, que funcionam na imaginação social como um símbolo da sociedade na qual os corpos tradicionais tornam-se ameaçados de entrar em colapso. Esses vampiros são monstros formadores de redes alternativas de afeição e organização social. Informes, desordenadas, assustadoras.

Bakunin, Baudelaire e Nietzsche, em outros momentos, também invocaram o diabo como o ser que resolveu se rebelar colericamente, tornar-se autônomo; ou por conhecer Deus bem demais, ou por não concordar com o governo central imposto por Ele. Revolta para a defesa dos excluídos, dos pobres e dos marginalizados de seu destino infeliz.

Legiões as quais, por não terem mais um cérebro central, por não terem uma cabeça a ser decapitada, atacam de todas as direções em um ponto específico e depois desaparecem como fumaça, como um enxame. De acordo com Hardt e Negri (2005), não se pode capturar um enxame, cuja principal inteligência está baseada na comunicação.

É possível, então, dizer que “satanizadas” são as pichações. Combatidas como se fossem crime, indisciplina, poluição e ociosidade; causa e efeito de uma provável degradação da sociedade. São, na maioria das vezes, incompreendidas ao senso comum – justamente porque são criadas como incompreensíveis – assim como geram horror e asco por não se adaptarem a conceitos estéticos, políticos e ambientais hegemônicos.

Estátuas, pontes, viadutos, prédios, casas, fachadas de edifícios, postes e placas de trânsito são pintados ou cobertos de adesivos com letras, siglas, nomes, desenhos e frases que não foram autorizadas a estar ali, seja pelo poder público, seja pelos proprietários. São poucos os trabalhos, artigos e reportagens que buscaram tratá-las além do teor negativo e nocivo constante ao senso comum, ao que pudemos observar nessa pesquisa.

Nas instituições escolares, os gestores encontram evidentes dificuldades para fazer com que os alunos não pichem paredes e carteiras, em escolas, bairros, cidades e Estados diferentes. Todos os anos grandes mutirões são realizados para a limpeza – ao mínimo nas carteiras – já que as pichações nas paredes também ocorrem e são mais intensas e numerosas de acordo com o grau de vigilância e intolerância da escola.

Este trabalho teve como objetivo registrar e debater a circulação de alguns discursos relativos ao fenômeno das pichações no cotidiano escolar. Esse registro deu-se a partir de situações e conversas em diversos momentos que envolveram pichação e escola, as quais foram transformadas em narrativas ficcionais.

É necessário deixar evidente aqui que desde a proposta de investigação dos discursos sobre as pichações e sua circulação no cotidiano escolar, até a análise partindo das categorias sujeira/poluição/crime, arte e intervenção política anônima, se dá sob uma noção que pode ser chamada de libertária. Essa é posição política que norteia a análise da pesquisa, que tentou não cair no mero panfletarismo.

Por esse motivo, os dois primeiros capítulos, esclarecerem o enfoque libertário que orientou este trabalho. Sugerindo a possibilidade de uma relação muito próxima entre os discursos dos anarquistas – principalmente os teóricos contemporâneos que não recusaram o título de libertários – e de alguns ecologistas que apontaram como principais causas dos problemas ambientais o militarismo, o patriarcalismo, as religiões, o poder estatal, as grandes corporações capitalistas, entres outras relações de exercício de poder.

Entre os libertários preocupados com a ecologia, a dissertação destacou os trabalhos de Murray Bookchin e Michel Onfray e os discursos e reivindicações de movimentos culturais e sociais, como o punk a partir dos anos 70 e as enormes manifestações contra OMC e G-8, do fim dos anos 90 e começo do século XXI. E entre os ecologistas cujo discurso aproxima-se dos ideais libertários, selecionei alguns trabalhos de três nomes caros ao movimento ambientalista brasileiro, como Miguel Abella, José Lutzenberger e Fernando Gabeira.

Supondo haver esses enlaces entre os ideais libertários e ecológicos, o segundo capítulo, sugere a possibilidade de aproximação teórica entre a educação ambiental e a educação libertária. Para isso, usando conceitos como formação de redes de saberes, riscos e singularidades, procurei embasamento teórico em autores que nos seus trabalhos deixam evidente a necessidade dessa relação, como Paulo Freire, Marcos Reigota e Silvio Gallo.

No terceiro capítulo, há uma explanação sobre a metodologia usada nesse trabalho. Aproveitando a proposta dada por Feyerabend (1977) e a idéia conceitual de que “Tudo Vale!”, são utilizadas as conversas no cotidiano sugeridas por Menegon (1999), as quais foram transformadas em narrativas ficcionais, para que eu pudesse expor os discursos de uma maneira que não interferisse e comprometesse a ética da pesquisa.

No quarto capítulo, explanei sobre as diferentes concepções de pichações que são difundidas em editoriais e reportagens de jornais e revistas e em alguns poucos trabalhos acadêmicos – todos são dissertações de Mestrado – realizados sobre o assunto, assim como as semelhanças e diferenças entre as pichações, o grafite e os lambes-lambes (ou stickers). Além disso, demonstrei, também, o teor do discurso utilizado nas campanhas educacionais que visam a coibir as ações dos pichadores.

Ilustrei este capítulo com fotos das pichações nas escolas e também dos caminhos pelos quais todos os dias percorro ao ir dar aula. Esses locais são fundamentais por fazerem parte do cotidiano dos atores escolares (nesse caso, as fotos dos caminhos foram feitas por mim, enquanto estava indo trabalhar como professor). Também utilizei algumas fotos cedidas gentilmente pelo professor Dr. Marcos Reigota em suas passagens por Japão e Europa, assim como algumas imagens divulgadas pela mídia impressa.

O quinto capítulo foi ilustrado com doze narrativas ficcionais, cujos conteúdos foram capturados das conversas e situações relacionadas às pichações. É aqui que está relatada a “coleta” da pesquisa, a qual envolve registros das conversas que tivemos com colegas de trabalho, da direção, da coordenação, de alunos e pais.

Para ilustrar algumas narrativas, utilizei fotos tiradas em diversos momentos, sempre relacionadas às histórias. Por isso, repeti sempre uma frase do texto como legenda da foto, para fazer com que o leitor possa identificar a imagem ao acontecimento.

E no último capítulo, analisei os discursos/situações relativos às pichações sob um enfoque libertário. Utilizei, nesse momento, a contribuição de autores que não se dizem libertários ou anarquistas, como Gianni Vattimo e Zygmunt Bauman, por considerar que suas análises e conceitos contribuem de maneira direta com esse trabalho.

Parti da hipótese que, sob um enfoque libertário, múltiplo e atento à singularidade de cada situação ou indivíduo, o debate sobre as pichações nas escolas não se torna realmente aberto e dialógico se for observado apenas o seu caráter negativo, ou seja, de sujeira, poluição e crime.

Assumi o risco – já que este é considerado uma das características fundamentais de uma educação para a liberdade – no qual é possível a idéia de potencializar as pichações em sua positividade, se as tratarmos como atos anárquicos – devido à sua insubmissão e revolta – e ao mesmo tempo ecológicos – por não considerarem a cidade como um ambiente limpo e suportável.

Dessa forma, debati as pichações em seu caráter artístico, pois além de ressignificar o suporte da ação do pichador (a cidade, a escola), elas buscam a não-assimilação e a não-comunicação de massa com a sociedade. Desse modo, sugerimos então a noção de intervenções políticas anônimas, devido às suas formas únicas de ação e fuga, de levantes nômades e descentralizados contra as estruturas do poder da sociedade capitalista.

2- ECOLOGIA LIBERTÁRIA OU ANARQUISMO ECOLÓGICO

A liberdade só aumenta à medida que aumentam a auto-suficiência, a autonomia local, a autogestão, e se descentralizam todas as forma de poder de decisão.

(José Lutzenberger, 1985)

LIBERTÁRIOS OU ANARQUISTAS

Nessa parte do trabalho, exponho as relações teóricas entre alguns escritores e movimentos sociais sobre ecologismo e anarquismo libertário.

Antes, porém, será necessário elucidar os motivos pelos quais dei preferência ao termo libertário durante a maior parte de nossa narrativa, ao invés de anarquista.

Em primeiro lugar, não decidi pela escolha de um termo em detrimento de outro. Considero redundante escrever “anarquistas libertários”, como fiz propositalmente há pouco, já que justamente uma das precondições de ser um anarquista é ser libertário.

Haverá também aqueles que irão contrapor essa idéia considerando que os libertários também serão, conseqüentemente, anarquistas.

Maurice Joyeux chega até a criticar a escolha do termo libertário, já que esse estará ligado a uma proposta burguesa que orientou:

[...] as audácias de um Maurice Clavel, de um Bernard Henry Levy, ou de um Cohn-Bendit, mesclando às felicidades burguesas, um marxismo edulcorado e um espírito libertário engraçadinho, coquetel com o qual a juventude das faculdades se embriagou, encantaram os velhos bonzos da burguesia liberal, sempre indulgentes em relação aos desusos de conduta de sua progenitura quando ela está segura de recuperá-la às reviravoltas trágicas da história. Entretanto, o fenômeno não era novo [...] (JOYEUX, 1992, p. 78)

Considerando o contexto dos fatos, Joyeux é pertinente, já que os manifestantes mais conhecidos de Paris de 1968 não se diziam anarquistas e sim libertários, provavelmente pela repulsa que o termo anarquia poderia representar. Ele critica com precisão o uso do termo libertário pelos grandes ícones dessa época, pois anarquia era um termo um tanto quanto herético. O conceito libertário soava bem na mídia, esteticamente era melhor e não agredia as hierarquias econômicas e outros privilégios, para usar a fala do autor.

Mas hoje é evidente o fato de não haver sentido nessa dicotomia entre libertários e anarquistas. Historicamente, nomes como Godwin, Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Reclus, Malatesta e até Stirner são chamados ou de anarquistas ou de socialistas libertários.

O termo libertário é utilizado na maior parte desse trabalho, pois alguns atores sociais sobre os quais me debruço em relação à sua contribuição – como os Ludditas no século XIX; o Provos holandês nos anos 60; e os zapatistas e o Reclaim the Streets, nos anos 90 – não irão declarar-se anarquistas, e sim, libertários.

Aliás, importante também lembrar que são diferentes os anarquismos e os anarquistas, não sendo um grupo social monolítico e homogêneo. Tanto o movimento anarquista do século XIX como o do começo do século XX e também as diversas manifestações surgidas desde os anos 50 – principalmente o movimento beat de Allen Ginsberg – e que continuam até hoje, são diversos, heterogêneos, em relação ao lugar e ao tempo.

Anarquistas/libertários que “fracassaram” na Comuna de Paris para renascer nos atentados de Ravachol e Emily Henry nos anos 90 do século XIX; makhnovistas que foram massacrados pelo Exército Vermelho que ressurgiram na Revolução Espanhola; dos movimentos beat, provos e punk; pensamentos libertários que iremos encontrar nos discursos de bandas hardcore, grindcore, death metal e thrash metal (BARCHI, 2002); nos zapatistas; na idéia de enxame proposta por Hardt e Negri (2005).

Libertários que lutam contra o controle do Estado, das religiões, do patriarcalismo, dos racismos, machismos e homofobias; das grandes corporações transnacionais capitalistas; enfim, contra toda uma gama de desigualdades e opressões. E essa luta vai dar-se em forma de ação direta, de arte, de música, de literatura, de prática pedagógica cotidiana.

A ECOLOGIA PARA OS LIBERTÁRIOS

Não cabe aqui, e nem é a proposta, elucidar todas as idéias dos libertários. Há inúmeros autores e obras que fazem isso com grande precisão e qualidade¹.

A intenção dessa parte do trabalho é desenvolver a forma como alguns teóricos e grupos sociais libertários trataram do tema ecologia, e como eles afirmam a idéia de que só há

1 Entre algumas obras de referência sobre a história e o movimento anarquista libertário, poderíamos citar: WOODCOCK (1990; 2002); HARDMAN (2002); PASSETTI (2003); RODRIGUES (1999); GOLÇALVES e SILVA (2001). Sobre o socialismo utópico, temos como referências os trabalhos de BUBER (1988) E PETITFILS (1977).

a possibilidade de uma sociedade libertária se ela for ecológica. De que só se faz anarquia e libertarismo se houver a preocupação com o ambiente².

Quem talvez, e até hoje insuperavelmente, tenha melhor se predisposto a relacionar os conceitos da ecologia com os da anarquia é Murray Bookchin. Considerado por muitos como o fundador da chamada “Ecologia Social”, esteve atrelado à querela conceituais com adeptos da chamada Deep Ecology (Ecologia Profunda), fundada pelo norueguês Arne Naess, e que tem como grande expoente popular Fritjof Capra.

Os ecologistas sociais acusavam os ecologistas profundos de alienados e biocêntricos demais – quase que místicos – enquanto esses acusavam os primeiros de excessivamente antropocêntricos, extremamente materialistas.

O que Murray Bookchin propõe, evidentemente, é que, para se observar os problemas ecológicos, devem ser observados primeiramente os problemas sociais:

Quase, desde o berço, temos sido socializados pela família, instituições religiosas, escolas e o próprio trabalho, aceitando a hierarquia, renúncia e sistemas políticos, como premissas sobre as quais o pensamento deve apoiar-se. Sem esclarecer essas premissas, todas as discussões, sobre o equilíbrio ecológico, permanecerão meros paliativos e serão contraproducentes. (BOOKCHIN, 2004)

Como um dos fundadores da Ecology Action East (Ação Ecológica Leste), colocou como uma das metas dessa organização a idéia de que os princípios da ecologia, levados até o final lógico exigem mudanças radicais na nossa sociedade e no nosso modo de olhar o mundo;

Nós pretendemos a libertação das mulheres, das crianças, dos homossexuais, dos povos negros e colonizados, dos trabalhadores de todas as profissões, como parte da crescente luta social contra as tradições e instituições que tem tão destruidoramente modelado a atitude da humanidade para com o mundo natural. (BOOKCHIN, 2004)

Bookchin (2004) acreditava que a mesma lógica e mecanismos que asseguravam a dominação do homem pelo homem, perpetuavam a dominação da natureza pelos seres humanos: se quiser achar remédio para o cataclismo ecológico, deve-se procurar o da hierarquia e o do domínio.

² Alguns autores, como Edgar Rodrigues, citam brevemente a relação ecologia e anarquia. Para ele, todo anarquista é um ecologista: “... na medida em que prega a liquidação das inutilidades industriais, dos produtos envenenadores da Humanidade, a poluição sonora, as favelas verticais sem luz e sem ar, os chiqueiros convertidos em moradias nas encostas e nos alagados sem esgoto nem higiene, soma do confronto político-social do sistema capitalista.” (RODRIGUES, 1999, p. 120)

Bookchin deixa clara a relação entre as idéias libertárias e a ecologia ao criticar a noção de ecocapitalismo, a qual dizia ser uma contradição já nos termos, já que julgava o capitalismo como o grande vilão ecológico contemporâneo.

Bookchin utiliza, para relacionar a ecologia aos ideais libertários, o conceito de comunitarismo presente no trabalho de Piotr Kropotkin.

Kropotkin (2003) enalteceu a importância das guildas (espécies de corporações municipais), das fraternidades e das conjurações (grupos de afinidades, que também foram discutidas por Bookchin durante a análise de Paris de 1968), as quais tinham em relação à terra a noção de posse comunal, descentralizada, cuja subsistência partia do auxílio mútuo entre os povos, tribos e confederações diferentes.

A partir disso, Bookchin utiliza em diversos momentos o conceito de comunidade para sugerir uma sociedade ecológica libertária:

[...] as nossas cidades devem ser descentralizadas em comunidades ou ecocomunidades talhadas, fina e habilidosamente, para o aproveitamento da capacidade dos ecossistemas nos quais elas estão localizadas. As nossas tecnologias devem ser readaptadas e formuladas em ecotecnologias, fina e inteligentemente adaptadas para usarem as fontes de energia local e os materiais, com um mínimo ou sem poluição do ambiente. (BOOKCHIN, 2004)

Outro conceito muito utilizado por Bookchin é o da espontaneidade. Acreditava e ansiava que essa mudança de valores, de costumes e cultura, só iria partir de grupos espontâneos, organizados em uma base humanista e libertária e com um espírito de cooperação baseado no apoio mútuo (novamente Kropotkin).

Espontaneidade que geraria diferenças. Diferenciação que ampliaria a gama de relações sociais, atingindo assim uma união maior entre os grupos sociais. Dizia que já que os ecologistas tentavam ampliar a ação espontânea entre as espécies na chamada “pirâmide biótica”, o libertário buscava ampliar o “alcance da experiência social”.

Em diversos momentos, Bookchin mostra um sonho utópico de uma sociedade libertária semelhante a um ecossistema: diversificada, equilibrada e harmônica. Tem até o cuidado de afirmar, inclusive, que as comunidades, familiarizadas com o meio ambiente ao redor não seriam provincianas:

[...] essa auto-suficiência relativa criaria uma nova matriz para o desenvolvimento do indivíduo e da comuna – uma integração com a natureza que revitalizaria com a comunidade. (BOOKCHIN, 2004)

Há certo toque de nostalgia e determinismo nas afirmações de Bookchin, principalmente no que diz respeito ao retorno à natureza. Bauman explora, principalmente nos libertários mais clássicos – socialistas utópicos como Proudhon e Weitling – essa idéia:

[...] o sonho de sair de uma estrada em que se havia entrado com o nascimento de uma nova e moderna forma de poder local e de capitalismo (ou seja, a separação entre o negócio e o lar) de volta ao conforto, mais romantizado do que genuinamente livre de conflito, da unidade comunal de sentimentos e ações. Foi nessa forma inicial, nostálgica e utópica, que a idéia de anarquia se estabeleceu na aurora da sociedade moderna e na maioria de suas interpretações político-científicas. (BAUMAN, 2004, p. 92)

Para essa noção de retorno à natureza em forma de agrupamentos em pequenas comunidades, Bauman (2004) cita o termo *communitas* (do antropólogo Victor Turner).

Chama de *communitas* uma comunidade de indivíduos iguais, estruturada rudimentarmente ou não-estruturada, que se submetem em conjunto à “autoridade geral dos dignitários rituais”. (BAUMAN, 2004, p.93)

É uma idéia na qual a sobrevivência e o bem-estar irão depender de imaginação, inventividade e coragem humana de quebrar as rotinas estabelecidas e impostas pelo poder do Estado. De trilhas e caminhos não experimentados, conviver com riscos e assumir a responsabilidade das conseqüências. Resumindo, seus componentes irão depender da espontaneidade, unicamente possível pelo auxílio mútuo e pela negação da estruturação.

Ainda podemos dizer que Bookchin foi um utópico à maneira de Charles Fourier. De acordo com Petitfils, Fourier acreditava que o homem vive um inferno na Terra devido a paixões contidas pela moral, e que a economia e a sociedade deveriam ser transformadas em função do livre desenvolvimento das paixões³.

De acordo com Freire e Brito, com exceção de Fourier, todos os utopistas sempre “[...] foram moralistas hipócritas, autoritários, castradores e repressores conscientes do uso livre dos prazeres da vida, inclusive o sexual.” (FREIRE e BRITO, 2001, p. 95)

Portanto, quando Bookchin fala em harmonia, é uma idéia muito próxima do que Fourier pensava em relação ao prazer. Em vários momentos, Bookchin cita o erotismo e o prazer como fundamentais para o estabelecimento de uma sociedade ecológica e libertária, já que a repressão sexual também é considerada como forma e dominação dos seres humanos por seres humanos.

3 Sobre Charles Fourier, principalmente BUBER, Martin. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 1988; ver também PETITFILS, Jean-Christian. **Os socialismos utópicos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

Mas Bookchin deixa bem claro que sua nostalgia não é exatamente um “retorno” às formas paleolíticas ou neolíticas de convivência e relação com a natureza, pois não acusa o desenvolvimento tecnológico de pernicioso:

O delicado equilíbrio entre uso da tecnologia com fins libertadores e o seu uso com fins destrutivos para o planeta é matéria de apreciação social, mas tal apreciação social é grandemente ofuscada quando ecologias *sui generis* denunciam a tecnologia como um mal irrecuperável ou exaltam-na como virtude indiscutível. (BOOKCHIN, 2004)

Bookchin, então, retoma a crítica que a Ecologia Social, já nos anos 70, vai fazer à Deep Ecology de Arne Naess e Fritjof Capra, no que diz respeito à tecnologia, sendo esta “satanizada” pelos últimos⁴.

Bookchin entende que a crítica indiscriminada que a Deep Ecology faz à tecnologia na sociedade de consumo mostra-se distorcida, já que as análises sobre os problemas ambientais e a construção de uma educação ambiental libertária vão exigir dos ecologistas competência técnica que vai, indubitavelmente, passar pelo conhecimento tecnológico.

ECOLOGISTAS LIBERTÁRIOS

Voltaremos, na terceira parte, a debater as diferenças entre a ecologia radical libertária e outras noções dentro da educação ambiental.

Além da proposta de Bookchin, encontramos em outros autores a preocupação ecológica dentro do pensamento libertário. Principalmente no que diz respeito a certa idéia ecologista de tornar-se um dogma indestrutível.

Outro autor que contribui bastante com uma possível relação entre os ideais libertários e o ecologismo é o filósofo francês Michel Onfray (2001). Mesmo não falando diretamente dos ideais ecológicos, a análise que faz do trabalho de Foucault e Deleuze como obras libertárias, são importantes aqui para o entendimento das idéias de Estado e de resistência.

A pergunta fundamental do trabalho de Onfray é: como se pode ser anarquista hoje? Como se dá esse anarquismo contemporâneo⁵? Prontamente ele responde que não pode ser de outra maneira senão instalando-se a ética e a política sobre o perpétuo terreno da resistência, cujo significado é o de não colaborar, não ceder:

4 SALE (1999) chama os adeptos de Deep Ecology de “neoludditas” devido à intensa crítica e não aceitação que esse fazem à tecnologia contemporânea.

5 Importantes também sobre o anarquismo contemporâneo são os trabalhos de RAGO (2001) e PASSETTI (2003).

[...] guardar em poder de si tudo que faz a força, a energia, a potência do indivíduo que diz não a tudo aquilo que visa à diminuição de seu império, senão o puro e simples desaparecimento de sua identidade. (ONFRAY, 2001, p. 195)

Não mais a proposição de um modelo de sociedade ideal e, por isso, não mais o enfrentamento a um poder monoteísta encarnado dentro do Estado. Onfray argumenta que o conjunto de pensamentos anarquistas formulados até o início da 1ª Guerra Mundial (Proudhon, Bakunin, Malatesta, Kropotkin, Reclus, Grave) poderia ser considerado como uma laicização do pensamento cristão.

Desaparece o sentido, em uma liberdade libertária, de uma teleologia positiva que pregasse o educacionismo, o pacifismo, o puritanismo, o moralismo, o evolucionismo, e outras escolas que, de acordo com Onfray, agiriam como prisões teóricas e dialéticas que pregassem uma grande revolução social como ocasião de realizar uma sociedade concluída e perfeita.

Acredita ainda nos que se propuseram como libertários no século XX, como Tristan Tzara e seu dadaísmo⁶, Noam Chomsky com a lingüística, Paul Feyerabend na epistemologia e nas ciências – um dos motivos pelo qual optamos por utilizar algumas de suas idéias para a metodologia desse trabalho, como mostramos no quarto capítulo – e outros nomes de indivíduos e grupos sociais.

Entre esses outros, arrisco sugerir o Punk, a partir dos anos 70, o Heavy Metal, nos anos 80 e 90, na estética e na música; a infinidade de grupos reivindicatórios dos anos 90 e começo do século XXI que, em seus discursos, incluem o feminismo, o antimilitarismo, a dança e a ciência que vêm promovendo novas possibilidades de existência, revivificando seus domínios e relações.

Onfray invoca Foucault e, principalmente a análise deste, feita por Deleuze (1986), quando quer desconstruir a idéia de crença no monoteísmo do poder por parte do anarquismo clássico.

Foucault, segundo Deleuze, afirma que as instituições como o Estado, a Família, a Moral, a Religião, entre outros, não são fontes ou essências – e por isso mesmo não têm interioridade – mas sim, mecanismos operatórios que capturam as mais diversas relações de poder.

⁶ Para demonstrar o quanto as propostas libertárias podem ser distintas, HOME (1999), indo mais longe que Onfray, diz que Tzara, na verdade, havia eliminado o potencial criativo e revolucionário do dadaísmo, para transformá-lo em arte burguesa, contra o qual havia sido criado.

Cada uma delas integra e mantém relações de poder que, muitas vezes, estão intimamente ligadas a outras instituições, sendo assim também possível a mudança de um estrato a outro:

Se a forma-Estado, em nossas formações históricas, capturou tantas relações de poder, não é porque elas derivam daquela; ao contrário, é porque uma operação de ‘estatização contínua’, por sinal, bastante variável de caso para caso, produziu-se na ordem pedagógica, judiciária, econômica, familiar, sexual, visando a uma integração global. (DELEUZE, 1986, p. 83)

O poder supõe jogos de forças, pois é operatório e internamente produzido dentro dos relacionamentos. Não existe um único monstro que se possa cercar, atacar e abater. Existe, de fato, uma série de circunstâncias, locais e ocasiões que são alterados pelas relações de poder, assim como são alterados o amor, o ódio, o desejo, o prazer, as rebeldias, as revoluções, e também as repressões.

Voltando então à questão: como ser anarquista nos dias de hoje? É ser um resistente, responde Onfray.

Mas ser resistente como? Como se dá essa ação de resistência?

Onfray argumenta – e para isso cita a experiência de Thoreau na prisão⁷ – que somente deixar de servir um poder que zomba das meras insubmissões pacíficas, não-violentas é basicamente um ato de suicídio, já que a revolução individualista similar ao ideal cristão produtor de mártires não é suficiente para conter forças ávidas de mais poder.

Remete, então, à noção de associação de egoístas, de únicos, sugerida por Max Stirner, ou seja, “... a criação de uma dinâmica federalizando essas forças esparsas numa máquina para perfurar linhas inimigas...”, sendo assim, “... uma força individual associada a uma outra, realiza sua potência por ela, e depois para ela, e recupera nesta operação o equivalente de mais-valia desprendida pela força de trabalho em comum” (op. cit., p. 257-258)

Para Onfray uma força individual, uma ação solitária, tem eficácia limitada e reduzida, mas uma associação de forças, com relações intersubjetivas múltiplas e abrangentes torna-se capaz de possibilitar uma resistência mais capacitada e com maior força dentro do jogo do poder.

Para o ecologismo, essa noção de resistência como um conjunto de singularidades agindo em comum será importante a partir do momento em que grandes corporações ameaçam a saúde dos indivíduos e o bem-estar ambiental.

⁷ Henry David Thoreau foi preso por não querer pagar seus impostos ao governo americano enquanto esse continuasse investindo o dinheiro público em armamentos e guerra. Passou uma noite na prisão, o que o fez escrever o texto “A desobediência civil”.

Somente o boicote e a não-comercialização de um produto (o que Onfray chama de sabotagem) pode dar resposta àquilo que muitos empreendedores praticam nos mais diversos domínios.

Os exemplos recentes mais claros são os diversos grupos de proteção e direito aos animais que agem contra empresas, laboratórios e cientistas que realizam inúmeros testes em coelhos, ratos, macacos, cães e gatos, entre outros.

Esses grupos têm como ações a denúncia dos maus-tratos e torturas a que são submetidos os animais durante os testes, sendo que para isso tentam promover a comoção da opinião pública com fotos do estado em que ficam os animais durante e após esses testes; realizam listas de empresas “cruéis” pedindo para que a população não consuma produtos desses fabricantes, e distribuem pela internet; assim como usam a boa publicidade para divulgar as empresas e produtos isentas dessas experiências; realizam protestos irônicos na frente da sede das corporações ou em desfiles de modas; e, mais diretamente, atentam violentamente com ameaças e bombas os laboratórios e casas dos cientistas responsáveis pelos testes.

Sintetizando a questão da resistência, Onfray diz que:

Não se escrever mais a palavra no singular, o que não faria mais sentido, mas no plural. Daí uma passagem de uma estratégia de guerra total à reatualização de uma tática de guerrilha perpétua em todas as frentes onde o embate parece possível. Fim da grande noite para o dia seguinte, fim da resolução dos conflitos após e com o fim da história, fim das revoluções econômicas monotestas. (ONFRAY, 2001, p. 169)

De maneiras distintas, tanto Bookchin quanto Onfray, como teóricos do anarquismo, demonstram que as questões ecológicas estão intimamente ligadas às preocupações libertárias, principalmente devido ao fato de a problemática ambiental global se dar de forma múltipla e diversa, fazendo com que os alertas, as preocupações e as propostas também estejam em várias frentes, de modos e intensidades distintos.

NEM SOMENTE ECOLOGISTAS, NEM SOMENTE LIBERTÁRIOS

A própria história movimento ecológico – o qual, aliás, não é homogêneo e único – mostrou propostas, ações e abrangências muito distintas entre os mais diversos grupos. É até mais oportuno se dizer que o que ocorreu, principalmente nos anos 60, não foi o surgimento de um movimento ecológico e sim, um momento em que, nos mais diversos discursos e atos, havia uma preocupação em comum, que era a situação ambiental global.

É muito grande o abismo que separa a análise do Clube de Roma daquela do relatório “Estratégias para a Sobrevivência” - que depois deu origem à revista *The Ecologist*; das ações da WWF, do Greenpeace e do Sea Sheperd e de todos eles para com o Provos de Amsterdã, do movimento Punk.

Aliás, é no discurso Punk, em que se encontra uma das vertentes mais libertárias do ecologismo. Surgidos com uma proposta anarquista, os punks estão entre os principais críticos, hoje⁸, da estrutura estatal, das empresas transnacionais poluidoras, dos mal-tratos aos animais. Muitas vertentes punks – principalmente o anarco-punk – são adeptos ferrenhos da alimentação vegetariana e orgânica.

Apesar de sua atitude libertária e radical, há grande número de punks que ainda enveredam-se por uma proposta ecológica, quase mística, mais próxima da Deep Ecology do que da Ecologia Social – relembrando o debate de páginas atrás.

Isso é evidente observando-se muitas letras punks/hardcore/grindcore de conjuntos ligados aos chamados Straight Edges – grupos ligados ao naturalismo, incluindo a não ingestão de drogas e nenhum outro produto industrial – e as alusões à Mãe Terra como um órgão vivo que merece reverência quase religiosa.

Ao discordar de tornar o punk e suas idéias ecológicas como uma nova religião, um outro grupo, os anarco-punks são adeptos da ação direta e de uma idéia não metafísica da ecologia, já estando mais próximos da ecologia radical.

Mas, de uma maneira geral, para o movimento punk, ou para ser punk, é necessário o discurso anarquista. É um pré-requisito “obrigatório” para se entrar no movimento.

Mas há também o fato de alguns escritores e movimentos sociais – principalmente a partir dos anos 60 - não se encaixarem como libertários que se preocupam com ecologia, ou como ecologistas que se preocupam com idéias libertárias. São sim, libertários e ecológicos.

Grupos que, devido à sua subversidade e ousadia, tentaram romper, nem que por um breve período, com as estruturas do poder da sociedade.

Um caso é o já citado Provos de Amsterdã. Grupo surgido a partir de um periódico libertário de mesmo nome conseguiu grande visibilidade no fim dos anos 60. Desde o casamento da princesa holandesa Beatriz com o diplomata alemão Claus von Amberg – que serviu nas fileiras do exército nazista – até o tabagismo e a cultura do carro, vários foram os alvos desse grupo.

8 Em outro momento (BARCHI, 2002), explicou que no discurso de bandas de Grindcore – um estilo (anti)musical surgido a partir do Punk Rock – em letras e capas, há, embutido, um discurso ecológico muito próximo às críticas feitos pelos libertários.

No primeiro número do seu jornal, lançado em junho de 1965, um cartão de visitas demonstrava o teor de resistência e diversidade que se desejava abranger, também como tentativa de dar nova vida ao que eles propunham como retomada da anarquia:

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)

O Provos não era um partido com comitês centrais e com poder centralizado 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.

E para despertar esse sentimento, era necessário realizar ações provocadoras, que chamassem a atenção.

E foi grande o impacto desses atos do Provos, 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”⁹.

Teóricos como André Gorz e Ivan Illich desenvolveram, anos depois, várias idéias e escreveram vários artigos sobre o carro como vilão ecológico, aproveitando a brecha deixada pelos integrantes Provos¹⁰. O grupo dissolveu-se em 1967, para evitar a repressão, ou até mesmo uma provável assimilação (HOME, 1999). Já havia realizado uma boa parte do seu desejo, que era o de provocar e chamar a atenção para determinadas questões.

Outro fenômeno social, já mais recente, é o dos movimentos de resistência ao capitalismo, os quais estão presentes em reuniões de OMC e G-8. Chamados pelos órgãos de comunicação de grupos antiglobalização, é uma miríade de grupos reivindicatórios que de diversas maneiras agem pacífica ou violentamente, de modo silencioso ou ruidoso. Seja para

9 Sobre o grupo Provos, ver GUARNACCIA (2001)

10 Alguns textos de Illich e Gorz contra os automóveis podemos ver em LUDD (2003)

protestar contra a destruição ambiental global de maneira geral, pelos zapatistas, pelos sem-terra brasileiros, pelas nações indígenas latino-americanas, ou ainda contra o racismo, a homofobia, o patriarcalismo, o machismo, a desigualdade nas divisões sociais e internacionais do trabalho, entre outros.

Michael Hardt e Toni Negri chamam esses diversos movimentos de Multidão, que seria uma enorme gama de grupos diferentes – no caso as singularidades – que têm os mesmos interesses.

Eles diferenciam o conceito de Multidão como sujeito social, de outros conceitos como povo, massa, ou mesmo classe operária. A Multidão seria composta por inúmeras diferenças internas: cultura, etnias, gêneros, orientações sexuais, modos de viver, formas de trabalho, visões de mundo e desejos.

Multidão não é povo, pois este se dá como tentativa de identidade única. O povo como uno. Não é massa, pois ela tem como essência a indiferença, sendo um conglomerado indistinto e uniforme. E também não é classe operária, pois essa, como sujeito ativo na sociedade, pode ser mais uma das singularidades que podem compor a Multidão e não o único grupo social reivindicatório, detentor da crítica e da ação.

Para Hardt e Negri, o que é assustador na Multidão é seu número indefinido, sendo, ao mesmo tempo, muitos e um, singular e plural, já que:

Desde a Antiguidade, o pensamento político baseia-se nas distinções entre o uno, o pouco e o muito. A multidão demoníaca rompe com todas essas distinções numéricas. Ela é ao mesmo tempo um e muitos. O número indefinido da multidão ameaça todos esses princípios da ordem. É coisa do demônio. (HARDT e NEGRI, 2005, p. 187)

Não sendo uma única conspiração unificada contra a velha ordem social – principalmente pela não existência de uma única corporação ou instituição detentoras do poder – e ao mesmo tempo invocando o “eu” e o “nós”, essa resistência torna-se satânica¹¹, pois nada poderia ser mais demoníaco do que diferentes e inúmeros elementos se comunicando, colaborando e agindo em comum.

Multidões diabólicas as quais, entre outras reivindicações, lutam pelos direitos dos animais, contra a matança de focas, baleias, elefantes e tigres, contra a devastação da Amazônia e do Cerrado brasileiro, pela agricultura orgânica e não-transgênica, pela não-

¹¹ Além da parábola bíblica, o romance de Dostoiévski (2004) é intensamente utilizado por Hardt e Negri para transformar o conceito de Multidão como algo sombrio e diabólico.

construção de barragens, contra o armamentismo, a energia-nuclear, as guerras na Palestina e no Iraque.

Entendo que seja possível relacionar as inúmeras reivindicações ecológicas contemporâneas com os conceitos e desejos libertários dentro desse contexto de resistência aos poderes de Estado, Capital, Pátria, Religião, Família e Moral, já que boa parte dos problemas ambientais globais encontra sua raiz justamente na exploração e no exercício de poder, na cada vez maior desigualdade social e internacional.

PARA SER ECOLÓGICO, DEVE-SE SER LIBERTÁRIO?

Nessa parte da dissertação, faço o caminho inverso. Se mostrei como as preocupações ecológicas estiveram presentes em alguns teóricos e movimentos libertários, agora tento trazer algumas das contribuições das idéias libertárias aos teóricos e movimentos ecologistas.

Marcos Reigota (1999a) classifica o pensamento ecologista nos debates e produções teóricas do Sul em sete diferentes discursos:

- Ⓣ **Conformista** – *aquele que segue as diretrizes oficiais, não mudando o status quo vigente;*
- Ⓣ **Conservacionista** – *preocupação com a natureza e despreocupação com a relação sociedade-natureza;*
- Ⓣ **New Age** – *natureza e relação metafísica, despolitizando a questão ecológica;*
- Ⓣ **Científico** – *aquele que incorpora e divulga a noção de desenvolvimento sustentável (Relatório Brutland);*
- Ⓣ **Economista** – *o ecocapitalista, ou seja, aquele que tenta conciliar preocupação ecológica com a economia (sempre como macroeconomia);*
- Ⓣ **Radical** – *relação entre cultura, sociedade e natureza, enfatizando as relações cotidianas, e questionando o grupo no poder;*
- Ⓣ **Catastrófico** – *aquele que acredita que as possibilidades de sobrevivência, devido ao holocausto ecológico, são mínimas.*

É evidente que os grupos que mais incorporam uma noção libertária de ecologia são os radicais e os catastróficos, já que “[...] buscam a construção de novas possibilidades ante os desafios do presente cotidiano” (REIGOTA, 1999a, p. 40), e que também:

[...] questionam, desde o seu início, durante a Guerra Fria, os modelos econômicos e políticos capitalista e socialista, deixando clara sua posição autogestionária, de orientação anarquista. (REIGOTA, 1999a, p. 36)

É basicamente a idéia do grupo Provos, o qual na citação que fizemos páginas atrás, demarca bem quais são os elementos contra os quais devem ser dirigidas as ações resistentes aos sujeitos responsáveis pela degradação ambiental.

Provavelmente está inclusa, nesses discursos radicais e catastróficos, a proposta de autonomia de que trata Castoriadis¹². A autonomia de autogoverno e de autogestão, as quais vão implicar: “[...] uma outra cultura, no sentido mais profundo deste termo. Implica um outro modo de vida, outras necessidades, outras orientações da vida humana.” (CASTORIADIS e COHN-BENDIT, 1980, p. 20)

Não é só uma crítica e um desejo de mudança do sistema produtivo, ou muito menos de pequenas mudanças no comportamento cotidiano somente. É querer novas formas políticas, sociais e culturais.

Os próprios luddistas já haviam percebido isso quando, invocando o nome do lendário – e inexistente – General Ludd, na Inglaterra da segunda década do século XIX, invadiam as fábricas e quebravam as máquinas como forma de recuperar a sua ordem social baseada no ofício, na comunidade e no pequeno comércio que haviam sido destruídos.

Percebiam que o sistema industrial poderia jogá-los a uma nova fase de escravidão sob o credo do progresso e do avanço tecnológico inevitável. Que aquela transformação rápida, intensa e brutal, provavelmente não tivesse mais volta, e os seus modos de vida fossem extintos para sempre.

Atualmente, inúmeras lutas ecológicas partem do mesmo princípio. Quando Castoriadis (1980) argumentou que talvez o movimento ecológico seja 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, tanto nas sociedades capitalistas, quanto nas comunistas.

São inúmeros os exemplos da diversidade dessas iniciativas. Basta vermos o caso de ecologistas espanhóis, brasileiros e indianos que rechaçam a construção de grandes barragens para usinas hidrelétricas.

Instituições como o Greenpeace – principalmente em seus primórdios, nos anos 70 – e o Sea Sheperd também podem ser consideradas radicais, ao não aceitarem a ajuda e, no mesmo tempo, acusarem o Estado e as grandes corporações transnacionais de não se

12CASTORIADIS e COHN-BENDIT. *Da Ecologia à Autonomia*. São Paulo: Brasiliense, 1981,

comprometerem com um ambiente – urbano, rural, natural – saudável e, no mínimo, suportável.

O Sea Sheperd é mais radical ainda, pois muitas vezes utiliza-se da violência contra embarcações – na maior parte das vezes japonesas e norueguesas – para impedir matanças de focas, baleias e golfinhos. São inúmeras as histórias do “Capitão” Paul Watson – ex-membro e fundador do Greenpeace, que abandonou essa organização, pois considerava que ela “pegava leve demais” - sobre abordagens e destruição de pesqueiros e baleeiros.

Outro autor que vai abordar idéias libertárias – e aparentemente sua contribuição anda esquecida em estudos ecológicos brasileiros – é Ernest Fritz Schumacher, principalmente em seu livro “O importante é ser pequeno”, em que propõe o abandono das grandes decisões e da centralização da administração, e principalmente, debate a questão da propriedade.

Isso é evidente quando aborda o conceito de microeconomia como forma de permitir a participação dos trabalhadores nas decisões e, quando usa o exemplo dos “dois milhões de aldeias” (e dois bilhões de aldeões), as quais são pobres não por sua própria culpa, mas devido à entrada dos “[...] métodos de produção e padrões de consumo que destroem as possibilidades de autoconfiança e de auto-ajuda [...]”. (SCHUMACHER, 1983, p. 174).

Auto-ajuda como auxílio mútuo – e não o fenômeno mercadológico presente em prateleiras de livrarias – e isso Kropotkin já argumentava no fim do século XIX. O que Schumacher fez foi trazer a idéia para o campo da ecologia, assim como Murray Bookchin fez ao falar dos municipalismos libertários.

No Brasil, a radicalidade do discurso ecologista está presente desde seus primórdios. Principalmente nas idéias de José Lutzenberger, Miguel Abellá, e Fernando Gabeira, estando os três ligados à contracultura no cenário político e social nacional em dado momento.

FIM DO FUTURO?

Lutzenberger, no Manifesto Ecológico Brasileiro – escrito no fim dos anos 70 – começa criticando a dicotomia Homem/Natureza presente na cultura Ocidental:

Encara-se a economia como se ela existisse em um plano que transcende a natureza e que com ela não tem contato a não ser aqueles pontos em que ela é explorada como fonte gratuita de matéria-prima. (LUTZENBERGER, 1980, p. 13)

Antecipa a crítica ao ecocapitalismo ao dizer que os estragos causados ao meio ambiente são porque a tecnologia funciona exatamente como é para funcionar, postulada em boas intenções com raízes em postulados falsos:

A causa profunda não é tecnológica, nem científica, é cultural, filosófica. Nossa visão incompleta nos faz querer agredir o que deveríamos querer proteger. Achamos que devemos 'dominar a natureza', lutar contra ela para não sermos por ela dominados. Acontece que a alternativa 'senhor ou escravo' não corresponde à realidade das coisas. O caminho que a ecologia nos indica é o de sócio da natureza. (LUTZENBERGER, 1980, p. 16)

Compartilha a crítica feita por Illich e Gorz (LUDD, 2003), e principalmente pelo Provos holandês quando fala dos automóveis, quando cita a impossibilidade de termos até 40 vezes mais carros que temos hoje. Uma visão que chega próxima ao catastrofismo em alguns momentos:

O mal afeta a ecosfera como um todo. Ela está gravemente enferma, está sendo solapada em todos os seus fundamentos – o capital se evapora, a homeostase se deteriora, o desequilíbrio se aproxima do ponto de inversão a partir do qual não haverá mais retorno, além do qual será inevitável o desmoronamento do sistema. (LUTZENBERGER, 1980, p. 19)

Enfim, durante todo o manifesto, Lutzenberger estabelece uma crítica pesada contra a sociedade contemporânea (isso já no fim dos anos 70), esclarecendo que o mal ecológico hoje é um mal cultural, que só pode ser entendido e solucionado a partir de uma perspectiva extremamente depurada das relações sociedade-natureza.

Uma visão libertária, que propõe que as ações saiam da esfera estatal/capital, e que sejam focadas a partir da sociedade civil, espontaneamente – esse conceito aproxima-se muito da espontaneidade de Bookchin – que não se deixe levar por dogmas religiosos doutrinários, seja a religião tradicional, seja a religião do capital, seja a religião da pátria.

Em um outro momento, Lutzenberger aprofunda ainda mais a sua crítica, cuja análise traz, ao debate ecológico, conceitos e idéias típicas das discussões libertárias. O primeiro é o conceito de propriedade:

Em seu uso corriqueiro ela pode significar coisas bem diferentes. Quando 'propriedade' se refere a um objeto de uso pessoal ou familiar, tal como um lápis, a escova de dente, a bicicleta, o automóvel, a casa ou o jardim, o que temos é uma comodidade para o indivíduo ou o pequeno grupo. Mas quando a mesma palavra se refere a 10 mil hectares de terra, a uma fábrica, uma frota de transatlânticos, um campo de petróleo, o sentido é bem outro. (Idem, 1985, p. 94)

Sugere que o problema não é a propriedade em si, mas o poder de mando que é estabelecido em relação ao seu tamanho e quantidade:

Assim, quando os da extrema esquerda dizem que são contra a propriedade dos meios de produção, deveriam deixar bem claro que o que combatem é apenas a concentração do poder de mando. A extrema direita, entretanto, quando defende como sagrada a propriedade, deveria limitar o sentido desta palavra àquilo que é conforto pessoal – mas ele a aplica à fábrica, à grande extensão de terras ou a gigantescos estoques de materiais. (Ibidem, p. 95)

Mostra-se extremamente libertário ao falar de empresas e governos e compartilha das idéias de Kropotkin e Bookchin: quanto mais o poder é centralizado, menos liberdade há para os indivíduos, seja ele em um Estado capitalista, seja na chamada “ditadura do proletariado”.

Para ele, todo aquele que tiver idéias diferentes daquele que estiver no poder – e quando fala em poder, Lutzenberger não invoca somente o poder do Estado, mas toda a gama de relações de forças, em uma análise próxima ao que Onfray faz e que demonstramos páginas atrás – inevitavelmente sofrerá. Quanto mais fragmentado estiver determinado(s) poder(es), menos pior. Mas apenas aquele indivíduo muito simplório vai crer que quem não for detentor de determinado poder não vai se corromper.

Ele expõe, ainda, durante vários trechos, noções que remetem aos conceitos libertários clássicos, como a autogestão, autonomia local e descentralização:

Ideal seria uma sociedade sem governo, sem polícia, uma sociedade autogovernada, onde cada indivíduo se comportasse de acordo com o bem comum. Esta é a situação dos remanescentes intactos de tribos indígenas, e esta parece ter sido a situação normal do Homem durante a Idade da pedra, nas comunidades caçadoras-coletoras. (ibidem, p. 101)

No fim do livro, lamenta que os esquemas anarquistas tenham sucumbido nas mãos de tiranos em potencial – os casos da Revolução Russa, da Guerra Civil Espanhola, e principalmente, o de 1968, por exemplo – e pede que os cientistas e pesquisadores fiquem atentos ao equilíbrio dos sistemas naturais intactos.

ARTE ECOLÓGICA E LIBERTÁRIA

Mesmo tipo de críticas e reivindicações fez o catalão Miguel Abellá. Artista plástico erradicado em São Paulo ficou conhecido nos anos 70 por fazer manifestos solitários e silenciosos na grande metrópole paulistana, ao sair nas ruas fantasiado com uma máscara de proteção de gás e com cartazes e escritos: “ABAIXO A POLUIÇÃO!”

Depois de ter passado muitos anos protestando contra o regime de Franco através de pinturas e poemas, foi para a Argentina em 1950 e para São Paulo em 1964.

Protestou contra o plástico; contra o acordo nuclear Brasil-Alemanha; contra a exploração de madeira na Amazônia; contra a poluição de Cubatão e do sistema Tietê-Billings; contra o fim de Sete Quedas. Geralmente declarava seu amor aos animais e ao rio São Francisco:

Humanidade. Exerço a liberdade de protesto pela Carta das Nações Unidas pelo Direito dos Homens e pela Constituição Brasileira. Não resisto suportar esse mundo de ratos no seu esgoto, sem esse gesto de dignidade contra a abjeção submissa de uma sociedade fatalista, condenada e sem futuro. Onde está o homem, Diógenes? (ABELLÁ apud MARQUES, 2000)

Fundador do Movimento Arte e Pensamento Ecológico conseguiu uma legião de colaboradores entre artistas e ecologistas. Assim como Lutzenberger, suas críticas e observações continham um grande teor libertário e acreditava que a sociedade deveria lutar contra o fatalismo dos abusos tecnológicos, que deveriam ser civilizados em seus excessos.

Ao ser punido por um professor com um bofetão, em sua adolescência na Espanha, por não entender geometria e matemática, questionou a educação e a sociedade de maneira radical: “Naquele momento, desmistifiquei a autoridade, senti que a civilização, o progresso, a autoridade, esses conceitos tinham que ser revisados...” (URBAN, 2001, p. 74)

A revista “Pensamento Ecológico”, fundada pelo grupo, em seu primeiro número, mostrava no editorial o teor crítico e libertário de Abellá, ao discutir o modelo de desenvolvimento que era adotado no Brasil – com intenso consumo de combustíveis fósseis e energia atômica – e também retomava um debate caro aos libertários, que eram as soluções ao nível de pequenas comunidades.

Seus componentes criticavam também os padrões de consumo que eram trazidos pelas grandes empresas transnacionais e o conseqüente desenvolvimento da cultura de massas e da centralização – e concentração de poder – administrativa, econômica e política.

Abellá pôs em dúvida, já na conferência Rio-92, o conceito de desenvolvimento sustentável do Relatório Brundtland, que foi enormemente divulgado durante a conferência, já que o julgava apenas mais uma forma de os países hegemônicos explorarem os do terceiro mundo, impondo-lhes noções, conceitos e exigências.

E algumas vezes, já no fim de sua vida, também como Lutzenberger, demonstrava um tom catastrófico em sua fala, ao perceber que a exploração dos recursos naturais e a despreocupação em relação ao meio ambiente estavam se acelerando:

Nosso progresso é unilateral, não é dimensional, não é verdadeiramente holístico. Para mim, assistimos ao fim da civilização. Sem ecologia humana, nem a ecologia biológica se salvará. (Ibidem, p. 75)

Assim também como já aparentava grande desânimo em relação ao movimento ecológico brasileiro, o qual havia, em boa parte, se institucionalizado e perdido a noção de ação direta nas ruas:

Hoje, o movimento se fechou em capelinhas... os meios, o dinheiro, o poder, a tecnologia, se converteram em finalidades, e as finalidades não existem mais... falta a emoção da rua, a gente perdeu essa emoção porque os interesses econômicos são prioritários para os indivíduos da cidade moderna. (ABELLÁ, 2000, p. 130)

EXÍLIO, DIÁSPORA

Para entender a importância de Fernando Gabeira às propostas ecológicas libertárias, devo lembrar a indagação que faz Reigota quando se refere à identidade dos militantes e profissionais ecologistas, muitas vezes exilados ou diaspóricos:

Seremos nós, as/os ecologistas, precursores do estilo de vida da pós-modernidade ou continuadores de uma concepção existencialista anacrônica, herdeira dos movimentos libertários de 1968? (REIGOTA, 1999b, p. 76)

Um dos fundadores do Partido Verde brasileiro, Gabeira construiu uma identidade libertária e, ao mesmo tempo, precursora de seu ecologismo, durante o tempo em que esteve exilado devido ao seqüestro do embaixador norte-americano em 1968. Essa concepção está clara no seu livro “Crepúsculo do Macho”, quando narra a queda do guerrilheiro pseudomarxista e a transformação em militante pacifista e ambientalista.

Mas minha idade e meu sexo não eram meus: havia sido me comunicado de fora. A operação que começava naquele outono era a de resgate de meus gestos perdidos, meus anos massacrados sob uma convenção que não mais respeitava. (GABEIRA, 1980, p. 205)

Havia tomado contato, principalmente na Europa dos anos 70, com grupos que há muito debatiam a crítica ao capitalismo, homofobia, patriarcalismo e o armamentismo de maneira mais libertária e radical, em relação à esquerda tradicional.

Em outro momento, Gabeira cita a incapacidade dos discursos socialistas e comunistas em compreender os movimentos antiautoritários e feministas que vieram a partir de 1968, os quais impulsionaram, e muito, o discurso radical dos ecologistas. Cita a idéia de feministas suecas que fazem uso do discurso ecológico para criticar a energia nuclear, a qual consideravam um instrumento da dominação da mulher pelo homem.

Observa que o movimento ecologista, em especial na Alemanha e no Brasil, não buscava um regresso romântico e nostálgico às sociedades comunais e/ou rurais. O que queria era, sim, um projeto alternativo, que discutisse a medicina, a cidade, as relações homem-mulher, humanidade-natureza e que colocasse em dúvida o próprio conceito de felicidade que era disseminado pelo capitalismo.

Gabeira sugeriu, ao iniciar a formulação do Partido Verde no Brasil, o tema de uma democracia participativa e descentralizada, o que ele formula como direito de vizinhança, ou seja, uma afirmação do poder local, em que as pessoas de determinado local possam decidir diretamente sobre, entre outros temas, as questões ambientais que as afligiriam diretamente.

Já que a humanidade precisava repensar suas formas de produção e consumo, ele argumenta que existem duas possibilidades de se repensar o crescimento. Uma era a tecnocrática, centralizada e com as boas cabeças pensantes em volta de uma mesa, e a outra forma era a participação democrática direta, na qual a Ecologia – como movimento social – se colocou no mundo.

E a proposta de um partido político ecológico autônomo e heterogêneo, era a de que ele pudesse representar as reivindicações ecologistas dentro das Assembléias que estavam tentando se refazer no país após o período militar, de forma participativa e direta:

A proposta ecológica é basicamente descentralizante, a idéia é que o partido se estruture, exista e seja independente em vários lugares do país, sem uma definição nacional rígida, pois temos que estar muito abertos também para cada situação local. (Idem, 1987, p. 179)

Ao sugerir uma política ecológica descentralizante, autogestionária e participante, Gabeira retoma as idéias de Bookchin de uma sociedade libertária que se preocupasse com o alcance da experiência social e que se evitasse, ao máximo, a decisão das ações a ser tomadas, principalmente no que se dizia respeito às questões ecológicas, tão influentes e determinantes na vida social de cada região.

E ao invocar a questão da autonomia local, Gabeira alinha-se às idéias de Lutzenberger no que diz respeito à liberdade dos indivíduos e às suas tomadas de decisão.

Ambos sabiam que a mera citação dessas reivindicações seria algo suficiente para abalar os alicerces da sociedade contemporânea e as suas relações de poder e força.

Mas como libertários, sabiam que somente se fossem modificadas as relações capitalistas, estatais, familiares, religiosas, patriarcalistas, armamentistas e suas práticas majoritariamente racistas, machistas, homofóbicas e preconceituosas, ou seja, se a sociedade fosse um pouco mais livre política, cultural e socialmente, é que haveria possibilidades de mudanças suficientes para se buscar uma sociedade ambientalmente suportável.

Supondo ser possível a existência de várias ligações entre as reivindicações e críticas libertária e ecológica, na parte seguinte desse trabalho busco articular alguns conceitos da educação ambiental com a educação libertária, tentando descobrir quais seriam as possibilidades existentes da formulação de uma (ou de várias) educação ambiental de cunho libertário.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA?

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*)

E AGORA EDUCAÇÃO...

No início dos anos 90, Felix Guattari (1991) argumentou que para se esclarecerem 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*.

De acordo com ele, é nessa perspectiva, atravessando questões de racismo, do machismo, do patriarcalismo, dos desastres do urbanismo – enfim, em um contexto de ruptura, descentramento, multiplicação dos mais diversos antagonismos e da produção de novas singularidades – que surgem as novas problemáticas ecológicas.

Como exemplo desses antagonismos, ele 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, além das 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 nos 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-iam de palavras de ordem estereotipadas, reducionistas... (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)

Assim como Onfray, quando diz que apenas uma associação de forças, com relações intersubjetivas múltiplas e abrangentes, são capazes de possibilitar uma resistência mais capacitada, como mostramos páginas atrás, Guattari afirma que, na proposta ecosófica, os indivíduos tendem e devem se tornar, ao mesmo tempo, solidários e mais diferentes.

Da forma similar a Gabeira, quando sugeriu uma maior descentralização das decisões políticas – e por isso propôs o Partido Verde no Brasil como singular e autônomo em cada lugar – Guattari propõe a re-singularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo a partir de um militantismo de inúmeras faces, que pudesse criar “[...] uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais [...]” (GUATTARI, 1991, p. 52)

Frente a um capitalismo financeiro, pós-industrial, que ele mesmo qualifica de Capitalismo Mundial Integrado, o qual tende a se tornar cada vez mais 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.

Nesse capítulo, tento buscar as possibilidades de intercâmbio entre a educação ambiental e a educação libertária, partindo do pressuposto que ambas são potencializadoras de singularidades (já que buscam freqüentemente a diferenciação como prática de liberdade e tomada de decisões), por serem desenvolvidas em redes de saberes (supondo que a construção de conhecimento sempre se dá de forma coletiva) e por envolverem o conceito de risco (por supor subversão e desconstrução de conceitos e representações).

SINGULARIDADES

Foi mostrado, anteriormente, que tanto em grupos quanto individualmente, em ações solitárias ou em manifestações coletivas libertárias, os discursos ecologistas, apesar dos pontos em comum que têm entre si, apresentam significativas diferenças.

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

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

Mas apesar de ambos intitularem-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 vai atingir, 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, surgidos 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. (LUDD, 2002, p. 95)

Entre as ações do Reclaim The Streets, estava 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 OMC (Seattle, novembro de 1999), FMI (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 assumindo características que unem 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. (LUDD, 2002, p. 95)

Como já também foi mostrado no primeiro capítulo, há também os anarco-punks, que também se organizam em redes de contatos – via internet, cartas encontros pessoais – mas preferem fazer confraternizações de bandas e pessoas em lugares fechados, onde ocorre troca de materiais – camisas, cd's, fitas k-7, zines, livros e outros – nas chamadas gigs.

Assim como mostrei em um outro momento¹³, as críticas embutidas nas letras e capas do material trocado e divulgado pelos anarco-punks - e suas bandas de crustcore e grindcore¹⁴ principalmente – contêm também um teor libertário e ecológico próximo ao da ecologia

13 BARCHI (2002).

14 Estilos que surgiram do punk rock, mas com uma sonoridade muito mais forte, barulhenta, que não tornou-se acessível à grande mídia, principalmente em rádio e televisão. Ver principalmente O'HARA (2005) e BARCHI (2002).

radical do surgimento do movimento ambientalista. Principalmente nas capas, os demônios, caveiras, corpos e cadáveres mutilados e lugares destruídos dão o tom catastrófico e pessimista de muitos desses grupos.

Enfim, essa diversidade ocorrerá tanto no movimento ecologista, como entre os libertários (e entre os eco-libertários), os negros, as feministas, os homossexuais, os atingidos por barragens e entre uma infinidade de outros grupos.

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 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)

Esses rizomas remetem-nos 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, mas a partir de várias delas, com intensidades e formas variadas e diversas.

O exemplo de Stuart Hall, 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 a 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. Para a formação desse hibridismo como tradução cultural, muitas vezes não é necessária nem a diáspora de um país ou continente para outro. Essa tradição cultural muitas vezes se dá com intensidades diferentes, até entre cidades quase vizinhas, mas de tamanhos e aspectos sócio-econômicos diferentes¹⁵.

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. Gallo sugere que o processo pedagógico deveria 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)

¹⁵ Falo isso baseado inclusive no fenômeno da cultura da pichação. Ao estar na cidade de Ourinhos, com cerca de cem mil habitantes, no começo de 2006, pude observar o grande número de pichações espalhadas pela cidade e também nas paredes de duas escolas públicas que visitei. Quando fui para Ipaussu – que é uma cidade dez vezes menor que Ourinhos e a apenas 25 quilômetros de distância – não consegui avistar uma pichação sequer. Ora, eu tive uma reação de espanto, principalmente porque desde o começo dessa pesquisa não havia ido para cidades de pequeno porte. Quando vi muros sem pichação, tive a sensação de estar em um “outro lugar”, de não pertencimento cultural – utilizando o conceito de etnicidade de Hall (2003, p. 84). Essa sensação foi muito mais intensa do que se eu estivesse em grandes centros como São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto, Macapá e até mesmo Ourinhos, todas cidades nas quais estive presente e pude observar grande número de pichações.

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 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 irá tornar-se “indisciplinada” e subversiva às propostas pedagógicas massificantes, produtoras de subjetividades em massa.

Em uma proposta libertária, o processo pedagógico desvincula-se do princípio de mundo como unidade já que essa tem como objetivo comprometer a 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.

Voltando a Gallo, é fundamental que o processo educativo e o currículo não estejam ligados às integrações interdisciplinares sejam elas verticais – como em um organograma em estrutura piramidal – ou horizontais – nas quais os envolvidos ajeitem-se da melhor maneira à situação em que se encontrem ou, no caso, às disciplinas de uma escola (p. 96).

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

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

Se os libertários e os ecologistas radicais buscam outras culturas escolares é porque acham que os referenciais teóricos hegemônicos devam ser repensados, 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 necessário.

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 nós já dissemos, em uma emancipação, na mudança de um 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, Silvio Gallo propõe, a partir da noção de Deleuze e Guattari, a educação rizomática, pois ela tem os horizontes abertos e, 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 irão fazer com que as singularidades continuem a transformar-se e, principalmente, como diria Onfray, novas possibilidades de existência.

Assim como impede que a educação maior – das leis, dos programas e currículos oficiais - instaure-se, torne-se 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 que 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 pára a produção de uma empresa que produz 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 propusesse como ambiental, libertária e, para isso, rizomática e menor, aberta para a multiplicidade, irá exigir a disponibilidade para o diálogo. Se a construção do conhecimento e do currículo nas escolas será feita a partir da troca e da comunicação entre os mais diversos saberes, é fundamental a noção de dialogicidade. Para 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 (1996, p. 155) 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.

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 ela surja de dinâmicas e de desejos em comum.

Essa nova possibilidade de educação torna-se possível a partir do momento em que haja uma teia de contatos e informações que descentralizada, autônoma e rizomática tornem renovados e reconstruídos, a resistência, a reivindicação e o os saberes.

REDES DE SABERES: EDUCAÇÃO AMBIENTAIS MENORES?

O conceito de redes de saberes é diferente do conceito de redes de informações. As redes de informações, como a da educação ambiental, estão inseridas em uma proposta sistêmica e estrutural, na qual uma rede – como por exemplos, a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) ou a Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA) – centraliza o recebimento e a emissão de informações.

Está mais relacionado à noção de valores e conhecimentos partilhados, 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. (OLIVEIRA, 2005, p. 25)

Portanto, a escola transforma-se somente como parte do processo educativo, 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 do currículo 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 por meio do que seus sujeitos, em suas múltiplas interfaces, trouxeram à escola. A partir das experiências que os construíram, do que eles se fizeram a partir das inúmeras realidades que os formaram e das trocas que eles fizeram 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. E é dentro delas que estamos realizando esse trabalho sobre as pichações.

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. Sendo assim, para a educação ambiental em uma proposta libertária, essa militância tem grande potencial se as representações sociais – sobre as quais falo no próximo capítulo – dos envolvidos tornarem-se também comuns, já que essas também podem ser consideradas como conhecimento:

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. Se a educação ambiental oficial considera, a partir das leis, a pichação como poluição sujeira e crime, uma educação ambiental de enfoque libertário poderá ampliar o campo de discussão e a gama de novos saberes e representações sobre esse fenômeno que ocorre nas instituições escolares, como, por exemplo, pichação como arte ou como intervenção política anônima.

Por conta disso, a proposta desse trabalho - pesquisar as representações das pichações para as pessoas envolvidas no processo pedagógico dentro da instituição escolar - busca contribuir justamente com a possibilidade de desconstrução de representações sobre não só o ato de pichar, mas também com a própria idéia de ecologia e de educação ambiental.

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. Assim são feitas as pichações – como veremos mais adiante – e é assim, um desejo libertário e ecológico de educação.

Será que essas pichações ou as próprias representações sobre elas, podem ser ressignificadas a partir desse desejo? Voltaremos a essa questão no capítulo 7.

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 existência de todos. Devendo ser, então, assumido pelos educadores. Freire (2000, p.31) afirma que “... 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”.

Riscos que implicam escolhas e decisões, e a presença que deve assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade que 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 rejeitam 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 pôr 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 meio amplo e que, mesmo podendo desenvolver livremente suas características, ela pode e deve 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 ecosófica como re-singularizadoras dos sujeitos, das classes, das escolas. Possibilita e pressupõe a diferenciação como prática do exercício de liberdade libertária, mas de maneira solidária, de forma a unificar lutas e agir em comum.

Retomando rapidamente também Michel Onfray, que vai mais além, quando propõe e complementa a idéia do risco, ao afirmar que seria necessário o desenvolvimento do novo, do desajustamento, do diferente, do criativo, pois só aí há a possibilidade de novas formas de uma existência mais 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 a guisa dos recursos, eis o que permite desde o presente, uma tipologia mais precisa de esquerda do que falo. (ONFRAY, 2001, p. 124)

Resumindo, 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 a investigação da problemática ambiental global ela precisa ter em, sua abordagem, claros objetivos filosóficos e políticos. Se sua realização deve ser em um sentido libertário, que irá observar atentamente a multiplicidade social e as diferenciações muitas vezes quase díspares dos indivíduos, suponho que seja necessário certo conhecimento dos atores envolvidos nesse processo.

Portanto, essa criação do novo e do comunicativo é possibilitada a partir do momento em que ela 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.(ONFRAY, 2001, p. 84)

Por si mesma, uma idéia de educação ambiental de enfoque libertário – ou uma proposta libertária de ecologia – supõe um risco. Propor jogar a ecologia na parede – ou seja, debater alguns conceitos em educação ambiental, “jogá-los na parede” – e mostrar que na parede há ecologia – trazendo as pichações como um tema que possa enriquecer a teoria e as práticas em educação ambiental – poder ser um risco. Supondo que, se temos um meio ambiente urbano, seus muros, postes, portas, janelas são seus elementos, as pichações que tomam conta delas também podem ser, não como doença ou tumor, mas como revolta e resistência. 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 às 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 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 ecologistas e dos libertários, a partir do que já vimos aqui, em relação à educação, é, no mínimo, a de assumir, resistir e de subverter uma ordem autoritária e opressiva.

Já sugeriam isso os anarquistas do fim do século XIX e início do século XX: Ferrer e a Escola Moderna de Barcelona, Sebastian Faure e “La Ruche”, Paul Robin e o Orfanato Prévost, e a Escola Moderna de São Paulo e o Coletivo Paidéia, em Mérida, mais recentemente¹⁶.

A educação, assim como sugeriram diversos movimentos ecologistas, deve 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.

¹⁶ Sobre a Escola Moderna de Barcelona, ver Tragtenberg (1978) e Gallo (1995), principalmente 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). E sobre o coletivo Paidéia, o trabalho de Kassick (2002).

4 BUSCANDO A METODOLOGIA

É possível reunir um exército de aparência extremamente poderosa alinhando-se para o combate fileiras após fileiras de pigmeus...

(Zygmunt Bauman, 2005)

TUDO VALE?

No clássico livro, “Contra o Método”, Paul Feyerabend (1977) argumenta que as metodologias científicas clássicas levam a pesquisa a se fechar em si mesma, não se abrindo às alteridades, ao senso comum.

Acusa a ciência, a qual, tendo o direito exclusivo de manipular o conhecimento, ignorou quaisquer resultados obtidos por outros métodos. Aqui, podemos incluir entre essas outras metodologias o etnoconhecimento e o próprio senso comum.

Acredita que a idéia da ciência com princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios, passa por enormes dificuldades em manter-se sólida, quando os resultados de qualquer pesquisa só são obtidos por meio de alguns “acidentes de percurso”.

Ao sugerir o anarquismo teórico como uma proposta mais humanitária e mais suscetível de estimular o progresso, Feyerabend estabeleceu a idéia na qual, em pesquisa científica, tudo vale. Principalmente quando deixa entender que o método da pesquisa deve ser condizente com a contextualização do trabalho, não a deixando sob as fortes amarras metodológicas tradicionais.

A sugestão de Feyerabend colaborou na dúvida de como foi feita, então, essa pesquisa sobre os discursos sobre as pichações nas escolas, e quais seriam as relações e análises feitas com a proposta de uma educação ambiental de cunho libertário.

Ora, se existe a possibilidade de uma idéia pedagógica radical, que não se submeta às políticas hegemônicas pré-estabelecidas, então a metodologia do trabalho e da busca por esses discursos, deveria ser feita de uma maneira intransigente, indisciplinar e, principalmente – e seguindo a sugestão de Stewart Home (1999) – subversiva às propostas oficiais e às metodologias tradicionais.

Repetindo, a questão que fiz no fim do capítulo anterior: como as pichações poderiam ser observadas no debate relativo à educação ambiental, sem serem analisadas somente sob determinados aspectos negativos, como sujeira, poluição e crime? Qual é a fonte de análise que busquei e como busquei essas fontes nos discursos e situações cotidianas?

Nesse capítulo, faço inicialmente, uma breve abordagem sobre como a ciência vem encarando, nas últimas décadas, a importância do conhecimento do senso comum, a partir de autores como Boaventura de Sousa Santos, Stuart Hall e Zygmunt Bauman.

A partir daí, exponho a metodologia para a “coleta de dados”, ou seja, como busquei buscar os discursos sobre as pichações nas conversas do cotidiano, a partir da proposta elaborada por Mary Jane Paris Spink e por Vera Mençoff Menegon.

Por último, abordo a transformação dessa pesquisa e dessa coleta de dados em um texto científico, sendo que utilizei, para tomar os devidos cuidados éticos, as narrativas ficcionais, método sugerido, principalmente, por Marcos Reigota e Nilda Alves.

SENSO COMUM E CIÊNCIA

Boaventura de Sousa Santos, em “Introdução a uma Ciência Pós-Moderna” (1989), sugere o encontro da ciência com o senso comum, para que seja feita a ruptura com aquela primeira versão epistemológica que antes havia banido o senso comum da prática científica.

Acredita que banir o senso comum da prática e da pesquisa científica não teria sentido por diversas maneiras.

Em primeiro lugar, porque o senso comum está longe de ser uma prática acomodada, passiva, contendo sentidos de resistência que muito provavelmente podem ser transformadas em ferramentas de luta.

Em segundo lugar, devido a sua função conciliadora entre a consciência social e o que realmente existe, mas não é considerada pelo conservadorismo de muitas teorias científicas.

Em terceiro, pelo caráter ilusório, fixista, superficial ou preconceituoso do senso comum que é mais ou menos acentuado, mas nunca o mesmo. Para Boaventura (1989), esse caráter está muito relacionado às práticas pedagógicas das diferentes sociedades, mais ou menos autoritárias.

Por último, a oposição ciência/ senso comum não pode conviver em uma dicotomia luz/ trevas, já que a ciência nunca se livra de preconceitos que são apregoados somente ao senso comum.

Entre as inúmeras características dadas por Boaventura ao senso comum, ele vai chamá-lo de prático, pragmático, transparente, evidente, superficial e profundo. Mas o que mais importa nessa pesquisa, é quando ele caracteriza-o como indisciplinar e imetódico, já que: “[...] não resulta de uma prática especificamente orientada para produzi-lo; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida”. (SANTOS, 1989, p. 20)

Talvez Feyerabend, ao propor o anarquismo metodológico como prática de pesquisa libertária, estivesse pensando nessa segunda ruptura epistemológica sugerida por Boaventura, a que estabelece o reencontro da ciência com o senso comum – e que cindirá sobre aquela primeira ruptura que havia dicotomizado a relação ciência/senso comum:

A condição teórica mais importante é que o senso comum só poderá desenvolver em pleno a sua positividade no interior de uma configuração cognitiva em que tanto ele como a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a uma outra forma de conhecimento. (FEYERABEND, 1977, p. 17)

VERDADE E PODER

A ciência sempre esteve atrelada ao conceito de verdade, que por sua vez relaciona-se e, até mais, pertence à retórica do poder. O direito de alguns falarem e o resto, de acatar e obedecer.

Bauman (1998) remete a idéia de Platão sobre a ciência como “a verdade daqueles que conseguiram sair da caverna” e enxergar o mundo como ele realmente é, sendo isso uma tarefa só para os poucos capazes de enxergar à luz do sol, guiando e orientando aqueles que não o conseguem.

Já que a construção do conhecimento sempre esteve relacionada à produção científica, eram os cientistas que tinham a autoridade de falar, sendo que os outros apenas deveriam obedecer, ou seja, a relação entre superioridade e inferioridade, dominação e submissão:

A jovem ambição da filosofia moderna, de conquistar e seduzir mentes não-filosóficas com a própria racionalidade e extinguir completamente o tosco e caprichoso senso comum deu lugar à triste e sensata reflexão acerca da surdez da mente comum, ou da consciência corrente, a voz da razão filosófica universal e sua sólida resistência à reforma. (BAUMAN, 1998, p. 145)

Assim como Feyerabend argumentou que a ciência sempre se desenvolveu e produziu a partir de “acidentes de percurso”, Bauman (1998) afirma que o erro é fundamental à essência da verdade, e que a ciência, a filosofia e o senso comum são linguagens incompreensíveis e incomunicáveis entre si, não se encontrando e nem se relacionando.

O que ocorre então, de acordo com Bauman no mesmo trabalho, é que os filósofos de hoje lutam pela teoria das verdades (no plural), ou seja, inúmeras opiniões que são simultaneamente verdadeiras. Entre elas, o senso comum. E que a filosofia e a ciência pós-moderna vêm se esforçando para criar o diálogo entre as diversas verdades. Um diálogo que deve levar em conta a produção dessas inúmeras verdades:

Para descobrir o que, no mundo real, é verdadeiro e o que é falso, tenho de tomar muitas decisões difíceis e nunca efetivamente garantidas a respeito da confiança que eu investiria em algumas comunidades, mas negaria a outras – direta ou indiretamente, dizendo explicitamente, ou endossando tacitamente as suposições que confirmam suas opiniões e, assim, atestam a correção da crença em pauta. (Ibidem , p. 151)

Talvez seja por isso que Toni Negri (Gallo, 2004) tenha dito que vivemos em um tempo não mais de sacerdotes e profetas – e os professores como tais – e sim, um tempo de militantes, os quais não buscam mais uma verdade suprema, uma explicação única e abrangente da realidade, e sim, alternativas a partir do contexto no qual estão confinados.

Para Stuart Hall:

Explicações unilaterais são sempre distorções. Não que sejam mentiras sobre o sistema, mas no sentido de que uma 'mera verdade' não pode ser a verdade inteira de coisa alguma (HALL, op. cit. p. 281)

Se como afirmou Hall, não há verdade inteira de coisa alguma o educador não pode ser o dono da verdade; dessa forma, é necessária a desconfiança em relação às teorias pedagógicas – relativas à educação ambiental – que pretendem abranger toda a realidade de uma maneira complexa e total, holística, afirmando que tudo está inexoravelmente ligado a tudo.

Em uma educação ambiental que se deseja libertária, essa noção torna-se frágil a partir do momento em que o conhecimento desse todo e de suas complexidades – e principalmente o seu uso – não é assimilável totalmente por um indivíduo, por uma escola, por um professor.

É apenas assimilado e reproduzido por grandes sistemas estruturados e inflexíveis, como provavelmente a estrutura do Estado, que pode utilizar esse conhecimento de maneira como ele fosse indiscutível, já que é o único que irá possuí-lo e ter direitos sobre ele.

O que aqui interessa não é a totalidade e nem o quanto ela é complexa. A idéia que nos guia aqui é saber como são estabelecidas conexões sobre algumas dessas realidades – perceptíveis nos discursos – dentro de uma outra realidade – que é a escola.

A proposta dos rizomas em Deleuze e Guattari (1995) e também a proposta do hibridismo cultural de Stuart Hall (2003), auxiliam na intenção de usar essas diversas realidades, disciplinas e campos do saber como ferramentas para produzir a possibilidade de surgimento de outras possibilidades de saberes, diversos, múltiplos a partir daquilo que precisamos em dado momento.

Aliás, é grande a contribuição de Hall (2003) também sobre a questão do senso comum, principalmente em sua análise sobre Gramsci, em que identifica, nesse autor, o senso comum como consciência prática cotidiana, ou ainda, como pensamento popular das massas.

Pensamento que, para Gramsci – de acordo com Hall – é incoerente, desarticulado e episódico, fragmentado e contraditório, pois nele há os traços e depósitos estratificados de sistemas filosóficos mais coerentes que se sedimentam com o tempo sem deixar qualquer inventário claro.

Mas, então, qual é a importância desse senso comum?

Constitui o terreno das concepções e categorias sobre o qual a consciência prática das massas realmente se forma. É o terreno formado e não questionado sobre o qual as ideologias e filosofias mais coerentes devem disputar o domínio. (Ibidem, p. 321-322)

De acordo com Hall, Gramsci insiste que:

“[...] todos nós somos filósofos ou intelectuais, na medida em que pensamos, pois todo o pensamento, ação e linguagem são reflexivos, contém uma linha consciente de conduta moral e, dessa forma, incluem uma concepção particular de mundo (embora nem todos exerçam a função especializada de intelectual)[...]” (Ibidem, p. 322)

Enfim, por ser exatamente aquele conhecimento que foi tratado por tanto tempo como contrário à ciência – ou a uma determinada forma de ciência – símbolo de atraso, conservadorismo e fragmentação – já que a ciência possuía e, na maioria das vezes, ainda possui, um arcabouço monolítico sólido – foi deixado de lado.

O senso comum, como conhecimento popular, foi deixado de lado, oposto ao conhecimento acadêmico, sendo considerado, pelos próprios setores hegemônicos, como frágil e passível de “conquista” pela ideologia e pela filosofia.

Entre a enorme pluralidade de conhecimentos produzida pelos diversos setores da sociedade contemporânea pós-moderna – líquida, pós-industrial, do conhecimento, entre outros – o senso comum se destaca justamente por receber a influência dos mais diversos conhecimentos, transformando suas verdades em outras verdades, sendo obrigada, a ciência, atualmente a, no mínimo, estabelecer um diálogo com ele.

CONHECIMENTO DO SENSO COMUM

Como forma de sistematização desse conhecimento do senso comum, foi elaborada e desenvolvida por Serge Moscovici a teoria das representações sociais, as quais, de acordo com Spink, seria uma vertente crítica da Psicologia Social na França, nos anos 60.

De acordo com Reigota, Moscovici considera:

As representações sociais como sendo o conhecimento do senso comum, sobre um determinado tema de característica científica que tenha ultrapassado os limites do debate entre especialistas e conquistado o espaço público, tornando-se assunto dos meios de comunicação e das conversas cotidianas. No chamado conhecimento de senso comum se incluem além dos conhecimentos científicos, também e principalmente os preconceitos, ideologia e características sócio-culturais específicas das pessoas. (REIGOTA, 2002a, p. 124)

Jovchelovitch considera que:

Estudar representações sociais, portanto, significa estudar a forma como um grupo humano constrói um conjunto de saberes; esses saberes são capazes de expressar, de uma só vez a identidade de um grupo social, as representações que ele detém sobre uma variedade imensa de objetos tão próximos, como remotos e, principalmente, o conjunto dos códigos culturais que definem a cada momento histórico, o modo de vida de uma comunidade. (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 56)

Dentro do processo pedagógico e da educação ambiental, as representações sociais ganham elevada importância principalmente devido a sua potencialidade em relação à construção e desconstrução do conhecimento. Todos os indivíduos presentes no processo pedagógico – alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários – possuem e reproduzem suas representações sociais sobre determinado tema e assunto... inclusive sobre pichação.

O estudo dessas representações sociais ganha evidente relevância, principalmente no que diz respeito à sua produção e consolidação mais simplista pelos meios de comunicação.

Para Reigota:

As representações sociais simplistas, sobre o meio ambiente, ou quaisquer outros temas polêmicos e complexos, quando consolidadas e 'legitimadas' por instituições, meios de comunicação, crenças religiosas e ideologias políticas são as mais problemáticas no processo pedagógico, pois tendem a se tornar verdades inquestionáveis. (REIGOTA, 2002a, p. 125)

Em um tema tão polêmico quanto as pichações, cujo discurso nos meios de comunicação é majoritariamente contrário a elas – como demonstraremos mais adiante – o estudo de suas representações torna-se importante para o debate como tema de educação ambiental.

Ao avaliarmos o discurso hegemônico dos meios de comunicação em relação às pichações – e o uso que o Estado faz dele – veremos o quanto e como elas tornaram-se uma ameaça a ser considerada como crime ambiental, uma inimiga da sociedade em potencial.

E inúmeras são as fontes possíveis para a identificação das representações sociais, principalmente quando há o uso da etnografia, que possibilita “[...] oferecer uma série de técnicas e instrumentos que favorecem a ampliação do acervo da coleção de representações sociais” (Ibidem, p. 125)

Dentre os vários recursos, podem ser utilizadas as “histórias de vida”, depoimentos pessoais, conversas cotidianas, materiais de publicidade, filmes, músicas, obras de arte, documentos históricos, jornalísticos, científicos, fotografias pessoais, diários de viagem, textos literários etc.:

Atuando como um/a colecionador/a de mensagens nas quais as representações sociais estão evidenciadas, camufladas, explícitas ou implícitas, procurará valorizar seu acervo e situá-lo num contexto histórico, cultural, social, político, estético, pedagógico, ecológico e afetivo quando for necessário selecioná-lo para uma 'exposição". (Idem, 2002b, p. 342)

CONVERSANDO

Escolhemos como forma de “coleta” das representações sociais sobre as pichações nas/das escolas, as conversas cotidianas.

De acordo com Menegon: “Conversar é uma das maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que se estabelecem no cotidiano.” (MENEGON, 1999, p. 216)

São nessas conversas cotidianas, com um grande grau de informalidade, que podem surgir novas descobertas nas informações – principalmente no que diz respeito à produção de sentido – devido à espontaneidade com que surgem as conversas. Consideramo-nas como privilegiadas dentro de uma proposta pedagógica.

Menegon afirma que “... a pessoa, ao formular um enunciado, expressa seu horizonte conceitual, intenção e visão de mundo”. (p. 218)

Sendo assim, nas próprias conversas cotidianas, as representações sociais tornam-se explícitas, devido, novamente, à espontaneidade, rapidez e informalidade com que surgem. São representações sociais, pois aquele que fala, que emite o enunciado, “[...] que tem na enunciação o produto da interação entre falantes, não pode ser considerada como um ato individual estrito senso, pois isto restringiria às condições psicológicas do emissor” (p. 217)

Menegon complementa essa idéia a partir de Bakhtin:

“[...] as conversas expressas nas práticas discursivas, apesar da forma específica que possam adquirir em decorrência do contexto imediato, estão permeadas por linguagens sociais mais hegemônicas que se configuram como estruturas cristalizadas e compartilhadas que... explicitam as pressões sociais mais substanciais e duráveis a que estão submetidos os integrantes de uma conversa.” (Ibidem, p. 220)

Essas conversas explicitam os contextos interacionais do dia-a-dia, no qual as representações dos seus autores estão em plena ação, construindo e reproduzindo discursos.

Além disso, têm grande flexibilidade temporal (podendo ser longas ou curtas) e o descompromisso disciplinar dos seus participantes, ou seja, a informalidade e a espontaneidade do surgimento do assunto.

Para essa pesquisa, atenção especial é dada às conversas surgidas nas escolas ou entre atores escolares, mesmo estando fora delas (alunos, professores, coordenadores, pais, funcionários e diretores).

Tentei ser minucioso no que se refere à espontaneidade das conversas, procurando não ser o primeiro enunciador do tema. Mas, de acordo ainda com Menegon, obviamente não deixei de ser participante de muitas dessas conversas, pois aqui foi possível o que ela cita como aceitação da flexibilidade, ou seja, os efeitos da presença do pesquisador:

“[...] como parte do processo de pesquisa, nas situações de interação face a face, as práticas discursivas devem ser compreendidas também como fruto dessa interação, ou seja, os integrantes, incluindo o(a) pesquisador(a), são pessoas ativas no processo de produção de sentidos.” (Ibidem, p. 224)

É possível observar, nessas conversas cotidianas, as formas como as representações sobre pichações são criadas e ressignificadas; elas irão apresentar-nos como o conhecimento sobre esse tema é difundido, valorizado e revalorizado.

TECENDO REDES DE SABERES

Essas conversas demonstram conhecimentos que são construídos através de redes. São várias formações, cotidianos, histórias de vidas e concepções diferentes que produzem os enunciados e significam de maneiras distintas as pichações. São saberes distintos, muitas vezes, relacionando-se em redes de saberes cotidianas.

Para que exista a possibilidade de legitimação desses saberes, produzidos no dia-a-dia – no caso aqui, o escolar – Oliveira e Alves (2001) concordam com Boaventura de Sousa Santos sobre a ruptura da ciência com o senso comum e a necessidade de se romper com essa ruptura:

Esses conhecimentos (os cotidianos) são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas, o que dificulta uma compreensão dos seus processos. Pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as suas formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar intensamente em outras lógicas, para apreendê-los e compreendê-los. (OLIVEIRA e ALVES, 2001, p.15)

Gallo (2001) utiliza o exemplo da ecologia ao dizer que ela é um território de saber, marcada pela intersecção de vários campos de saberes:

Podemos chamar os problemas ecológicos de problemas híbridos... Será que poderemos chamar a ecologia de ciência? Particularmente prefiro que não: penso que ganham hoje as áreas que não são imediatamente identificadas como 'científicas', pois isso dá a elas uma abertura muito maior, para que possam valer-se de outras abordagens aos campos dos saberes, de forma não compartimentada. (GALLO, 2000, p. 27-28)

Em um outro momento, Nilda Alves e outras autoras, mostram como esses conhecimentos são tecidos nas redes cotidianas escolares, já que nas escolas todos estão imersos em redes de contatos diversos e diferentes, sendo assim difícil a identificação da origem de tantos saberes.

Segundo Macedo (2002), para identificar, caracterizar, analisar, criticar e superar as verdades hegemônicas orientadoras de decisões e ações cotidianas:

“[...] será preciso trabalhar com suas próprias lógicas, em outros modos de fazer, a serem aos poucos criados, buscando compreender por que trajetórias foram sendo trançadas à nossa vida. É claro que isso exige muito esforço e coragem.” (MACEDO et al., 2002, p. 19)

Esforço e coragem principalmente porque para essa tarefa, é necessário reconhecer que abordar o conhecimento dessas redes de forma estruturada – ou seja, buscar a raiz da questão – provavelmente no fim do trabalho leve à sensação de frustração por não conseguir abranger nem uma pequena parte do que foi proposto no início.

A tentativa aqui, a partir da idéia do conhecimento cotidiano e das redes de saberes – utilizando para isso as conversas – é saber o que é trançado e como esses conhecimentos são

trançados nos espaços cotidianos. Em um espaço, micro. Em um tempo disponível geralmente muito curto.

Como sugere Bauman (2005), se houvesse tempo para pensar primeiro na ordem das fileiras, e depois fazer a convocação, seria só para satisfazer os viciados em metodologia.

Mas não há nem tempo, nem espaço para isso:

[...] os pensamentos, embora possam parecer grandiosos, jamais serão suficientemente grandes para abarcar a generosa prodigalidade da experiência humana, muito menos para explicá-la. (BAUMAN, 2005, p. 16)

Sobre as pichações, e as suas representações, é muito relevante evidenciar a carga positiva e negativa nelas presentes, assim como também é fundamental saber quais são as “verdades” nelas imbuídas. Verdades e experiências vividas que são trocadas na hora do café, na sala dos professores, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, em sala de aula, nos recreios e intervalos, no portão de entrada e saída:

Nesses espaços/tempos cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante sua fixação, permitem uma evolução, e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos, ou políticos oficiais, que são sobretudo, escritos. (OLIVEIRA e ALVES, op. cit. p. 35)

Consideramos o registro desse conhecimento cotidiano, desarticulado, fragmentário, espontâneo, fundamental, pois vai, muitas vezes, mostrar pontos de resistência às propostas hegemônicas oficiais; vai mostrar que, por não ser estruturado e sólido – como a ciência moderna tanto sonhou – tem um potencial de não aceitação – muitas vezes de subversão – da grande educação proposta pela oficialidade.

NARRATIVAS FICCIONAIS

Para registrar as conversas, deparei-me com o problema ético, pois, devido à informalidade, rapidez e fluidez das conversas, nem sempre é possível a autorização oficial dos autores dos enunciados.

Como então, usar esses registros e manter o compromisso ético da pesquisa?

Marcos Reigota sugere então as narrativas ficcionais, cuja base é: “[...]’embaralhar’ ao máximo os fragmentos e estilhaços e criar ‘colagens’, baseadas em fatos reais, mas que devem ser lidas/vistas como ficção”. (REIGOTA, 1999b, p. 74)

Um trabalho etnográfico, pois o pesquisador procura estar/conviver/fazer parte, mesmo que temporariamente, procurando se integrar ao máximo possível ao cotidiano da pesquisa.

No caso aqui, o de transformar os fatos e conversas cotidianas - dados obtidos “24 horas por dia - em narrativas ficcionais, retomam a possibilidade de Feyerabend de que “tudo-vale”, de certa maneira, complementada por Reigota:

A obtenção dos 'dados' e informações não obedecem nenhum dos critérios de pesquisa – seja ela etnográfica, documental ou estritamente teórica. Nem as 'entrevistas não-diretivas' se encaixam nesse quadro, já que elas se situam devido de um contexto no qual os papéis do pesquisador e do pesquisado são definidos e conhecidos a priori e se estabelece entre eles um acordo comum. (Ibidem, p. 73)

Foi apenas durante minhas conversas com colegas do mestrado que essa relação ficou relativamente exposta, já que, como falarei durante as narrativas, a pesquisa tornou-se pública e, devido à sua polêmica, vários (as) colegas vieram debater.

No caso das escolas onde trabalhei durante a pesquisa – sendo também ator ativo no cotidiano escolar, já que a pesquisa veio no decorrer da minha prática profissional – ninguém sabia que eu iria registrar as conversas.

Por isso foi necessária a escolha das narrativas ficcionais. Transformei as conversas em retalhos e colagens com os quais teci narrativas, trocando situações, lugares e nomes:

Nenhuma personagem pode ser encontrado na vida real conforme descrito, pois nenhum é reflexo de uma única pessoa, mas sim, constituído de inúmeros fragmentos encontrados nos diferentes indivíduos do grupo escolhido. (Ibidem, p. 74)

Como então vincular esses discursos em forma de narrativas ficcionais, à proposta de uma educação ambiental de cunho libertário?

Em primeiro lugar, deixando evidente que esses discursos e situações foram “coletadas” e transformadas em narrativas por um pesquisador – no caso aqui, eu, Rodrigo, professor de Geografia em determinadas escolas, cujas práticas cotidianas e pontos de vista, acredito, se aproximam das idéias dos libertários – a partir de uma perspectiva única e singular.

Nessas narrativas, enfoco um problema – as pichações – e desenvolvo-as de maneira a manter tanto o anonimato dos outros atores participantes das situações, enunciadores das representações nos diversos discursos, como também o dos seus componentes históricos, sociais, coletivos ou particulares. Conto os fatos ocorridos à minha maneira, mantendo o foco

– e sua pertinência temática relativo à educação escolar – baseado em “fatos reais”, possibilitando assim, sua validade científica.

Em segundo lugar, tento estabelecer um debate sobre as pichações a partir de alguns conceitos os quais utilizo como categorias de análise, mas que não classifiquem as pichações de modo unicamente negativo.

É possível observar, então, tanto no debate estabelecido em discursos registrados em minhas fontes de pesquisa – tanto na mídia impressa e em alguns textos acadêmicos, quanto nas narrativas que criei – quando e de qual maneira as pichações aparecem como arte? Como intervenção política e anônima? Ou elas aparecem somente como sujeira, poluição e crime ambiental?

Todas as expressões humanas embutidas nas representações sociais expostas no discurso das conversas, exercem influência e são influenciadas pelo contexto e pela época em que vivemos, o que possibilita diferenciá-las, qualificá-las e identificá-las:

São as formas de expressão e o grau de elaboração, podendo situar-se entre a banalidade do senso comum e o anonimato do cotidiano, as obras de arte e da ciência que caracterizam e identificar uma época ou um período histórico. (Ibidem, p. 81)

Essa pesquisa, o seu enfoque e o debate sobre o seu foco seguem a sugestão freireana –libertária – de dialogicidade entre os saberes.

É a diferença entre as diversas formas de conhecimento que pode possibilitar a leitura, a desconstrução e a discussão sobre as diversas representações – no caso aqui, sobre as pichações – dos atores envolvidos no processo pedagógico nas instituições escolares, criando assim, constantemente, novos saberes e conexões entre esses saberes na prática cotidiana.

IMAGENS

Para contribuir, e como forma de enriquecer as narrativas, é utilizada a proposta de Alexandra Garcia de associar os textos escritos aos textos imagéticos:

Esse movimento proposto pela associação dos textos imagéticos com o texto escrito guia-se pela pretensão de contextualização de uma forma narrativa combinada, no qual o visual, a memória e o textual não querem dissociar-se, embora algumas vezes isso ocorra. (GARCIA, 2005, p. 47)

As pichações são também imagens, sendo que o contato do pichador com o mundo é também visual. Portanto, acredito que as imagens inclusas nas narrativas, presentes neste trabalho, servem para fortalecer as atuações vividas e imaginadas focadas nas pichações nas escolas. Não focarei o trabalho na análise dessas imagens, e sim, utilizo-as apenas como um recurso potencialmente enaltecedor das informações presentes.

Tanto que nas legendas que utilizo para registrar as imagens, retiro trechos da narrativa na qual elas estão colocadas e repito-os sob a imagem, não citando nem o local onde as registrei, nem as situações nas quais as fotografias que exponho aqui foram tiradas, tendo, portanto, o cuidado de manter o caráter ficcional dessas situações:

As fotografias são portadoras de informações, resgatam lembranças, geram memórias, criam possibilidades de narrativas; logo, não são objetos neutros ou sem historicidade. Estão marcadas por quem as produziu, pelo contexto recortado, pelos retratados, mas também por quem as observa, produzindo outros/novos sentidos para sua existência. (MOTA e PACHECO, 2005, p. 7)

Assim como as narrativas, as fotos produzidas por mim inserem-se em um caráter singular e único, que é o enfoque libertário da análise dessa pesquisa. As informações contidas nelas foram utilizadas de maneira a tornarem-se coerentes com a proposta aqui sugerida, como será demonstrado nas próprias narrativas.

5 PICHAR, PIXAR, GRAFITAR, COLAR...

Pixar é errado
 Errar é humano
 Somos humanos
 Por isso pixamos

(Grafite em muros e escolas de Sorocaba)

O QUE É PICHANÇA?

Para o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, pichação é o ato ou efeito de pichar. O seu plural, pichações. E pichar?

Ora, pichar é o ato ou efeito de aplicar piche em alguma coisa. Na gíria, é criticar asperamente algo ou alguém. Ou ainda, escrever em muros ou paredes; grafitar.

A pichação é uma contravenção para a Lei nº. 9605/98, ou seja, a Lei de Crimes Ambientais brasileira:

Lei dos Crimes Ambientais. Lei nº. 9.605/98. Seção IV: Dos Crimes contra o Ordenamento Urbano e o Patrimônio Cultural. Art. 65. Pichar, grafitar, ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano. Pena – detenção, de três meses a um ano, e multa. Parágrafo único. Se o ato for realizado em monumento ou coisa tombada em virtude de seu valor artístico, arqueológico ou histórico, a pena é de seis meses a um ano de detenção, e multa.

Decreto nº. 3.179/99. Seção IV: Das Sanções Aplicáveis às Infrações Contra o Ordenamento Urbano e o Patrimônio Cultural. Art. 52. Pichar, grafitar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano: Multa de R\$ 1.000,00 (mil reais) a R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais). Parágrafo único. Se o ato for realizado em monumento ou coisa tombada, em virtude de seu valor artístico, arqueológico ou histórico, a multa é aumentada em dobro. (BRASIL, 1999)

No caso da Lei, não só a pichação, mas também o grafite, e qualquer outra conspurcação (como, por exemplo, colar qualquer tipo de documento, papel ou adesivo, sobre o que falaremos mais adiante) contra monumentos e edifícios urbanos é também um crime ambiental. Poluição.

Deve ser combatida como forma de estabelecer a qualidade de vida urbana. Assim como devem ser combatidas a poluição dos rios, a devastação da Amazônia e da Mata Atlântica, a emissão de poluentes tóxicos na atmosfera, como o dióxido de carbono e o monóxido de carbono, o uso indiscriminado de produtos químicos na agricultura, os maus tratos aos animais e muito mais.

Através dos meios de comunicação diários, principalmente pela imprensa escrita, a concepção de crime para as pichações se legitima e a sociedade, em geral, as vê como um inimigo taciturno e obscuro a ser derrotado.

COMBATE ÀS PICHAGENS

Em dois editoriais do jornal “Folha de S.Paulo”, as pichações são tratadas como um problema tenebroso a ser resolvido:

É preciso forjar uma firme consciência pública de repúdio às pichações e estimular, se não o apreço, pelo menos o respeito à cidade. São Paulo, que já é uma metrópole um tanto inóspita em seu perfil urbanístico – não pode continuar assistindo passivamente a essa agressão.¹⁷

Uma firme consciência de repúdio às pichações, devendo-se combatê-las, pois elas transformam a cidade em mais feia e inóspita do que ela já é; uma agressão, violenta ao projeto urbanístico da cidade. Se o morador não gostar da feiúra de São Paulo, pelo menos que engula o que ela é, sem intervir em seu perfil.



Figural: Pichador infrator

Capa do jornal sorocabano “Cruzeiro do Sul”, 18/03/2005, onde o teor da notícia principal são as pichações como crimes cometidos por adolescentes.

17 Folha de S. Paulo. **Cidade pichada**, editorial de 8, out. 2004,

Em um outro momento, no mesmo editorial, a crítica às pichações tem o mesmo teor ácido:

Não há dúvida de que todo tipo de vandalismo contra o patrimônio público e privado deve ser punido com rigor exemplar. A pichação constitui uma agressão intolerável, além de ser um fator de degradação do já bastante inóspito espaço urbano de São Paulo. Ademais, pichar e conspurcar edifício público são crimes previstos em Lei.

Pichação como vandalismo, novamente como agressão e violência, fator de degradação. Para o editorial, as agressões não são mais do que uma causa da degradação do espaço urbano paulistano – e não uma consequência – a qual deve ser combatida como criminosa.

Voltaremos mais adiante com o jornal Folha de S.Paulo, principalmente em seus artigos e reportagens no que diz respeito à pichação.

Continuando a nos deter, por ora, nos editoriais, para o jornal sorocabano “Cruzeiro do Sul”, pichação também é considerada como fenômeno extremamente repulso:

Os adolescentes, como parte de seu processo evolutivo, sentem-se desafiados a testar os limites que lhes são impostos. A má qualidade do trabalho de prevenção às pichações vai passando a eles a falsa idéia de que a triste e descabeçada malta dos sujadores de parede é um grupo de alguma relevância cultural, supostos porta-vozes de uma reprimida cultura de minorias que insiste em não se dobrar. É compreensível, pois, que se sintam tentados a imitá-los.¹⁸



Figura 2: Pichações na fábrica

Antiga indústria têxtil abandonada na região central de Sorocaba (ao fundo), misturada com grafites no muro do viaduto (mais à frente) e aos “stickers” colados na placa de trânsito. Autoria de Rodrigo Barchi.

18 Cruzeiro do Sul. **Limpa, pinta, picha...** Editorial. Sorocaba, 12, out. 2004.

Nesse editorial, toda a indignação canalizada aos pichadores era devido à insistência desses em escrever nas paredes de um dos antigos imóveis de uma das fábricas têxteis desativadas de Sorocaba, localizado às margens do rio Sorocaba – ou seja, de enorme visibilidade – e que devido à importância que elas tiveram para a história da cidade, acabaram-se tornando patrimônios históricos.

Descabeçados, “sujadores” e com falsa pretensão a alguma relevância cultural. O editorial desse diário sorocabano critica de maneira dura e feroz a ação dos pichadores em Sorocaba.

Em um outro momento, chama as pichações de condutas anti-sociais:

[...] A pichação que enfeia grandes cidades do mundo, inclusive a nossa, funciona como rótulo a proclamar a existência, por trás dela, de uma sociedade em acelerado processo de desagregação.¹⁹

Pichação que rotula uma sociedade em estado de desagregação. Novamente, as pichações são tidas como uma das responsáveis pela destruição da sociedade. Culpadas por deixar as cidades mais feias e, repetindo a idéia do editorial da Folha de S. Paulo, mais inóspita do que já é. Novamente somente como causa, e não consequência do que ocorre na sociedade.

Mas não é somente para os editoriais dos jornais que essas pichações são danosas ao ambiente urbano. São consideradas da mesma forma também para o empresário Antônio Ermírio de Moraes, na sua coluna semanal do jornal Folha de S. Paulo, que argumenta de maneira veemente contra elas:

Não há bairro que não exiba uma sujeirada indecente feita por pessoas que têm prazer em depreder o patrimônio público e privado e em ofender o senso estético da nossa cidade.

O turista que vem do aeroporto de Congonhas até os hotéis centrais ou os homens de negócios que se dirigem aos escritórios e bancos da região central de São Paulo devem ficar com a impressão de estar entrando em uma zona de guerra de fundamentalistas fanáticos.

A pichação que se espalha pela cidade é fruto de vandalismo, de má educação e de desleixo das autoridades, isso sem falar na deturpação dos valores estéticos em uma juventude que está abandonada em sua maior parte.²⁰

Antônio Ermírio de Moraes ainda pede que se desenvolva a cultura da limpeza, já que toda a cidade está imunda – como sugere o título de seu artigo. Sujeira, depredação,

19 Cruzeiro do Sul. **Condutas anti-sociais**. Editorial, 12, jan. 2006.

20 MORAES, A. E. **Pichação e imundície contrariando a beleza de São Paulo**. Folha de S. Paulo, 15 mai. 2005.

vandalismo, deturpação dos valores estéticos e até zona de guerra (como se não houvesse pichações nas outras grandes metrópoles mundiais). Ele vai repetir a maioria dos adjetivos usados nos editoriais citados anteriormente.

As pichações, evidentemente, mexem com o senso estético que prima por uma cultura e por uma ecologia de limpeza que pretenda que os muros, paredes e postes sejam plenamente lisos, sem nada que deturpe a cor original.



Figura 3: Pichações na cidade de Turim

Os estilos das letras são muito parecidos com as das intervenções brasileiras. Autoria de Marcos Reigota.



Figura 4: Pichações no Museu de Arte Contemporânea de Frankfurt.

De acordo com Reigota ao me entregar essa foto, essa banana pode ter vários significados: pode ser uma referência ao artista plástico Andy Warol (que havia apoiado e feito parceria com Basquiat); ou então à capa do disco do grupo Velvet Underground, ou então, uma banana ao “radicalismo permitido” dos Museus de Arte Contemporânea. Autoria de Marcos Reigota.



Figura 5: Pichações em Tóquio. Estilo de pichações também semelhantes aos brasileiros. Revista Grafitti. São Paulo: Escala, 2004

Na reportagem sobre a solução para a cultura da cidade de São Paulo²¹, um professor convidado pela Folha de S. Paulo, José Teixeira Coelho, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo argumenta que as pichações, para uma cidade cujo valor central deve ser a beleza, são os primeiros itens da lista de “não pode”, devendo ser banidas. Pois é a imposição de uma minoria (os pichadores) sobre uma maioria.

De acordo com a reportagem, citou até a possibilidade de as árvores ocuparem o espaço das pichações e também da publicidade, lembrando o projeto do plantio de um milhão de árvores feito em Pequim, por Mao-Tsé-Tung, nos anos 60.

São também diversos os discursos contra as pichações em seções destinadas aos leitores de jornais. Cito aqui quatro trechos de cartas de leitores do jornal “Cruzeiro do Sul” onde se percebe o tom de revolta e indignação:

Como é difícil aceitar a pichação que se alastra em nossas ruas feito peste. Ela ofende, deforma, rebaixa-nos a todos – sem restrições – à humilhante situação de cidadãos fracos e incompetentes... M.P.F.G. (19 set. 2004)

Sabe-se que é durante a noite que os marginais normalmente dão vazão às idéias que surgem em suas mentes doentias. J. D. S. N. (29 out. 2004)

[...] cabe ao prefeito fazer uma campanha, educativa, através de panfleto explicativo aos pichadores, de que pichar é crime...; cabe aos juízes punir com prestação de serviço, doação de cesta básica a casas de caridade e multa caso for menor de idade. [...] E. L. P. (30 out. 2004)

O tom enfático de algumas cartas dá às pichações um teor de epidemia, praga, doença, causada justamente por pessoas de mentes doentias, devendo, obviamente, ser prevenidas

21 Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. C6.

através de fiscalização, vigilância e projetos educacionais, além de manter a punição aos infratores.

DEFENDENDO AS PICHAGÕES

Ao contrário do que vimos aqui até agora, há também quem veja na pichação uma forma legítima de contestação, intervenção e arte.

É o caso do fotógrafo João Wainer, da Folha de S. Paulo, que, em um artigo publicado na seção “Superpolêmica”, da Revista Superinteressante, de maio de 2005, mostra-nos uma concepção diferente sobre as pichações, defendendo-as e classificando-as como o que há de mais representativo e genuinamente paulistano. O título do texto de Wainer já é bem claro quanto à sua opinião sobre o assunto: “Pichação é Arte”.

[...] Na verdade, a suposta feiúra da pichação até combinava com a paisagem acinzentada de São Paulo... Adoro ver no alto dos prédios aquelas pichações enormes, com as letras enfumaçadas... (WAINER, 2005).

Especial

Artimanhas da pichação

CIDADES Como é o universo dos jovens que se apropriam dos muros das grandes metrópoles em busca de status, expressão artística ou mera curtição

POR PHYDIA DE ATHAYDE

O que começou com o abafado grito “Abaixo a ditadura”, pichado nas sombrias noites do Brasil dos anos 60, é hoje uma espécie de mal incontrolável – e quase sempre incompreensível – a tomar muros, fachadas, parapeitos, pontes, sacadas ou qualquer área lisa e desprevenida nas grandes cidades do País. É na capital paulista, a mais densa e caótica delas, que a pichação encontra condições ideais para se proliferar: ambientes degradados e jovens como Ricardo.

O paulistano Ricardo Andrade Oliveira estudou até a oitava série, quando começou a pichar. Hoje, aos 21 anos, continua franzino, periférico da zona sul (é do Campo Limpo) e filho de empregada doméstica. Mas tem orgulho de ser um pichador “que dá inveja”. Soma mais de 80 topos de prédios, nos quais escreveu RCD (Ricardo) e OS GS (Os Garotos Sujos) com letras maiúsculas em forma de losango, difíceis de ler, criadas pelo próprio:

– Comecei pelo ibope mesmo, pra ser comentado. No meu bairro, depois no centro, depois em toda a cidade. Picho os lugares mais difíceis, prédio e janela. Não sou qualquer um.

Para ser alguém na pichação é preciso fazer o impossível. Além do alto de prédios, as janelas são a coqueluche – desde que escaladas por fora, sem equi-

pamento de proteção. E os nomes hoje em destaque na modalidade são “Novinhas”, “Jets”, “Lerdos”, “Piroca” e “Larápios”, entre tantos. Todos grafados com letras de árdua compreensão para quem não é desse universo.

Um dos troféus de Ricardo é o topo, em mármore, de um prédio na esquina da avenida Paulista com a Consolação:

– Arrombar a porta e alcançar a laje, aquele vento gelado no rosto, ver as estrelas. Nossa! Só pichador sabe o que é.

Ricardo vive com um pé, às vezes os dois, na marginalidade. Com a invasão de um depósito de tintas conseguiu parte das mais de 500 latas que esvaziou religiosamente todas as noites entre 2003 e 2004. Colectora “umas 30” noites em delegacias, dez assinaturas do artigo 163 (vandalismo), algumas namoradas pichadoras, muitas brigas com pichadores e poucos amigos. Também memoráveis fugas da polícia e o inevitável ódio de tantos que tiveram a residência suja por eles.

– Na hora não penso em quanto custou aquilo, só penso em todo mundo que vai ver. Não é por maldade.

Hoje, Ricardo sai menos para pichar. Ele e o parceiro Rafael Augusto Menco-ni, o Puga, de 18 anos, que assina “Agentes” – o de blusa azul na foto ao lado –

CARADURA. O graffiteiro lse não fala gíria com a polícia



UM PRAZER MARGINAL “Arrombar a porta e alcançar a laje, aquele vento gelado no rosto, ver as estrelas. Nossa! Só pichador sabe o que é”, diz Ricardo

12 CARTACAPITAL 8 DE JUNHO DE 2005

Figura 6: Prazer Marginal

Primeira página da reportagem sobre os pichadores paulistanos, publicada na revista Carta Capital, 08/06/2005, que destaca as ações dos pichadores na cidade de São Paulo

Sem citar reportagens, editoriais, e artigos que vão combater a pichação, principalmente no que diz respeito à sua estética e aos motivos pelos quais os pichadores vão agir, Wainer consegue de maneira sucinta e rápida, responder às críticas que são feitas a elas.

Sobre os motivos, afirma que:

Além de bonito, o ato de pichar é um efeito colateral do sistema. É a devolução com ódio, de tudo de ruim que foi imposto ao jovem da periferia. Muitos garotos tratados como marginais nas delegacias, mesmo quando são vítimas, ridicularizados em escolas públicas ruins (grifo nosso) e obrigados a viajar num sistema de transporte de péssima qualidade devolvem essa raiva na forma de assaltos, seqüestros e crimes. O pichador faz isso de maneira pacífica. É o jeito de mostrar ao mundo que existe. (Idem)

O fotógrafo considera artísticas as pichações de São Paulo principalmente pelo esforço que é feito pelos garotos, subindo e descendo de parapeitos com latas de spray, fugindo de moradores furiosos e da polícia.

Afirma que a arte é um conceito relativo e abstrato e que se as pichações desagradam à maioria da população, é por causa do conceito estético predominante:

O que é arte para uns, pode não ser para outros. Tudo depende das informações que cada um tem, onde e como viver, como cresceu e que tipo de formação educacional teve... grandes artistas dos últimos séculos usaram a arte para reverter conceitos estabelecidos e provocar mudanças de comportamento. Para isso, precisaram incomodar o establishment. Toda arte que se preze tem de incomodar, causar no espectador algum tipo de reação à qual ele não está acostumado.

Sendo assim, as pichações, para Wainer, conseguem exercer o papel de manifestações artísticas já que “[...] a sensação de incômodo é o princípio ativo de toda arte que se preze [...]” (BOLETA, 2006).

As pichações brasileiras, seus estilos e formas, são tão respeitadas e cultuadas na Europa e até em países asiáticos que há inúmeros livros que tratam exclusivamente delas²².

No Brasil, é possível dar destaque aqui para o recente lançamento do livro “ttsss... a grande arte da pixação em são paulo, brasil” (a grafia, na capa do livro, está em letras minúsculas mesmo), organizado por Boleta, em que boa parte das fotos é do próprio João Wainer.

Para a editora Pinky Wainer, responsável pela edição do livro – Editora do Bispo – ele se dedica, antes de fazer apologia ao crime, a documentar e estudar o fenômeno das pichações.

22 Caso do livro lançado na Alemanha intitulado “Graffiti Brazil”, o qual vai ser dedicado totalmente às pichações e grafites brasileiros, sem distinção ...

Traz um grande número de fotos das pichações na capital paulista e também um pequeno glossário do cotidiano dos pichadores.

Para o pichador “Não!”, que em 2004 registrou sua marca em duas obras da Bienal de Arte paulistana, a pichação também é arte, mas arte de rua:

Música é arte, dança é arte. Não tem essa de virar um copo de ponta-cabeça e dizer que é arte. Isso é enganação. O cara está chamando a gente de trouxa e pegando nosso dinheiro.”²³

Ao ser interpelado pelo entrevistador, sobre se pichar é vandalismo, o pichador deu a seguinte resposta:

Se eu tirasse a utilidade de alguma coisa quando picho, aí seria vandalismo. Mas se eu só interfiro com uma estética, não atrapalha nada. Até estou acrescentando algo. O “pixo” mostra que a vida é intensa. Tem a ver com o cotidiano, tipo “tô vivo”.

Para outro pichador, de pseudônimo “Nunca”, pichação é protesto e arte, e só vai ocorrer em grande escala em uma cidade como consequência de alguma coisa, seja por falta de lazer ou por frustração.

Na mesma reportagem, Gitahy, de forma mais contida, justifica a ocorrência das pichações:

A pichação é um reflexo da insatisfação com uma sociedade que produz ilusões o tempo todo: a ilusão do bem-estar, do glamour, do poder. Isso não preenche o vazio existencial das pessoas... o pichador é um dos únicos segmentos atuantes da sociedade que está dizendo não, que está incomodando. E isso não aconteceria se eles pintassem borboletas pela cidade. (DINIZ, 1987, p. 51)



Figura 7: A caminho do trabalho

Pichações no caminho para o meu trabalho, em uma casa da Vila Santana, Sorocaba. A autoria de Rodrigo Barchi

TENTANDO ENTENDER AS PICHAGÕES

Se por um lado as pichações são vistas como crime (ambiental), sujeira, má-educação e desrespeito com um determinado senso estético, por outro são consideradas como intervenção política, arte, contestação e protesto.

Em sua dissertação sobre as pichações no Rio de Janeiro nos anos 80, Diniz (1987) mostra-nos o primeiro momento das pichações na cidade do Rio de Janeiro, o qual provocou curiosidade e até admiração por parte da sociedade e da mídia, mas que acabou, logo depois, mostrando hostilidade a elas:

Nunca é demais insistir na importância da reação da sociedade, isto é, da definição social da pichação como 'desvio' e, conseqüentemente, do surgimento de uma 'subcultura desviante'. É necessário perceber o processo através do qual a sociedade estimulou o piche (com a publicidade dada às pichações) para depois estigmatizá-lo (definido como desvio). (DINIZ, 1987, p.51)

Vários grafiteiros, muitas vezes, para poder ter seus trabalhos reconhecidos pela mídia, fazem grande questão de diferenciar grafite e pichação, assumindo o discurso da pichação como crime, sujeira, feio, ou seja, termos tão difundidos nos jornais de grande circulação.

Em uma entrevista à revista Grafite, o ex-grafiteiro e atualmente cartunista Márcio Baraldi – ligado também ao movimento punk e desenhista de *cartuns* para revistas especializadas em Metal e Rock – sugere diferenças entre os dois fenômenos:

[...] Mas apesar de eu não mexer diretamente com essa arte (grafite), apoio totalmente a profissionalização desses artistas populares que estão aí para embelezar a cidade, ao contrário dos pichadores, que são meros vândalos emporcalhando as ruas.²⁴

Na revista Documento Graffiti²⁵, um outro grafiteiro chamado Tinho assina um artigo no qual vai também diferenciar grafites e pichações – e inclui, como intermediária entre as duas, as chamadas “bombs”, ou seja, letras pichadas com iniciais de pichadores e grupos, mas de técnica um pouco mais apurada, com cores diferentes entre as bordas e os centros – reclamando em alguns momentos sobre o desperdício de esforço dos pichadores, os quais não conseguem respeito público devido à agressividade dos seus atos:

24 São Paulo: Editora Escala, nº 3. p. 117.

25 Rap Brasil Especial. São Paulo: Ed. Escala. nº 17, s/p.

Aos poucos, conforme fazíamos boas produções, fomos conquistando espaço e a opinião pública, que começou a nos apoiar. Para eles éramos o oposto dos pichadores, pois estes destruíam, e nós fazíamos a arte. Isso criou certa distância entre o grafite e a pichação. Para a opinião pública, os graffitis eram coloridos e causavam boa impressão, os pichos eram vandalismo puro. (DOCUMENTO GRAFFITTI, 2004, s/p)

Essa idéia de grafite como artístico e das pichações como criminosas e anti-sociais, entre outros adjetivos, norteia inúmeros programas municipais de combate às últimas, sendo que o primeiro é cada vez mais considerado uma das maneiras de educar os pichadores e convencê-los a não pichar mais.

O projeto São Paulo Graffiti, durante o governo da Marta Suplicy, na capital paulista, foi um exemplo, no qual cerca de 1200 jovens pichadores participaram de painéis coletivos espalhados pela metrópole paulistana.

Na cidade de Itu, no interior paulista, conhecida pelo seu centro histórico, a questão das pichações atingiu tal repercussão, que a prefeitura da cidade, através da Secretaria Municipal de Turismo, Lazer e Eventos (em parceria com uma loja de tintas) realizou uma Oficina de Grafite, cujo projeto foi idealizado pelo dono da loja de tintas e organizado por uma artista plástica formada pela Universidade de São Paulo.

Em uma revista de circulação municipal, distribuída gratuitamente e financiada pelos moradores de condomínios ituanos, foi publicada uma reportagem sobre esse projeto, com o seguinte título e subtítulo:

PICHAR É CRIME, GRAFITAR É ARTE: há muito tempo a pichação deixou de ser problemas apenas de cidades grandes. Itu vem sofrendo com a constante onda de vandalismo, que parece ter escolhido o centro histórico como alvo principal. Encarando o grafite como arte, nasce a iniciativa de combater de maneira inteligente a ação dos pichadores.²⁶

Em Sorocaba, há a intenção da Secretaria da Juventude em desenvolver o Projeto Grafite – de “caráter educativo de conscientização” – o qual espera atrair jovens pichadores e transformar suas ações em “algo útil”²⁷, delimitando lugares predeterminados onde eles possam se expressar.

No entanto, a única campanha para se coibir as pichações foi feita pela Polícia Militar Sorocabana, com o apoio da Prefeitura Municipal e da Promotoria da Infância e Juventude, intitulada “Pichação é Crime”, no início de 2006.

26 Revista Aqui. Itu. p. 18.

27 Cruzeiro do Sul. Reportagem de capa, 15 maio, 2006.

Além da realização de palestras em escolas públicas – apesar de a campanha ter o patrocínio de uma escola particular – e da distribuição de cartazes e *outdoors* em ônibus e áreas de grande circulação na cidade, a campanha distribuiu grande número de pulseiras de silicone, nas quais estava gravado o nome da campanha. Não houve nenhuma referência ao incentivo ou produção de grafites.



Figura 8: Crime e arte

Primeira página da reportagem sobre as oficinas de grafite da cidade paulista de Itu, como combate à prática das pichações



Figura 9: Pichação é Crime

Cartaz de campanha contra as pichações na cidade de Sorocaba, no 1º semestre de 2006. O aro amarelo no lado esquerdo do cartaz representa as pulseiras de silicone, distribuídas aos alunos da rede pública pelos idealizadores da campanha. Nessa pulseira está escrito: "Pichação não!"

PICHAÇÃO E GRAFITE

Qual é a distância entre pichação e grafite?

No trabalho dissertação de Célia Maria Antonacci Ramos (1991), são estabelecidas algumas diferenças entre essas duas idéias.

Ela explica que tanto os atos de grafitar quanto os de pichar têm as mesmas raízes como formas de intervenção e transgressão do espaço urbano. Tanto que as pichações chegam a invadir espaços internos como banheiros públicos e pátios escolares. Aliás, não só os pátios, mas as carteiras, paredes e até armários de professores, como identificaremos proximamente nas narrativas ficcionais.

Afirma, ainda, que existe a possibilidade de as pichações e grafites serem vistos como transgressões, pois se apropriam da cidade sem o consentimento prévio das autoridades.

Para os grafiteiros, nem sempre isso é uma realidade – fato que abordo mais adiante, quando analiso a assimilação do grafite – já que em determinados momentos, o ato de grafitar vem sido utilizado como forma de se coibir as pichações, como foi durante a gestão da Marta Suplicy, na capital paulista, e também em Itu e Sorocaba. Em outros momentos, o grafite volta a ser não permitido, como durante o atual governo municipal, em São Paulo, e durante a administração nos últimos dez anos, em Sorocaba.

Se em algumas escolas públicas o grafite é permitido – como forma de acabar com as pichações – em escolas particulares, muitas vezes, o assunto não é nem tocado, seja pichação ou grafite, já que a repressão às primeiras é tão forte, que não é imaginada nenhuma outra alternativa a não ser a punição, conforme as narrativas registradas adiante.

No caso das escolas particulares, as pichações e grafites:

[...] como linguagens de transgressão, são movimentos de contracultura e tem seu processo centrado no ritual de risco, pois violam as expectativas da cultura que predetermina, num texto como da cidade, como e quando seu espaço e tempo podem ser utilizados..(RAMOS, 1993)

Em alguns lugares, qualquer intervenção espontânea - pichações, grafites ou stickers que são pequenos adesivos, sobre os quais trataremos adiante - é uma conspiração, sendo, conseqüentemente, um crime. É raiz de transgressão de uma cultura que une diferentes formas de intervenções, sejam elas subversivas, artísticas ou, ainda, meramente “indisciplinadas”.

O grafiteiro Ivan Viana – entrevistado por Rosvita K. Bernardes em seu trabalho sobre a compreensão do grafite na escola – esclarece que pichação e grafite têm a mesma gênese, a de reivindicação:

[...] O grafite, como a pichação, também foi interferência dentro do sistema, reclama... Era o grafiteiro que na calada da noite ia e se expressava. Hoje, o grafiteiro não trabalha mais na calada da noite. O pichador continua na calada da noite, e essa é a importância desses meninos... Teve uma época que o grafiteiro era o único na calada da noite. Mas aí chegou (sic) a indústria, o marketing, e aí eles foram para as galerias, os museus e ficaram famosos. E aí entram os meninos, os pichadores, que estão morrendo. São heróis, devem ser fotografados e catalogados. (BERNARDES, 1991, p. 74)

Essa mesma origem da pichação e do grafite é feita por Gitahy (2000) em “O que é Graffiti”. Ele não iguala a pichação e o grafite, já que são posturas diferentes e, evidentemente, com resultados plásticos diferentes.

Ele também esclarece que as duas manifestações acabam tendo a mesma origem e, principalmente, o mesmo suporte, que é o urbano, as cidades, os muros e paredes – estando inclusas, obviamente, as escolas.

Afirma também que outra igualdade que existe entre as duas é que ambas interferem no espaço, subvertem valores, são espontâneas, gratuitas e efêmeras. (GITAHY, 2000)

GRAFITEIROS

Jean Michel Basquiat (1960-1988), que hoje é considerado um gênio das artes plásticas e da pintura contemporânea, teve sua origem como pichador, na cidade de Nova York.

Aclamado como artista “cult” – principalmente após sua morte devido a uma overdose, em 1988 – e sempre lembrado como um ícone da arte pós-moderna, teve sua arte levada das ruas às grandes exposições nas maiores galerias européias e estadunidenses.

Os irmãos grafiteiros brasileiros Otávio e Gustavo Pandolfo, conhecidos como “Os Gêmeos”, tiveram a mesma origem artística de Basquiat, já que, quando começaram, foram relacionados a pichadores, mesmo sendo suas produções plasticamente diferentes – apesar de usarem inúmeras formas e letras dos escritos dos pichadores.

Em um trabalho recente, a Prefeitura de Salvador transformou ex-pichadores fichados na polícia, em grafiteiros pagos pelo governo. O prefeito da cidade, em uma entrevista à Folha

de S. Paulo²⁸, chegou a comentar que, tanto a pichação quanto o grafite têm em comum uma mesma origem, mas objetivos diferentes, os quais, ele não disse. Ou se disse, não foi publicado...

Para alguns grafiteiros, como Zecão, em seu comentário para a revista Carta Capital, a oposição entre grafite e pichação não é bem aceita: “[...] grafite e pichação são uma coisa só, o que muda é a estética. Grafite é uma arte subversiva em sua raiz.”²⁹

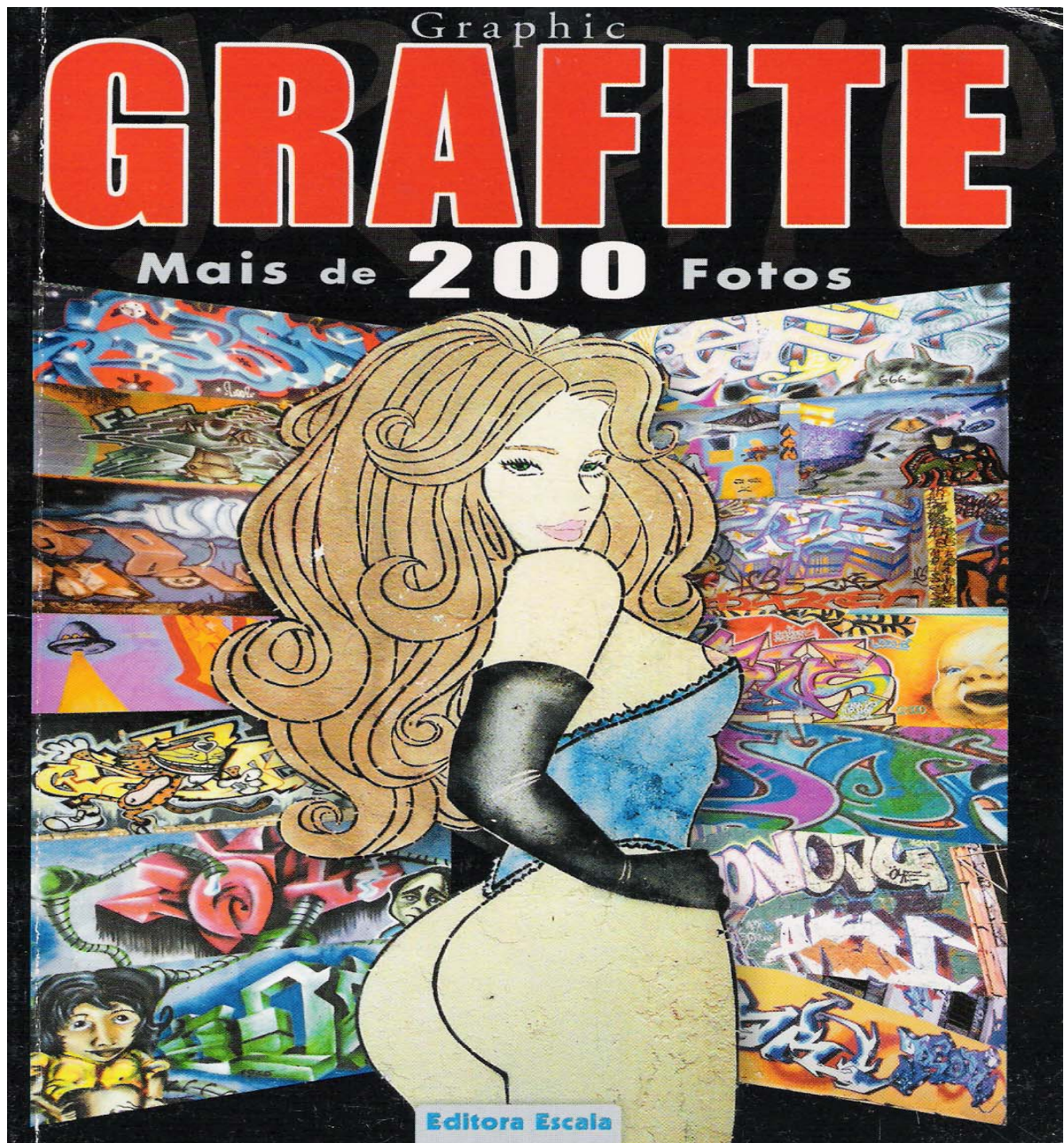


Figura 10: Revista Graphic Grafite
 Capa do primeiro número da revista, lançada em 2004, que gerou mais 4 volumes nos meses seguintes

28 Folha de S. Paulo, 30/03/2005, p. E7

29 Revista Carta Capital, 8 jun. 2005. p. 15.

Ele mesmo parou de pichar somente porque não agüentava mais correr da polícia, e hoje se dedica apenas à prática do grafite.

É evidente o fato que essa dicotomia entre pichação e grafite é usada pelos órgãos do poder para a extinção da primeira e para a domesticação da segunda. A relação entre as duas é tão grande que, para Gitahy, existe um estilo intermediário chamado de grapicho.

O grapicho é caracterizado por ser um elo entre as pichações e grafites, já que tem as iniciais dos seus nomes, e uma estética mais refinada, próxima ao grafite, o que um pouco atrás nós chamamos de bombs, os quais são mais permitidos que as pichações e menos permitidos que os grafites.

Vê-se aqui uma inversão, já que, até agora, o grafite foi considerado como uma criação da pichação, e que hoje utiliza a estética e a tipografia das pichações, assim como o grapicho, para ser reconhecido como grafite.

Vale ressaltar que essa diferenciação entre grafite e pichação, para a mídia e senso comum, é um fenômeno brasileiro.

Baudrillard (1996), ao analisar os primórdios das pichações em Nova York, não utiliza outro termo senão graffiti. Cita até que esse graffiti é um fenômeno específico da cidade de Nova York, já que em outras cidades com minorias étnicas, encontram-se muitas paredes e muros pintados com obras improvisadas e coletivas de conteúdo étnico-político, mas poucos graffittis. Ele ainda reforça que:

Uma coisa é certa: uns e outros nasceram depois da repressão às grandes manifestações urbanas de 1966/1970. Ofensiva selvagem como as manifestações, mas de um outro tipo e que mudou de conteúdo e de terreno. Tipo novo de intervenção na cidade, não mais como lugar de terreno econômico e político, mas como espaço/tempo do poder terrorista da mídia, dos signos e da cultura dominante. (BAUDRILLARD, 1996, p. 100)

Ao contrário de Baudrillard, o filósofo colombiano Silva (2001) vê os grafites na América Latina, como um terceiro momento desse fenômeno contemporâneo (logo depois de Paris 1968 e Nova York de Basquiat, também citado por Baudrillard).

Silva considera grafites as inscrições que têm como característica um funcionamento dialético entre marginalidade, anonimato, espontaneidade, encenação, precariedade, velocidade e fugacidade.

Somente essas condições poderiam dizer se uma inscrição pode ser considerada grafite ou não, já que só aí poderiam subverter uma ordem, seja ela social, cultural, lingüística, moral ou ambiental.

Ele diz que somente no Brasil há uma diferenciação entre pichação e grafite, que ele analisa da seguinte forma em uma nota de rodapé:

No Brasil é costume distinguir-se o grafite propriamente dito das pichações, que consistem em certo tipo de grafema mediante os quais os jovens, em especial os menores, provavelmente entre os doze e quinze anos, escrevem seus nomes e os enfeitam com formas estilizadas. O ponto de risco desses grafemas não está tanto no que dizem, pois afinal não passam de letras de um nome ou de um sobrenome, mas no local em que são escritos: a fachada do último andar de um edifício, o cimo de uma ponte. Isso me levou a pensar que se trata de um grafite-acrobacia, herdeiro do circo e do espetáculo. Essa modalidade de pichações influenciou o grafite e o fez participar de expressões mais ambientais que provavelmente contestatórias ou contra-ideológicas. (SILVA, 2001, p. 5)

Apesar das diferenças entre grafites e pichações citadas por Jean Baudrillard e Armando Silva serem discutíveis, tanto em relação ao senso comum, como na fala dos pichadores e grafiteiros – e isso é abordado a seguir, e também durante algumas narrativas – ambos concordam que grafite e pichação têm o mesmo suporte, raiz e origem, que são os anos 60 e 70, surgidos nos Estados Unidos e na Europa e depois espalhados para outros lugares do mundo.



Figura 11: Guerra entre pichadores
Reportagem de duas páginas do jornal Folha de S. Paulo, 03/10/2004.

DIFERENÇAS

Voltando ao trabalho de Ramos (1991), é possível identificarmos algumas diferenças conceituais entre os grafites e as pichações:

Anterior ao grafite, pode-se mesmo dizer, a pichação é um protografite, que parte de um processo mais anárquico de criação, onde o que importa é transgredir e até agredir; marcar a presença, provocar, chamar a atenção sobre si e sobre o suporte. (RAMOS, op. cit. p. 30)

Já que, para a autora, na pichação o ato é mais importante que a estética, na ação de marcar a presença e na tentativa de sair do anonimato – não o sair do anonimato para os meios midiáticos, mas sim, para o grupo, para quem importa que ele exista – sem mostrar o quê e quem é, ela está muito mais próxima às condições do que Silva citou como formas de subversão.

Mas a performance do ato de pichar também pode ser estética, pois além de exigir técnica, conhecimento e treino é contemplada por outros pichadores e passível de admiração mesmo por quem as condena.

Na definição que faz, estão muito presentes as condições de precariedade e espontaneidade, já que:

Na pichação, não há qualquer gesto estético qualitativo obrigatório, nem quanto à forma, nem quanto ao conteúdo (ainda que muitas vezes isso ocorra); e o processo que é aleatório e anárquico, permite que qualquer um possa atuar (com um carvão, spray, tinta ou prego; escrevendo, desenhando, pintando ou rabiscando). (Idem, p. 30)

Aos materiais citados, podemos incluir os chamados “canetões” (proibidos aos alunos em diversas escolas), compassos e corretivos líquidos – os populares “branquinhos”. Por isso, a fugacidade e a marginalidade, já que o material usado como ferramenta para produção de pichações também não é permitido.

A eles (os pichadores) o resultado final não só é secundário, como chega, em alguns casos (os rabiscos e palavrões), a ser algo a ser desafiado; já que com uma estética dissonante que busca o rabisco, o sujo, mais se transgride os padrões da cultura e, logo, mais se chama a atenção sobre si e sobre o trabalho. Quanto mais a proibição, mais instigante o rito da transgressão. (Idem, p. 31)

Gitahy, em diversos momentos, mostra a dicotomia existente entre pichação e grafite, principalmente em relação ao discurso de ex-pichadores que se tornaram grafiteiros. Cita,

entre outros, os nomes de Maurício Villaça, Alex Vallauri, Ozéas Duarte que são, hoje, responsáveis por oficinas de grafite em São Paulo, as quais ajudam a “recuperar” os pichadores.

Cita também Junela, que, de conhecido pichador perseguido por Jânio Quadros – durante a passagem desse pela prefeitura de São Paulo durante meados dos anos 80 – passou a ser um grafiteiro promotor de inúmeras oficinas e exposições.

Ramos diferencia grafite e pichação a partir da preocupação com o resultado final:

Ao contrário do pichador, o grafiteiro é preocupado com o resultado final. Há menos improviso. Há a intenção da transgressão, mas não da agressão. Um protesto branco, que procura dar mais atenção do que tentar destruir o urbano, o seu suporte. Querem desmistificar os símbolos de dominação cultural presentes na cidade. Por isso, são aceitos nas escolas e nas cidades como forma de combate às pichações. (RAMOS, 1991, p. 32)

Acredito que esta abordagem de Ramos melhor diferencie os dois fenômenos. Já que o grafite é um protesto em branco, que não quer destruir a cidade, e sim valorizá-la, é muito mais fácil de ser utilizado pelo capital como forma de propaganda. Um determinado grau de transgressão é usado pelo capital desde os anos 60, quando, a partir das manifestações e inúmeros movimentos sociais surgidos aí, ele teve que se reformular e flexibilizar para continuar sobrevivendo³⁰.

A ASSIMILAÇÃO DO GRAFITEIRO

Uma linha de calças da grife Ellus, lançada em meados de 2004 com certa repercussão e publicidade (estando nas páginas de revistas de grande circulação nacional, como a *Veja*), foi totalmente desenhada, de acordo com a empresa, por jovens grafiteiros – os quais, ao menos na propaganda, não têm os seus nomes citados – a convite da marca.

A propaganda, que tinha um desenho de fundo com todas as características de um grafite, dizia o seguinte:

“Da arte underground para a moda.
O universo subversivo como inspiração,
O grafite como linguagem”

E mais embaixo, nos pormenores, os seguintes dizeres:

³⁰ HARDT e NEGRI em *Império* (Record, 2001) irão abordar de maneira clara a reformulação do capital a partir da exigência dos movimentos sociais dos anos 60.

Sob a bandeira preta da criatividade e da diversidade, a nação Ellus celebra uma maneira diferente e pulsante de olhar para a moda, (re)interpretada por jovens grafiteiros a convite da marca. Como uma máquina de criação em ebulição constante, a Ellus mantém sua aposta em novos talentos. Seu espírito sempre irreverente e inovador segue agora com um novo conceito. Uma nova proposta, uma nova etiqueta – a bandeira preta – e um objetivo comum. Na Ellus, moda não é tendência. É Personalidade, é indivíduo.



Da arte underground para a moda. O universo subversivo como inspiração, o grafite como linguagem.

Sob a bandeira preta da criatividade e da diversidade, a nação Ellus celebra uma maneira diferente e pulsante de olhar para a moda, (re)interpretada por jovens grafiteiros a convite da marca. Como uma máquina de criação em ebulição constante, a Ellus mantém sua aposta em novos talentos. Seu espírito sempre irreverente e inovador segue agora com um novo conceito. Uma nova proposta, uma nova etiqueta – a bandeira preta – e um objetivo comum. Na Ellus, moda não é tendência. É personalidade, é indivíduo.

grafitedeluxe
nas ruas do Brasil

Saiba mais no site www.ellus.com.br

CANATIBA

Figura 12: Ellus e grafite.

Ánuncio da coleção “grafitedeluxe” da grife de roupas de moda Ellus na revista Veja, em 21 abr. 2004

A Ellus mostra nessa propaganda e linha de roupas – extremamente caras – como conseguiu assimilar totalmente a proposta do grafite. E mais, sugestivamente flertando com o anarquismo histórico, já que cita a bandeira preta, a subversidade e uma dose de certa singularidade.

As exposições de Basquiat e Hering nos anos 80 nas principais galerias de arte européias e norte-americanas já haviam antecipado e iniciado esse processo de assimilação, assim como a desconstrução da radicalidade do ato do grafite.

O mesmo caso com os irmãos grafiteiros Gêmeos, os quais conseguem grandes espaços em galerias de Paris, Nova York, Berlim, Atenas, Tóquio, Hong Kong e até em Havana. Aliás, também já desenharam linhas de tênis para a Nike, assim como quadros, os quais valem milhares de dólares hoje.

Graffiti também é o nome de uma revista publicada pela Editora Escala, com um grau de circulação razoável a nível nacional, em cujas páginas, apesar dos traços presentes nas capas e nos desenhos apresentados, reforçam muitas vezes a idéia de pichação como crime, sujeira e poluição, ao contrário do grafite, que é considerado arte e atitude.

Dentro dessas revistas existem inúmeras propagandas de lojas de roupas, cujas grifes são feitas por grafiteiros, às quais apresentam seus logotipos com traços típicos das pichações e das bombs (ou grapichos).

É suficiente uma volta pelo andar térreo do Shopping Grandes Galerias, na rua 24 de maio, no centro antigo de São Paulo – a mesma galeria cujos andares superiores são conhecidos como a Galeria do Rock – para ter-se uma noção exata do grande comércio existente sobre essa idéia. Inúmeras calças, tênis, jaquetas e bonés, com marcas cuja simbologia e traços são típicas das pichações e grafites.

Há até uma loja no Rio de Janeiro cujo nome é PXC – ou seja, pixação – cujas roupas, em alguns momentos, contêm desenhos que remetem às características das pichações.

Descobri a existência dessa loja através do site do Orkut. A pesquisa levou-me a procurar sobre pichadores nas comunidades. Surpreendentemente, encontrei, no começo de 2006, apenas treze referências aos pichadores e a metade delas era contrária às pichações.

Ao procurar pixação, com a letra x, ao invés de ch, abriu-se um número maior de comunidades e referências: cerca de quarenta e três, com a grande maioria, cerca de trinta, visivelmente aberta aos pichadores e simpatizantes.

Isso ocorre, possivelmente, por dois motivos: ou por preferirem escrever pichação com uma letra a menos – já que dá menos trabalho, já que a comunicação na rede não vai basear-se

totalmente nas normas ortográficas brasileiras – ou justamente por ser uma forma subversiva de atividade: preferir justamente a forma não-oficial de grafia.

Em diversas dessas comunidades relativas à pichação e grafite, é possível observar também a grande cisão que há entre o discurso dos dois grupos. Foi nessa procura que encontrei essa loja carioca – tendo 8 filiais espalhadas pelo estado fluminense.

Outra loja que utiliza bastante, como estratégia de marketing, tanto as pichações quanto o grafite é a Hot Point, de Sorocaba. São vários painéis de propaganda espalhados por Sorocaba, cujos modelos estão postados em frente de muros e paredes grafitados e pichados.

Só para encerrar essa parte, vale o registro da fachada do Bank Boston, na Avenida Paulista, em São Paulo – totalmente grafitada a pedido do banco – e das embalagens de alguns perfumes da grife Calvin Klein.

PÓS-GRAFITE

Os “street art”, ou “stickers” são ilustrações em papel adesivos, geralmente com tamanho de no máximo o palmo de uma mão, que são coladas em paredes, pisos, tetos, postes e placas de sinalização de trânsito. Assim como os grafites e as pichações, tomaram de assalto as paisagens urbanas de São Paulo, Berlim, Bruxelas, Londres, Paris, Copenhagen, Bogotá e até Pequim, entre outras.

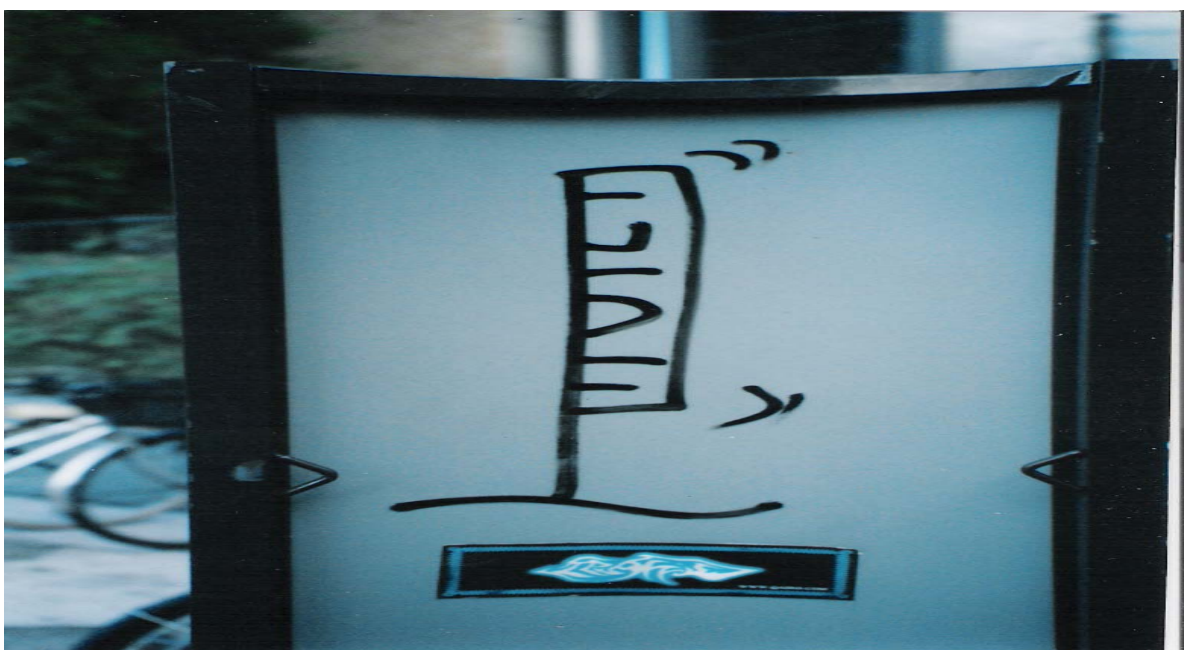


figura 14: Sticker e pichação japonesa

Placa nas proximidades da Sophie University, em Tóqui, apresentando uma pichação e logo embaixo um sticker colado. Autoria de Marcos Reigota.

É um fenômeno que começa a ocorrer também em Sorocaba, nas principais vias da cidade. Seus desenhos, os mais variados possíveis, vão desde os ícones socialistas como Lênin e Che Guevara até o símbolo anarquista, podendo ser também simples iniciais dos nomes de algum grupo ou indivíduo, somadas a algum outro símbolo ou desenho.

São como pichações ou grafites só que desenhadas à parte, em tamanho muito menor, que depois são coladas ou impressas em um papel e pregadas de maneira rápida e sutil pela cidade.

Os “stickers”, “street arts”, ou também chamadas de lambes-lambes, podem ser feitos pelos próprios coladores ou são vendidos nas mesmas lojas em que são comercializadas as roupas desenhadas por grafiteiros ou que têm como logotipo a pichação. Também podem ser encontrados em bancas de revistas e papelarias.



Figura 13: Sticker.

Capa da Revista da Folha, de 10 de outubro de 2004, dando destaque à prática da colagem de stickers.

6 CONVERSANDO SOBRE PICHAÇÕES

6.1. Sobre pichações...

Havia terminado o curso de graduação em Geografia pela Universidade de Sorocaba em 2002 e, em 2003, estava fazendo pós-graduação em Educação ambiental pela Escola de Engenharia de São Carlos/USP, através do Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada.

No segundo semestre desse mesmo ano, comecei a cursar uma disciplina como aluno especial no Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba. Além disso, estava estudando para um concurso público para professores do Ensino Médio e Fundamental, da rede estadual de educação... Ou seja, uma avalanche de estudos e leituras que me desnortearia, se não tivesse sido orientado em meus trabalhos pelo Marcos Reigota.

Foi ele quem sugeriu trabalhar com os discursos sobre meio ambiente embutido nas letras e capas de discos de bandas de Death Metal e de Grindcore, para o meu trabalho de conclusão do curso em Geografia.

Sugeri inúmeras leituras sobre Ciências Sociais, Política, Filosofia, Psicologia (conseqüentemente a Psicologia Social e a teoria das Representações Sociais) e, obviamente Ecologia e Educação Ambiental.

Indicou-me autores com os quais estou ainda iniciando o diálogo como Toni Negri, Michael Hardt, Gianni Vattimo, Felix Guattari, Gilles Deleuze, Stuart Hall, Philippe van Parijs, Zygmunt Bauman, Michel Foucault, Peter Pál Perbart, Stuart Home, Valdo Barcelos, Fábio Cascino, Nilda Alves e Silvio Gallo, entre inúmeros outros.

Foi responsável direto por minhas idas, durante os anos de graduação (2000-2001), para a Amazônia, mais especificamente o Amapá, para conhecer e registrar o trabalho de Desenvolvimento Sustentável feito pelo Governo do Estado durante o período de 1995 e 2002.

Influenciou em minha ida ao Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, em 2002, no qual pude registrar diversos debates e discursos sobre ecologia e educação ambiental, durante as oficinas, seminários e conferências (BARCHI, 2002).

Assim como sugeriu inúmeros encontros, congressos e seminários sobre educação, meio ambiente e educação ambiental; em Sorocaba, Joinville, Itajaí, Ribeirão Preto, Campinas, Botucatu, São Paulo e outros.

Durante uma de nossas conversas, lá por meados de 2003, sobre a proposta de pesquisa para que eu pudesse entrar no programa do Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, ele sugeriu:

-Acho interessante você trabalhar com as pichações... Vá amadurecendo essa idéia e depois você conversa comigo.

O mesmo havia ocorrido anos antes, quando ele me sugeriu trabalhar com as bandas underground em Sorocaba. Nessa época, no primeiro instante relutei, mas depois levei adiante com certa facilidade.

Ora, também no trabalho da graduação – a monografia - eu temera trazer para a academia um conhecimento de um grupo fechado, do qual fazia parte, pois considerava um grande risco socializar um conhecimento construído a muito custo – demora-se anos para manter contatos com bandas, fanzines e outros admiradores desses estilos (anti) musicais. Era um risco, principalmente à minha identidade com um headbanger (um “balançador de cabeça”) mostrar-se dessa forma. Lendo depois Bauman e Stuart Hall, descobri que o ser headbanger, era apenas uma de minhas identidades e não a única.

Enfim, no final do trabalho foi uma grata surpresa saber que a contribuição dos discursos das bandas de Death Metal e Grindcore à educação ambiental era maior do que eu pensava, e saber que as representações contidas em suas capas e músicas estavam muito próximas ao discurso ecologista radical em suas raízes pacifistas e libertárias.

Mas e sobre as pichações?

Não sou e nunca havia sido um pichador constante, e conhecia muito poucos deles. Havia pichado umas duas vezes na vida, e quando tinha cerca de 17, 18 anos. E mesmo assim, para escrever nomes de bandas nas paredes das ruas. Minhas turmas não eram ligadas aos grafiteiros e pichadores – já que em grande parte esses eram admiradores de estilos musicais como o rap e o hip hop, havendo sempre certa distância entre nós e eles – e meu conhecimento sobre eles não ultrapassava o do senso comum.

Qual senso comum? Aquele que compartilhava que as pichações não deveriam ser feitas, pois atentavam contra a propriedade das pessoas e poluía o ambiente urbano.

Mas durante umas três conversas que tive com o Marcos, durante a elaboração do projeto de inclusão no Mestrado, percebi que as minhas próprias representações poderiam ser desconstruídas e, logo após, reconstruídas. Isso foi possível a partir das leituras sobre as propostas radicais e libertárias em ecologia política e educação ambiental, e também a partir da leitura dos anarquistas, que já havia começado a fazer com maior profundidade já nos dois últimos anos da graduação.



Figura 15: Pichações anarquistas em Macapá. Autoria de Rodrigo Barchi



Figura 16: Pichações anarquistas em Ribeirão Preto. Autoria de Rodrigo Barchi

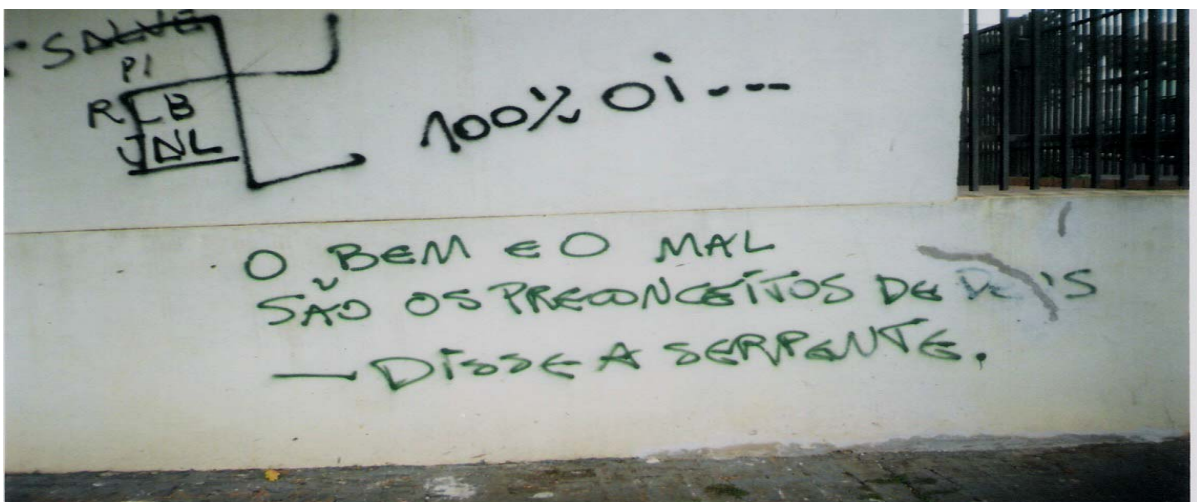


Figura 17: Nazismo e Nietzsche em paredes de Ourinhos. Autoria de Rodrigo Barchi.

6.2. Pedido de socorro

Comecei minha carreira profissional como professor em 2001, enquanto cursava o 3º ano – 5º período – do curso de Geografia da Universidade de Sorocaba.

Comecei a trabalhar tanto para suprir necessidades econômicas básicas – como, por exemplo, pagar a faculdade – como para adquirir experiência na área de educação. Aliás, havia entrado no curso de Geografia como forma de depois me encaminhar para a Ecologia e para a Educação Ambiental. Não havia imaginado que teria que trabalhar em escolas e ser professor.

Enfim, comecei a trabalhar em uma escola de bairro periférico da Zona Norte da cidade, na função de professor eventual, ou seja, quando havia falta de um professor efetivo, em qualquer disciplina, eu, o eventual, deveria entrar e cobrir o “buraco”.

O conteúdo que eu desse em sala de aula, e quais as práticas pedagógicas que eu utilizaria, seriam um problema meu, desde que os alunos não fizessem algazarra, não saíssem da sala, e as carteiras e paredes não estivessem pichadas após minha aula.

Quando cheguei para trabalhar nesta escola, a pintura estava nova e as carteiras e cadeiras estavam limpas, devido à faxina geral feita no início do ano. Durante as primeiras semanas do ano, as classes mantiveram-se limpas, principalmente porque o diretor – considerado pelos alunos como rígido e bravo – e as inspetoras passavam avisando os alunos que haveria advertência, suspensão e até expulsão para o caso de surgir alguma pichação na escola.

Esse diretor, durante os intervalos, também ia até a sala dos professores para orientá-los sobre a vigilância e as providências que deveriam ser tomadas caso surgissem pichações nas salas. Ou fazia o aluno limpar o que havia escrito ou deveria encaminhá-lo para a direção para que as devidas medidas fossem exercidas – geralmente suspensão de um dia.

Mas o ano foi passando e a vigilância e a rigidez foram esmorecendo...

Os(as) professores(as) eventuais, nessa escola, geralmente conversavam mais com as(os) inspetoras(es) do que com outros(as) professores(as) da casa, já que eram eles que diziam quem iria para qual sala em determinado momento.

Conforme ia passando o ano, começaram a surgir novas pichações. Primeiro, uma aqui e outra ali, que eram geralmente apagadas. Cerca de três meses após o início do ano, o número aumentou consideravelmente.

As inspetoras, com seus diversos afazeres – varrer salas, ver quais professores haviam faltado e quem iria substituí-los, tomar conta do portão de entrada, fiscalizar se não ficara

nenhum aluno fora da sala, entre outros – já não estavam dando conta de ficar todos os dias indo para as salas, olhar carteira por carteira. Por isso reclamavam:

- Ninguém merece todo dia ficar olhando as salas... temos mais o que fazer. Que os professores cuidem disso também.

Indagados pelos inspetores em um dos intervalos para o café, os professores argumentavam que, durante a troca de aulas, tinham que sair de uma sala para outra; e diziam:

- Na sala de aula, nós ficamos de olho nos alunos, mas eles acabam pichando quando um professor sai e outro entra.

Por meados de agosto, uma das salas teve uma de suas paredes completamente pichadas por completo com spray – já que até então, as pequenas pichações eram feitas em carteiras e paredes com giz de cera, caneta esferográfica e lápis HB.

Na semana seguinte, o diretor convidou os professores para uma reunião, tendo dispensado todos os alunos para isso. Ele pediu para que os professores se encaminhassem para a sala 12, que era justamente aquela onde havia sido feita a pichação com spray e, que dentre todas as salas, era a que tinha mais espaços escritos.

- Trouxe vocês professores a esta sala de propósito, pois é exatamente aqui que a escola menos funciona. Olhem para essas paredes. Essas pichações não são porque os alunos são maldosos ou tem péssimo caráter ou são bandidos. Elas são feitas porque, na verdade, são um pedido de socorro, uma forma silenciosa de os alunos expressarem o quanto a escola não funciona direito; o quanto falta para os professores trabalharem em equipe entre eles e entre e a coordenação e a direção.

- Não vai haver, por ora, uma retaliação aos alunos responsáveis por aqueles escritos, pois isso foi feito por nossa incompetência e insuficiência de suprir o desejo de conhecimento do aluno, e não porque há um desvio de personalidade ou banditismo neles.

O diretor havia prometido aos professores que pintaria a escola novamente para o ano seguinte, mas que a deixaria pichada caso voltassem a aparecer os escritos nas paredes, pois elas eram causadas pela falta de trabalho em conjunto da equipe escolar.



Figura 18: Pedido de Socorro

“Trouxe vocês, professores, a esta sala, de propósito, pois é aqui exatamente onde a escola menos funciona. Olhem para as paredes...” Autoria de Rodrigo Barchi

6.3. Procurando pichações novas...

Durante o ano de 2003, estava trabalhando, ainda, como professor eventual naquela escola da zona Norte. Continuava na função de professor eventual, mas também havia conseguido algumas aulas de reforço.

Essas se constituíam como um “apoio extra” para alunos que não conseguiam ter desempenho satisfatório nas disciplinas Português e Matemática.

Em uma das turmas nas quais eu era professor do projeto de reforço, estava um grupo de 5 alunos de uma 5ª série do ensino fundamental, ou seja, todos com cerca de onze anos de idade.

Já os conhecia, pois várias vezes havia entrado em sua sala – a qual os professores chamavam de 5ª B, a “Terrível” – devido ao agito e animação desses alunos.

Nessa época, a escola já estava inteira pichada e, em alguns espaços da quadra e do pátio, grafites inteiros misturados a pichações cobriam as paredes.

As professoras de Matemática e Ciências dessa 5ª B, todos os dias chegavam à sala dos professores reclamando sobre a sujeira que estava na sala – já com pichações sobre pichações – e sobre o diretor novo que não tomava providências a respeito dos alunos responsáveis.

Guilherme, Alfredo, Filipo, Hugo e Sérgio eram cinco alunos que estavam nessas aulas de reforço – que começavam antes da hora normal de aulas – comigo, os quais eram os acusados por pichar a sala.

A reação desses meninos ao chegar à sala era inigualável. Iam logo procurando pichações novas, tentavam decifrar o significado das letras e logo após reproduziam-nas no caderno.

No fim do dia, algumas vezes fui para essa sala e pude notar que novas pichações, feitas com os mesmos símbolos, foram feitas durante à tarde.

Aproveitei um dia então – já estava como o projeto de mestrado sobre as pichações em andamento – para trabalhar com esse conhecimento deles. Dei para cada um deles dezenas de folhas de sulfite em branco e pedi para que desenhassem todas as pichações e grafites que conhecessem e, caso quisessem, colocar o significado de cada uma delas e o bairro dos autores das pichações.

Nunca havia visto aqueles alunos tão concentrados em uma atividade – e muito menos outros professores, que passavam pela sala, tão assustados ao ver aqueles alunos atarefados –

e tão preocupados em me mostrar o que haviam feito. Muitas vezes, faziam quatro, cinco vezes o mesmo desenho até acertarem.

De acordo com as informações dadas pelos meninos, os significados das siglas eram os mais variados e tinham um teor, no mínimo, subversivo: Alto Vandalismo, Mau Elemento, Entorpecentes, Renascidos do Inferno, Vândalos Contra o Sistema, União “Ligera”, União no Role, União Mais “Loca”, entre outros.

Depois dessa aula, e de muitas cobranças para mais aulas semelhantes, pude repetir esta atividade em mais duas oportunidades, nas quais eles sempre me traziam nomes de gangues novas – e até algumas que depois, conforme me “confessaram”, haviam inventado.

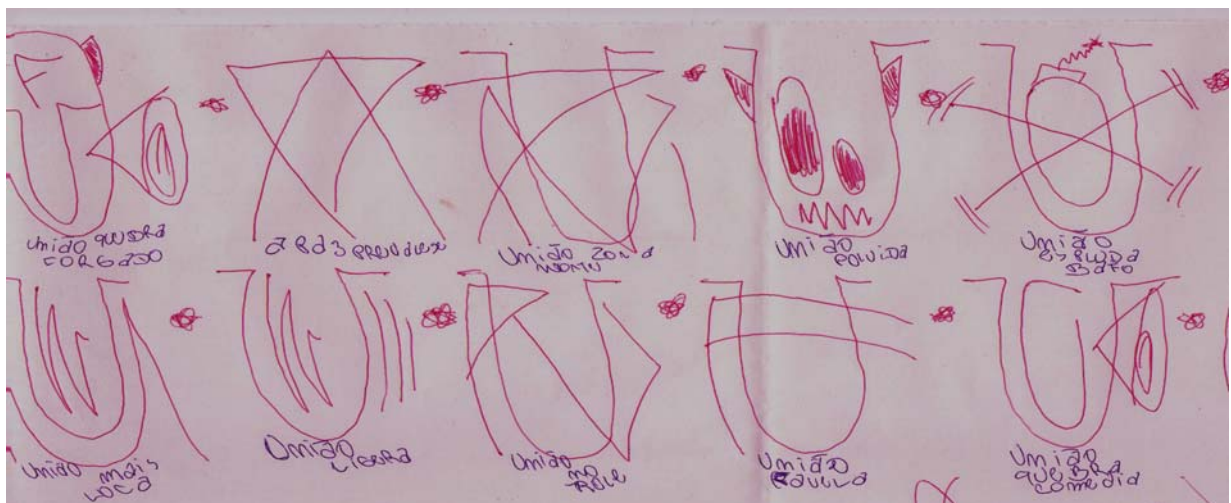
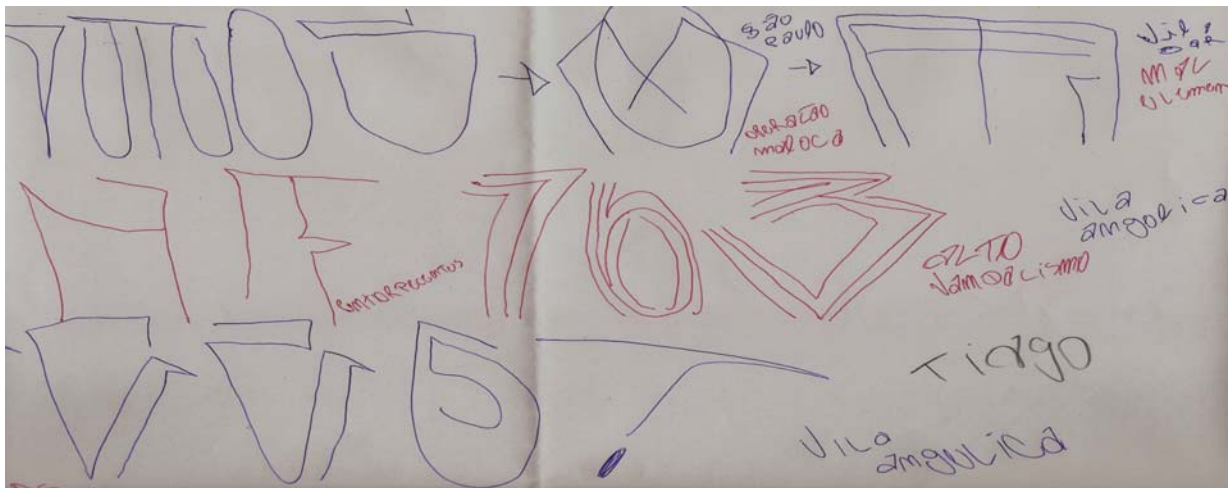


Figura 19: Pichações novas

“De acordo com as informações dadas pelos meninos, os significados das siglas eram os mais variados e tinham um teor, no mínimo, subversivo: Alto Vandalismo, Mal Elemento, Entorpecentes, Renascidos do Inferno, Vândalos Contra o Sistema, União “Ligera”, União no Role, União Mais “Loca”, entre outros.” Autoria de Rodrigo Barchi

6.4. Algemas

José era um dos mais críticos e politizados professores dessa escola. Filiado a um grande partido da esquerda nacional, era um dos mais entusiastas da educação e, em seus discursos, sempre via na escola um local de emancipação política. Por conta disso, criticava asperamente a posição de marasmo dos (as) colegas de trabalho em relação à conscientização dos alunos.

Criticava também a gestão da escola, reivindicando espaço, material e atitudes efetivas da direção da escola em relação aos alunos indisciplinados, e, em uma das conversas durante os intervalos, mostrava-se pasmo:

- Não acredito como uma direção pode deixar a escola nesse estado em que está. Os corredores, as salas, o chão da quadra, o pátio e até o banheiro dos professores estão pichados. Só não picham a porta da sala dos professores porque ela é de vidro.

- Concordo professor – comentei sarcasticamente, segurando um pouco o riso – mas o batente da porta, que é de madeira, já está pichado.

- Olha aí! – respondeu ele – é o que eu falo. Tem que chamar o pai e a mãe, e se eles não vierem, chama o Conselho Tutelar e leva embora, faz o que a justiça manda, que é limpar o local e fazer serviços comunitários por vários meses.

- E Rodrigo – continuava ele – eu tinha tanta esperança que com a mudança de direção a escola melhorasse. O potencial que ela tem em relação a alunos, professores e tamanho é muito grande e olha como está...

Umás duas semanas após essa conversa, saí de uma sala em que estava dando aula e fui conversar com uma outra professora eventual chamada Marcelle, que veio rapidamente comentando:

- Rodrigo, viu o Conselho Tutelar e a viatura policial aí?

- Não – respondi – vieram fazer o que aqui?

- O professor José pegou o Pedrinho do 2º C (Ensino Médio) em flagrante pichando a parede da sala durante a aula dele. Ele estava de costas para a turma e, quando virou, viu o aluno escrevendo com canetão. Pegou o menino pelo braço, pediu para a vice-diretora chamar o Conselho Tutelar, eles vieram e levaram o garoto... algemado!

- Faz tempo isso? - perguntei

- Uns vinte minutos. O professor José foi junto com eles aos gritos: “Alguém tem que fazer alguma coisa. Não faz o diretor, faço eu!”

A inspetora Marta Lúcia, ao ouvir a conversa, veio em nossa direção, comentando:

- É, tá certo o que o professor José fez, mas vai arrumar uma bela briga com o diretor, pois ele não gosta que esse tipo de coisa saia dos portões da escola. Esse assunto vai repercutir e vai sobrar para todo mundo...

Mas o assunto não repercutiu. Na escola houve um certo pacto de silêncio, pois ninguém mais comentou sobre esse acontecimento. Um dia depois, o aluno estava na escola. Um pouco assustado, mas fazendo um esforço para demonstrar que já havia superado e que nada havia ocorrido. Mas também não comentou nada, pelo menos com os professores.

Uma semana depois, não segurei a curiosidade e, sentado no corredor ao lado da inspetora Ester, perguntei:

- Ester, ninguém comentou mais nada sobre o caso da pichação do Pedrinho. Como está a situação dele? O que aconteceu lá no Conselho Tutelar, afinal de contas?

- Ah, Rodrigo, você não ficou sabendo? Eles chegaram lá, ficaram esperando até umas 15 horas. Os dois conselheiros apenas alertaram o aluno para não fazer aquilo, assim como falaram para a mãe dele que ela ia ter que responder processo se ele repetisse aquilo.

- É por isso que o José está tão quieto estes dias? - perguntei.

- Ele tomou a maior bronca dos conselheiros por não ter buscado uma solução na escola, com o diretor e o Conselho de Escola. É... os alunos podem fazer o que quiser, pichar à vontade, que ninguém vai fazer nada. É por isso que nem vou mais até as salas ver se há pichações. Não há uma carteira sem estar pichada na escola inteira. O professor José fez papel de bobo. Quis dar uma de certinho, talvez agora aprenda.



Figura 20: Olha como está!:

“Não acredito como uma direção pode deixar a escola nesse estado em que está. Os corredores, as salas, o chão da quadra, o pátio, e até o banheiro dos professores está pichado. Só não picham a porta da sala dos professores por que ela é de vidro.” Autoria de Rodrigo Barchi

6.5. O que eu faço?...

Nessa mesma escola, durante o ano de 2003, havia um grande grupo de garotos dos 2º anos do Ensino Médio – todos com 16 ou 17 anos – que eram conhecidos por participarem de grupos de pichadores do bairro. As inspetoras da manhã, e alguns professores – incluindo eu – sabiam até qual pichação pertencia a cada aluno, pois estavam espalhadas pela escola inteira.

- Ninguém faz nada contra os meninos que todo mundo sabe que picham, e aí os outros alunos aproveitam para pichar também. – comentava a inspetora Ester ao sair de umas das salas – vocês viram o tamanho e a perfeição do carrinho que está em uma carteira da sala?

As pichações tinham como conteúdo desde iniciais ou nomes de grupos e alunos, até mensagens de amor e ódio, curtas ou quilométricas. Em relação aos desenhos, muitas vezes, havia figuras “pornográficas” desenhadas de maneira simples, até carros, paisagens e caricaturas feitas com precisão e inúmeros detalhes.

Em uma manhã, antes de abrir o portão da escola para a entrada dos alunos, a inspetora Marta Lúcia havia me chamado para ver um caminhão feito a lápis que cobria uma carteira inteira. Muito provavelmente o aluno havia gastado mais de uma hora para fazer aquele desenho, devido ao grande número de detalhes.

- Que bonito! Essa molecada desenha bem, não é? - soltei espontaneamente.

- Bonito? Como bonito? – indagou-me enfurecida a inspetora – isso daqui é uma sujeirada de um vagabundo que não tem o que fazer. E como um professor fica em sala de aula e não vê um aluno fazer isso? Depois reclamam que as inspetoras não fazem nada.

Uns dias depois, eu estava no 2º B (Ensino Médio), cuja sala também tinha uns três pichadores, que também haviam espalhado suas marcas pela escola. O assunto do Pedrinho e do Conselho Tutelar ainda era recente, assim como a imagem dele saindo algemado da escola estava na cabeça de muitos alunos.

Estava substituindo uma professora de literatura, que havia me pedido para passar algumas atividades “valendo nota”. Era uma sala agitada e falante, que, estranhamente, enquanto eu passava a matéria na lousa – de costas para a turma – estava em silêncio.

Ao me virar e começar a fazer uma brincadeira, já que estava estranhando aquela quietude, vi o aluno Martinho pichando seu nome na parede.

Quando ele percebeu que eu o vi pichando, fez uma cara de pânico e exclamou: “Ai!”, já imaginando que iria ser punido. Ainda mais comigo, já que era conhecido por ser o professor eventual mais “estourado” - como os próprios alunos e alunas diziam – do período da manhã.

Notei que a sala olhava para mim com uma expressão que era um misto de susto e dúvida... o que o professor Rodrigo iria fazer?

A minha dúvida foi a mesma: o que eu iria fazer?

Eu não acreditava que aquilo deveria receber uma punição, e, portanto, não tomaria a mesma atitude do Professor José. Mas poderia ter meu emprego em risco caso algum aluno comunicasse à direção ou coordenação que o professor não havia tomado providências.

- Martinho, pessoalmente não tenho nada contra pichação, mas, para não sermos prejudicados, veja bem o que fazer. E, da próxima vez seja pichador de verdade, não vacile, e não deixe que ninguém pegue você pichando. – exclamei em alto e bom som para toda a sala ouvir.

Logo em seguida, o aluno saiu correndo da sala e voltou rápido para a sala com um pano úmido para limpar o que havia feito.

Na sala, depois de limpa a parede, houve um silêncio profundo, e nem pude comentar o ocorrido e nem abrir espaço para discussão sobre o assunto, pois faltavam poucos minutos para acabar a aula, e também eu não havia dado conta da matéria que a professora havia pedido para passar.



Figura 21: Dúvida

“Notei que a sala olhava para mim com uma expressão que era um misto de susto e dúvida... o que o professor Rodrigo iria fazer?” Autoria de Rodrigo Barchi

6.6. Não tem jeito não...

No fim de 2003, houve o conselho de classe final, e depois, uma reunião entre direção, coordenação, professores(as) e funcionários(as) para discutir os projetos e metas da escola para o ano seguinte.

O primeiro assunto foi relativo às pichações, as quais estavam até nos armários das salas dos professores. Portas, janelas, carteiras, cadeiras, livros, paredes, portões... nada havia escapado da ação dos pichadores.

Abrindo a reunião, o diretor disse que havia conseguido verba com a Secretaria de Educação para repintar a escola. O sentimento foi de alívio geral:

- Que alívio!
- Que bom!
- Até que enfim!

Mas um ou outro professor, como a Luiza (Literatura e Língua Portuguesa), questionou:

- Não vai ser dinheiro jogado fora, já que, depois de duas semanas pintada, a escola novamente começará a apresentar novas pichações?

- Ora professores – retrucou o diretor – para isso basta que vocês aprendam a trabalhar com projetos e elaborem propostas para trabalhar com os alunos para que eles não pichem mais.

- Mas, aí – comentou a professora Margarida, de Redação – todos devem fazer um esforço conjunto; não basta que uns peguem o aluno pichando e encaminhem para a direção e outros não façam isso. Além do mais a direção tem que tomar providências.

- Não é mais importante pintar a escola antes, e quando acontecer a pichação nós debatermos isso para ver que solução ser tomada? - perguntou a Antonia, de Geografia.

- É – respondeu a Margarida – alguma coisa tem que ser feita para prevenir e evitar essas benditas pichações, pois ninguém mais agüenta essa escola encardida como está.

- Posso dar uma sugestão? – perguntei ao Conselho, mesmo sabendo dos riscos da minha proposta.

- Por que não fazemos uma gincana, ou mesmo uma espécie de prêmio por merecimento? Podemos elaborar algum concurso, ou para projetos de solidariedade, ou por comportamento ou aproveitamento por sala, ou algo do gênero e irmos pintando as salas conforme elas forem ganhando esses prêmios. Que tal um concurso para a sala que menos

gerar lixo na semana? A turma que ganhar, na semana, terá a sua sala pintada, se os alunos quiserem.

- É uma boa idéia – sugeriu o professor Carlos, de Química – pois se a escola for pintada, e não for feito nenhum trabalho que ligue os alunos à escola, ela depois de um mês estará pichada de novo. Aí seria dinheiro jogado fora. Que poderia ter ido para nosso salário!

- Jamais – exclamou a professora Gláucia, de Educação Física – não quero chegar ao próximo ano e ver essa escola do mesmo jeito, sabendo que veio dinheiro exclusivamente para a pintura. Nada como uma escola com cheiro de tinta para começar o ano.

- Verdade – concordou a professora Margarida – se essa escola estiver emporcalhada como está esse ano, eu não entro aqui e tiro licença durante o ano todo, ou até a hora em que estivermos livres dessa sujeirada toda.

Houve certo burburinho na sala nesse momento, até que a coordenadora Regiane pediu a palavra:

- Olha Rodrigo, até pensei nessa idéia, mas eu imaginei que a maioria do corpo docente da escola não ia querer dessa maneira, pelas conversas que tive com todos nos últimos dias. Vamos pintar e vamos ver o que acontece no próximo ano.

- Sem contar que no próximo ano – voltou a comentar o diretor – faremos linha dura, seremos rígidos, e com o trabalho que fizermos, não surgirão pichações novamente.

Por meados do ano seguinte, eu não trabalhava mais nessa escola, mas encontrei, em um terminal de ônibus da cidade, com a aluna Fernanda, que estava no 3º ano do Ensino Médio, pela manhã, e pegou o mesmo ônibus no qual eu estava. Indagada por mim sobre a situação da escola, respondeu indignada:

- Ai professor, aquela escola não tem jeito mais não! No começo do ano estava toda pintada com aquela cor esquisita, meio laranja, meio marrom, e o diretor estava pegando no pé tanto do pessoal que não entrava em aula quanto dos inspetores. Aquele jeitão meio esquisito dele: “Faça isso, faça aquilo!”. E também ficava passeando pelo corredor, para ver se tinha parede ou carteira pichada. Mas isso não durou nem duas semanas. Hoje não vemos mais a cara dele na escola, que está mais pichada do que quando foi pintada, e os alunos estão fazendo o que querem.

- Ainda bem que você saiu Rodrigo. – afirmou a professora Sônia, de História, a qual já havia sido diretora em sua carreira no Magistério público, quando perguntei como estava a escola quando a encontrei em um ônibus.

_ Eu não vejo a hora de sair a remoção para eu ir a outra escola. Eu sei que a situação por aí é quase igual em todas as públicas. Mas a situação lá está insuportável e insustentável.

Em um mês eles conseguiram deixar a escola tão pichada quanto antes, e olhe que da outra vez foram 3 anos. Sem contar que os alunos não respeitam mais os professores, sabem que a direção não toma providência, fica tudo por isso mesmo, e os alunos continuam fazendo o que querem.



Figura 22: Insuportável

“Em um mês eles conseguiram deixar a escola tão pichada quanto antes, e olhe que da outra vez foram 3 anos”
Autoria de Rodrigo Barchi

6.7. Cestas básicas e sugestões

No início de 2004, fui aceito no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, o Mestrado. As aulas eram de segunda a quarta, no período da tarde e, a cada dia da semana, havia uma disciplina diferente, assim como, evidentemente, eram os professores.

Portanto, nos três primeiros dias de aula, fomos apresentados uns (umas) aos (as) outros (as), assim como foram apresentadas as propostas de pesquisas. Então, tornei pública a minha sugestão de trabalhar com discursos sobre pichações, relacionadas e analisadas sob um enfoque libertário e ecológico de educação.

Devido, provavelmente, à evidência que eu havia dado em que não “satanizaria” as pichações, muitos de meus colegas de mestrado mostraram curiosidade, vindo comentar, sugerir e questionar algo relativo ao assunto. Quando falei que trabalharia com propostas libertárias, baseadas em leituras anarquistas, aí então as interrogações surgiram realmente.

Um desses colegas é o professor Arthur, também professor de Geografia. Principalmente nos intervalos das aulas de quartas-feiras, quando o prof. Dr. Jorge Gonzales – que ministrava a disciplina Sociologia da Educação – sentava entre nós, olhava para mim e dizia, em uma evidente referência à minha pesquisa:

- O certo é sai por aí e pichar tudo mesmo. A gente não pode perdoar nada não.

- São grupos e gangues que lutam para demarcar território – dizia então, em um tom didático, o Arthur, aproveitando o comentário do Jorge – e, se um grupo picha o pontilhão do trem, próximo à Praça da Bandeira (centro de Sorocaba), outro grupo não pode pichar. Se outra turma for flagrada agindo ali, geralmente tem briga. No bairro de Santa Terezinha, aqui do lado do Campus Seminário da Uniso, há ruas que pertencem a determinado grupo, e a rua de um quarteirão abaixo é de outro grupo.

Arthur falava também, com muito sarcasmo e ironia sobre alguns fatos ocorridos e sobre os quais havia lido em relação às pichações:

- Rodrigo, você viu no jornal que há algumas lojas no centro da cidade com a seguinte placa: “se essa loja permanecer um mês sem pichações, uma cesta básica será doada para uma família carente”? Viu isso?

- Eu li e vi isso pessoalmente Arthur. Por quê?

- Então, só que acontece o seguinte, e isso eu reparei um dia quando fui a pé trabalhar na Delegacia de Ensino – já que tinha a Bolsa Mestrado, que pagava a sua faculdade e tirava o da sala de aula. Pela manhã, os pichadores picham aquele lugar do mesmo jeito que outros.

Só que, sei lá se para enganar, disfarçar ou mesmo para conseguir propaganda em jornal, enfim, “vira e mexe”, eles, (os donos e ou os funcionários das lojas), geralmente estão bem cedo pintando a loja, só para dizer que não houve pichações ali.

Outra colega do Mestrado é uma professora chamada Estela, que trabalha e pesquisa sobre o Ensino Técnico e, entre seus diversos empregos, dá algumas aulas em uma escola técnica na cidade de Itu, que é uma cidade cujos administradores vêm se esforçando para dar um basta às pichações espalhadas pelas ruas cidade. Principalmente por ela ser considerada de grande riqueza histórica, devido às passagens de D. Pedro I e do movimento republicano por ali.

Sempre que surgia o debate sobre pichações, seja nas pausas para os cafés, seja nas aulas, ela comentava comigo que havia uma amiga que estava trabalhando no projeto das oficinas de grafiteagem em Itu, e que havia comentado com essa amiga sobre o meu trabalho.

Chegou a trazer-me uma revista – publicada, como já escrevi antes, pela elite ituana, – que tinha como reportagem principal o título: “Grafitar é arte, pichar é crime”, a qual mostrava justamente o trabalho feito nessas oficinas de grafiteagem, que tentavam impedir que o espaço histórico de Itu fosse pichado, ao ensinar os pichadores que eles não poderiam desenhar em qualquer lugar como eles faziam.

Propostas sobre minha pesquisa não faltaram nas sugestões de vários colegas do Mestrado.

A própria Estela sugeriu que eu fosse até Itu para acompanhar as oficinas de grafiteagem e entrar em contato com a amiga que as aplicava.

A tocantinense Fábria sugeriu que eu tirasse fotos das pichações em Sorocaba e fizesse um mural, em minha dissertação, com essas fotos.

A professora de história Maria – que inúmeras vezes trouxe-me reportagens dos jornais Folha de S. Paulo e Cruzeiro do Sul, que tratavam de pichações – perguntou-me por que eu não fazia entrevistas com os alunos que eram pichadores mostrando o perfil deles.

Outra pessoa que quis contribuir com o meu trabalho foi o professor de Educação Física Rogério. Atuante em universidades e escolas particulares, informou-me sobre um dos eventos que uma das professoras da disciplina de Artes havia realizado nas escolas, montando grandes painéis grafitados. Dias depois, o Rogério contou-me que não conseguiu ir até essa oficina de grafiteagem e não pôde perguntar o real motivo pelo qual a professora havia realizado aquela oficina.



Figura 23: Cestas básicas

“...os pichadores picham aquele lugar do mesmo jeito que outros. Só que, sei lá se para enganar, disfarçar, ou fazer propaganda no jornal, enfim, só sei que vira e mexe eles (os donos e ou os funcionários das lojas), geralmente estão bem cedo pintando a loja, só para dizer que não houve pichações ali.”

Autoria de Rodrigo Barchi

6.8. Não é intervenção, é prazer...

Entre os mais animados em relação à minha pesquisa estava o professor Ângelo. Formado em Geografia pela mesma universidade e no mesmo ano em que me formei, é um apaixonado pela Geografia, principalmente em suas tendências mais marxistas, e com base em Milton Santos.

Com um olhar crítico e aguçado em relação à educação, freqüentemente provocava-me, em tom de brincadeira, em relação à educação ambiental e aos ecologistas:

- Os ecologistas não têm olhar crítico. Ficam preocupados com as plantinhas e com os bichinhos e se esquecem da grande dialética que move o mundo, esquecem o social, o político, o econômico.

Mas ele sabia muito bem das diferenças existentes entre as diversas perspectivas ecologistas, assim como, em horas de discussões mais sérias e acaloradas, distinguia bem os diversos discursos.

Após algumas conversas, começou a conversar com os alunos sobre as pichações, tentando vê-las de uma outra forma.

Em uma de nossas conversas, falei-lhe que era possível ver essas pichações como uma forma de intervenção anônima, o que, a princípio, ele negou:

- Rodrigo, nem sempre. Estava conversando com uns alunos pichadores esses dias, e perguntei-lhes: *“Por que vocês picham?”* Um dos alunos respondeu-me rapidinho: *“Professor, eu picho porque quando picho entro em choque...”* É um prazer para eles, não é uma intervenção, não é subversão... para eles é algo como diversão, desafio, adrenalina.

Tanto eu quanto o Ângelo fomos convidados pelo professor Pedro para participar de um projeto para a pós-graduação/extensão para professores da rede pública estadual em uma universidade da cidade.

Comentei com o professor Pedro – doutor em Geografia – sobre minha sugestão de trabalhar com as pichações a partir das perspectivas ecológicas em educação:

- É ótimo Rodrigo, pois assim muda um pouco, sai daquela coisa esquemática de trabalhar só com teoria em educação. Vários professores que participam desse projeto estão cansados de ver só teoria e teoria... Mas que pichação é feio é, não é?

- Tem um motorista de ônibus amigo da minha família – continuou ele – que faz a linha Cerquilha-Sorocaba, e diz que há uma grande diferença entre os climas de Sorocaba e de Cerquilha, ou mesmo de cidades próximas ali, como Boituva. E não é o clima de temperatura, atmosfera não. Fala que em Sorocaba há um “ar pesado”, sentido quando se

entra em Sorocaba pela Zona Norte, pela rua Comendador Oeterer – uma das principais vias de Sorocaba que vai ligar o Centro à zona norte da cidade e também à cidade de Porto Feliz – na qual não se vê quase nenhum imóvel sem pichação, assim como é a rua Hermelino Matarazzo – paralela a ela.

- O que as pessoas, continuou ele, não entendem, é que não foram as pichações que tornaram a Comendador Oeterer e a Hermelino Matarazzo feias e desvalorizadas; elas já eram assim antes da ação dos pichadores, que encontraram naquele espaço decadente o seu suporte. Uma pena é que os alunos não fazem isso de uma maneira política, consciente. Fazem por adrenalina. Não há sentido naquilo que fazem. Acredito que, se for por algum sentido político ou mesmo alguma forma de comunicação com a sociedade, eles falham nessa tentativa, pois quase ninguém entende o que eles escrevem, a não ser a turma do mesmo bando ou de bandos rivais.

Cito também aqui a fala de uma outra professora, Doutora da área de Geografia, em um encontro sobre História da Educação na Universidade de Sorocaba em meados de 2005 (SOARES, 2005). Ao apresentar uma pesquisa realizada em uma pequena cidade da região de Sorocaba, deu o exemplo de uma escola em que trabalhava e que estava com a sua estrutura depredada, ou seja, janelas quebradas, portas sem manutenção, carteiras desmontadas, e, principalmente, inteiras pichadas.

Citou que aquilo era uma forma pela qual os alunos mostravam seu desejo de que a escola fosse modificada, que se transformasse. Mas para isso era preciso recomeçar do zero, que se demolisse a escola inteira – nem que eles, os alunos, fizessem isso – para que uma nova fosse criada.



Figura 24: “Ar pesado”

“O que as pessoas, creio eu, não entendem, é que não foram as pichações que tornaram a Comendador Oeterer e a Hermelino Matarazzo feias e desvalorizadas; elas já eram assim antes da ação dos pichadores, que encontraram naquele espaço decadente o seu suporte.”

Autoria de Rodrigo Barchi

6.9. Pichando a santa

No início de 2004, ingressei como professor de Geografia para Ensino Fundamental e Médio em uma tradicional escola particular de Sorocaba, que tem como mantenedora uma entidade de Irmãs da Igreja Católica.

Nessa escola, as paredes e carteiras não apresentam quase nenhuma pichação. Ao observarmos as carteiras, uma por uma, pode ser que encontremos algum sulco feito com um compasso ao algo afiado. Mas, de uma maneira geral, essa escola está sem pichações. Mesmo em suas paredes externas. Sempre que aparece alguma pichação, no máximo em uma semana ela já é removida.

Isso se dá devido à política da mantenedora de, caso algum aluno danifique o patrimônio, os pais ou o próprio aluno terão que arcar com os custos de recuperação. Isso foi dito inúmeras vezes pela diretora, quando alguns alunos do terceiro ano do Ensino Médio colocaram resina e cola plástica em algumas fechaduras.

A direção, ao saber quem foi, obrigou os pais a pagarem o prejuízo – que foi grande, já que foram seis fechaduras e um cadeado inutilizados – e os impediu de participarem da festa de formatura tradicional do colégio – já que o ocorrido foi no mês de novembro.

Isso dá uma idéia de como a ação dos eventuais alunos pichadores é muitas vezes inviabilizada pela própria política da escola. O que não vai impedir de outros pichadores estarem sempre pichando a fachada externa do colégio, já que toda semana é feita uma pichação diferente, e que conseqüentemente, como já escrevi, é apagada pelos funcionários.

Um outro aluno, o Antonio, também, do terceiro ano do ensino médio, era, para os professores, fonte de problemas para a escola. Tinha “má vontade” e “preguiça” para estudar – de acordo com alguns outros professores, geralmente dormia em sala de aula – além de “não ser tão normal quanto os outros alunos”. Em seu caderno e apostilas havia vários desenhos de demônios, caveiras e sinais clássicos de um eventual satanismo – pentagramas, o número 666, crucifixos com a cabeça para baixo – típico de bandas de Heavy Metal dos anos 80 e de bandas Black Metal atuais.

Dentro de uma escola católica, isso é considerado um escândalo e uma afronta. Ele era um skatista, andava com roupas largas de grifes desenhadas por grafiteiros, e gostava de bandas de rock nacional e internacional. Isso tudo além de andar com um pessoal conhecido como “barra pesada” do bairro onde morava.

Foi encaminhado, em diversas ocasiões, por alguns professores à coordenação e à direção. Seja por dormir em sala de aula, seja por não querer fazer as atividades, seja por

chutar, derrubar, pichar e quebrar a imagem de Nossa Senhora Aparecida exposta próxima à administração do colégio ou então por ter pichado a sala de aula.

Em uma das vezes em que ele pichou as carteiras da sala, foi durante minha aula, quando passei o filme “Rapsódia em Agosto”, sobre a bomba de Nagasaki, e não me preocupei em ficar “vigiando a sala”. Só percebi a pichação após o fim da aula, quando todos saíram para o intervalo.

Ao vir aquilo, pensei que seria uma atitude autoritária se o mandasse para a direção, assim como se eu deixasse aquela pichação ali, o próximo professor que ali viesse iria ver e estranhar, iria chamar a inspetoria, a coordenação e tudo viraria um grande inquérito até que se achasse o responsável pela pichação, e o professor que estava na aula durante aquele ato.

Chamei então a inspetora Lúcia e pedi pano e álcool para limpar a carteira pichada com corretivo. Ela ao ver aquilo me disse:

- Professor, vá para seu intervalo, tome o seu café, e deixe que eu limpo isso daqui. Você fez bem em não encaminhar isso para a direção, pois sabe o “rolo” que isso geraria, para você, para o menino, que já está em uma situação um tanto quanto complicada, e para mim também.

O Antonio é um também um grafiteiro conhecido no bairro onde mora – e onde está o colégio – e é considerado como um filho caçula rebelde, exatamente pelo trabalho que faz, e por causa dos três irmãos mais velhos, que estão em faculdades nacionais de ponta, como USP e UNICAMP. Um grafiteiro que tinha seus inúmeros repentes de pichador, que fazia com que a mãe viesse aos prantos para a reunião bimestrais de pais:

- Ai, professor Rodrigo, não sei o que faço mais com o Antonio. Já tive problemas demais com ele por causa dessas pichações. Esses dias tive que passar a vergonha de ir de madrugada para a delegacia assinar um termo de responsabilidade e tirá-lo de lá porque ele foi pego pichando. E agora eu venho aqui e vejo essas notas horríveis. Não sei mais o que faço...

Na metade do ano, os pais vieram conversar com os professores e avisaram que o Antonio não iria mais trazer problemas para eles, já que estava saindo do colégio, iria trabalhar durante o dia e estudar em escola pública à noite, e esperava que, com isso, ele melhorasse e não desse mais “dor de cabeça”, para os outros e para eles.

6.10. Momento de pichador, momento de grafiteiro

Assumi o cargo de professor de Geografia efetivo na rede pública estadual, devido à minha aprovação em concurso no ano de 2003. Havia escolhido uma escola que tivesse a maior parte de suas aulas durante o período noturno, já que não queria perder meu emprego também na escola particular.

Consegui apenas em uma escola de um bairro industrial periférico, distante cerca de quinze quilômetros de minha casa, para qual ia sempre de ônibus.

Localizada em uma esquina, ocupando cerca de meio quarteirão, a escola tem os seus muros totalmente tomados por grafites. Alguns haviam sido feitos bem antes de minha chegada à escola e outros ainda estavam sendo produzidos, pois haviam sido desenhados apenas em esboço, não tinham sido coloridos, acabados e assinados.

Esses grafites estavam sendo feitos pelos próprios alunos da escola, a pedido da diretora Rita, já que esta supunha que, ao ter os muros grafitados, os pichadores não agiriam mais, pois boa parte do prédio, das carteiras e dos banheiros estavam pichadas. Tanto a parte externa quanto a parte interna, estavam sendo coberta por grafites.

Quem estava fazendo esse serviço para a escola eram dois grafiteiros do segundo ano do ensino médio, Washington e Felipe. Os dois, em diversos momentos, já haviam sido encaminhados para a direção por terem pichado as paredes da escola, ao mesmo tempo no qual eram conhecidos por pintarem portas e fachadas de estabelecimentos comerciais com seus grafites.

Em um dos trabalhos bimestrais que apliquei para o segundo ano, o Felipe foi um dos últimos a me entregar a folha. Quando estava saindo da sala, ele justificou a demora:

- Ô professor, demorei em entregar não porque o trabalho estava difícil, é que quis fazer uns “trampos” ao lado da folha para deixá-la “da hora”.

Quando vi a folha, percebi que toda a sua borda estava com “tags”, na frente e no verso, e percebi que ele demorou mais para fazer a pichação do que o trabalho de Geografia propriamente dito.

Foi então que perguntei:

- Ô Felipe, é você que está fazendo o trabalho de grafite dentro e fora da quadra, não é?

- Eu e o Washington.

- E vocês estão sendo pagos para isso?

- Chéééé (risos), que nada. A gente faz de graça aqui na escola, pois daí o pessoal do bairro vê e, se gostar, contrata a gente para fazer uns “tramos” nas lojas. O grafite que tem na oficina mecânica na frente da escola foi a gente que fez.

Logo após, saiu da sala um outro aluno, Dênis, que apontava para o Felipe – já de costas e no pátio – e falava rindo:

- Tudo pichador, professor.

- E você também não é? – apontando o caderno dele e mostrando os grafites e pichações que estavam na capa do caderno.

- Que nada professor. Eu só estou aprendendo a fazer grafite com o pessoal da sala e com uma galera aqui do lado – apontando a esquina da escola – para ver se vira uma grana.

- Mas fale para mim que não rola umas pichações por aí, não?

- Não professor, ô loco. Mas o Felipe e uma outra galera curtem sair “zoar” de vez em quando pelo bairro e pelo centro da cidade de vez em quando. Isso de pichação é mais zoeira da parte dos caras, por isso que não vou não.

- Deve dar várias brigas pelo bairro aqui então, não é? Deve haver várias turmas.

- Que nada, aqui todo mundo se conhece, e não rola essas “tretas”. Tinha confusão quando os caras saíam do bairro para pichar a vila dos outros. Aí, então, saía até tiro! Mas agora os caras sossegaram...

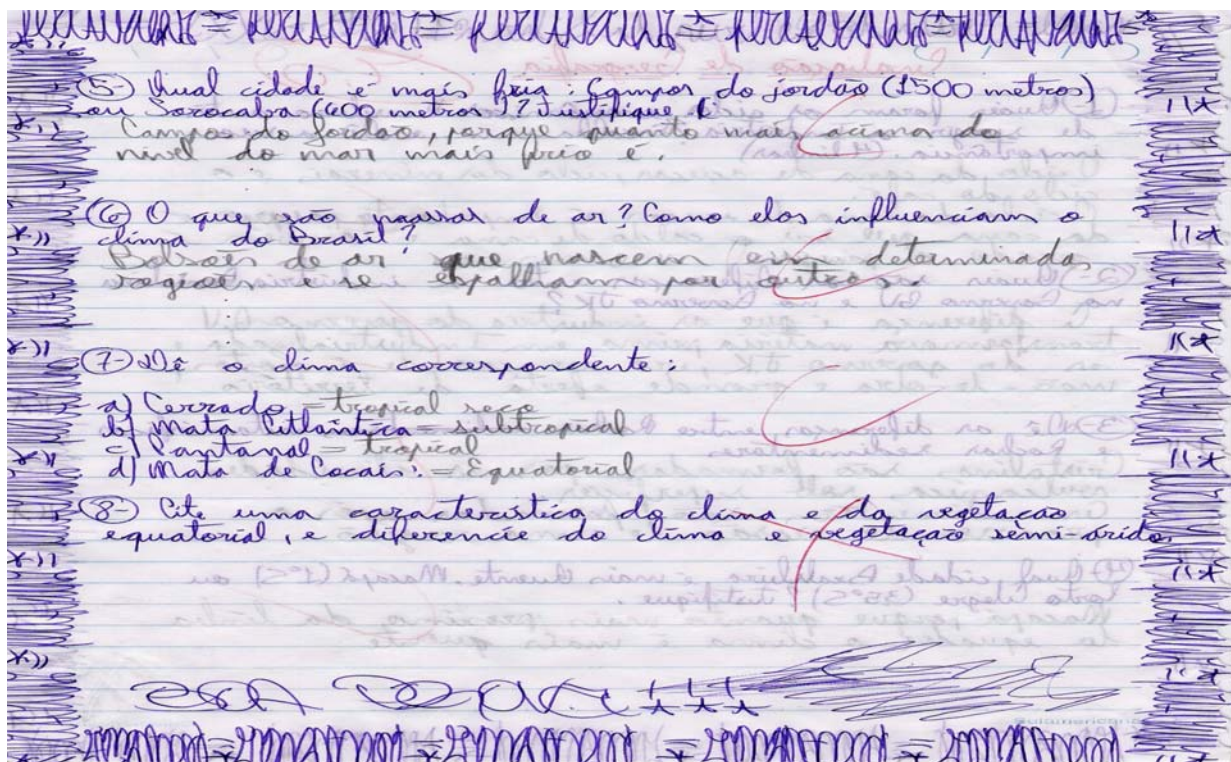


Figura 25: “Tramos”

“Ô professor, demorei para entregar não porque o trabalho estava difícil, é que quis fazer uns “tramos” ao lado da folha para deixá-la ‘da (h)ora!’”

6.11. A turma da rua debaixo

Uma semana depois, na mesma sala, após eu ter dado atividades e deixado a turma “folgar” nos últimos minutos da aula acabei indo conversar com um grupo de 5 alunas – com média de idade de 18, 19 anos – que se sentavam no fundo da classe.

Ao chegar para conversar com elas, vi o caderno de duas com a contracapa e algumas folhas com pichações. Aproveitei a situação para fazer uma brincadeira. Peguei os dois cadernos rapidamente e caminhei em direção da porta da sala, gritando:

- Olha isso daqui! O que é esse caderno inteiro pichado? Agora sei quem é que está pichando a escola. Me surpreende e ao mesmo tempo me desaponta saber que são vocês meninas, que fazem isso. Serei obrigado agora a tomar sérias providências.

Não tendo notado que eu estava brincando, as duas levantaram-se rapidamente, com os olhos arregalados de medo, vindo em minha direção:

- Não professor, esse caderno não é nosso, é de um amigo de outra escola que matou aula e pediu para que ficássemos com o caderno até ele voltar. Não fale nada para a direção, por favor.

- Ah é? Como que vocês podem ter amigos com o mesmo nome de vocês. Aqui: Raíssa Pereira e Elisa Gomes. É muita coincidência. Está errada essa história.

- Está bem, Rodrigo, nós iremos falar a verdade. O caderno é nosso, mas não foi a gente que fez as pichações nele, não. Foi o pessoal da outra escola, amigo nosso. Eu, pelo menos, não sou disso não.

Enquanto isso eu não estava conseguindo segurar mais o riso, enquanto a outra menina percebeu:

- Ai Raíssa... não está vendo que ele está tirando uma de nossa cara. Nem disfarçar a risada ele sabe.

- Mas que são vocês que fazem isso no caderno são, que já vi vocês desenhando em sala de aula, depois da atividade, assim como já vi vocês conversando várias vezes com os meninos pichadores. Mas vocês fazem também pichações ou grafites?

- Não, professor – respondeu a Eliete – a gente só gosta de escrever as “tags” – letras utilizadas pelos pichadores – no caderno, ou de vez em quando deixamos os meninos fazer uns desenhos. Mas nem eu nem a Raíssa participa disso não. Depois que apanha por aí...

- Mas tem briga em relação à pichação aqui no bairro? – interrompi rapidamente – estava conversando com os meninos aqui da sala e eles me disseram que não havia confusão em relação a isso aqui no bairro.

- É que os meninos da sala são mais tranqüilos e ficam na deles. Tem um pessoal aqui desse bairro, inclusive uns amigos nossos que adoram arrumar confusão com o pessoal do bairro vizinho aqui. Vishe, estou fora...

O mesmo fato havia me confirmado algumas meninas das oitavas séries do Ensino Fundamental. Estava comentando sobre algum assunto “geográfico” em sala, quando vi que um dos meninos estava desenhando um carro na carteira. Em tom de brincadeira, fui até ele, tirei o lápis da sua mão, desenhei um sol bem tosco e mal-acabado ao lado do desenho, e disse:

- Piche outra hora, cara... Preste atenção na aula ou vou fazer uma barba de branquinho na sua cara – brinquei eu, pegando um corretivo da carteira que estava sentada em frente à mesa do professor.

- Ô professor, foi mal, parei, parei, depois eu continuo.

- É – continuei – e não deixe a diretora ver ou saber, porque senão sobra até para mim.

- Vou apagar, então, professor!

- Não, deixe aí, já estão todas as carteiras pichadas mesmo, deixe aí, está bonito. Mas presta atenção no que eu estou falando aqui. O que eu estava falando mesmo? – brinquei novamente, para não deixar aquela situação transformar-se em algo pesaroso ou tenso.

No fim da aula, o menino saiu correndo para o intervalo, para pegar lugar na fila do lanche, e não consegui conversar com ele. Em compensação, duas meninas da sala vieram conversar rapidamente comigo sobre o ocorrido:

- Professor, sabia que ele está andando com o pessoal pichador do bairro?

- Ah é? E daí?

- Ai credo. É um pessoal muito esquisito. É o mesmo pessoal que anda de skate perto de casa lá, e ele sempre está junto. O meu primo me falou que eles brigaram com o pessoal do bairro vizinho, e também da rua aqui debaixo, que é um pessoal que desenha os grafites.

- Pára de falar e vamos comer que eu estou com fome – falou a outra menina – tchau professor, depois a gente conversa mais – e saíram correndo para a fila do lanche também.

O “pessoal da rua aqui debaixo”, citado pela menina, são cerca de cinco grafiteiros que moram vizinhos à escola. No dia em que estava tirando fotos dos grafites da escola e das vizinhanças, dois rapazes parados em frente a um salão de cabeleireiros me interpelaram:

- Ô amigo, você é jornalista? Trabalha para alguma revista?

- Não – respondi – mas você conhece quem faz os grafites?

- Ah, somos nós mesmos. Somos nós e uma outra turma que, às vezes, faz uns trabalhos conosco. São dois grupos: a equipe Bekos, e a turma do Lixo Vivo. Nesse desenho que você tirou a foto dá para ver que tem duas assinaturas, de grupos diferentes.

- E o dono do muro deixou vocês fazer os grafites nesse muro?

- Somos nós mesmos os donos do terreno da frente aí. Mas tem um monte de trabalho que é a gente que faz mesmo. É só ver as assinaturas nos grafites do bairro por aí.

Expliquei ao rapaz então que eu era professor da escola ao lado, e que também era estudante do Mestrado que estava pesquisando sobre as pichações, quando ele me interrompeu:

- É, tem um pessoal que a gente não curte muito que é o pessoal que fica pichando o bairro por aí. Tem até uma turminha dessa escola aí que fica sujando o bairro todo aí. Mas deixa eu ir nessa que eu tenho cliente no salão aqui. Se você quiser conversar mais, nós estamos sempre por aqui.



Figura 26: Pessoal esquisito:

“Ai credo! É um pessoal muito esquisito. É o mesmo pessoal que anda de skate perto de casa lá, e ele sempre está junto. O meu primo me falou que eles brigaram com o pessoal do bairro vizinho, e também da rua aqui de baixo, que é um pessoal que desenha os grafites.”

Autoria de Rodrigo Barchi

6.12. Arte?

Véspera de eleições municipais, os professores na sexta-feira à noite haviam ido embora mais cedo – cerca de uma hora – pois a escola estava sem alunos devido à determinação da justiça eleitoral de não haver atividades durante um prazo de 48 horas antes do pleito, para a arrumação.

Na segunda-feira seguinte, a diretora Rita foi advertir, de um modo um tanto quanto enfático, os professores:

- Eu queria saber quem permitiu a saída de vocês naquele horário. Vocês deveriam ter me esperado para ver se eu autorizava a saída de vocês. Olha gente, se não trabalharmos em conjunto, não vai ter como essa escola ir para frente.

- O melhor exemplo é a sala 1. Eu havia trocado todas as carteiras e cadeiras da sala, e colocado novas. Não deu nem três dias, metade delas já estava pichada, inteira emporcalhada. Isso é porque professor não avisa, não trabalha com o outro, ou com a coordenação e a direção. E isso não é só nessa sala. Todas as outras estão pichadas também.

- Se eu mandei grafitar o muro externo da escola por inteiro, foi porque eu não agüentava mais vê-lo pichado. A minha vontade é fazer isso com a escola inteira, porque não há quem vença ficar comprando tinta para apagar pichação. O próximo lugar que eu vou mandar grafitar serão os banheiros dos alunos, depois de reformá-los.

Os banheiros foram grafitados cerca de oito meses depois desse ocorrido. Quem ficou “supervisionando” o trabalho dos grafiteiros nesse período foi a professora Elisa – que coordenava o projeto de fim-de-semana na escola – a qual, logo após o trabalho terminado, veio me pedir para ver.

- Olhe Rodrigo, ficou bonito né? Muito legal a idéia deles de pintar o masculino de azul e o feminino de rosa. Só não gostei do que eles fizeram na parte de trás da porta do banheiro – uma assinatura dos grafiteiros em forma de pichação – e falei para eles tirarem isso daí que ficou horrível. Mas de resto eu gostei, a diretora gostou, e espero que os alunos gostem. Mas vão gostar sim. Se não gostarem também, já foi (risos).

No dia seguinte, a diretora estava mostrando e elogiando o trabalho dos grafiteiros nos banheiros da escola para todos os professores, que acabavam concordando entre si que estava mais bonito:

- Melhor do que aquele piso branco.
- Está original.
- Esse rosa no feminino está suave.

- E vai ser mais difícil de pichar porque agora os próprios alunos estarão de olho.

Um pouco depois, nesse mesmo dia, os professores estavam sentados próximos à cantina e eu fiquei de novo olhando o trabalho nos banheiros, quando uma das funcionárias responsáveis pela limpeza da escola, passou por mim, viu o banheiro, e disse rapidamente e saiu:

- Depois falam que isso daqui é arte...



Figura 27: Anti-pichação

“Se eu mandei grafitar o muro externo da escola por inteiro, foi por que eu não agüentava mais vê-lo pichado. A vontade minha é fazer isso com a escola inteira, por que não há quem vença ficar comprando tinta para apagar pichação.”

Autoria de Rodrigo Barchi

7 ARTE, POLUIÇÃO, INTERVENÇÃO

Aqui estamos, engatinhando pelas frestas entre as paredes da Igreja, do Estado, da Escola e da Empresa, todos os monolitos paranóicos. Arrancados da tribo pela nostalgia selvagem, escavamos em busca de mundos perdidos, bombas imaginárias.

(Hakim Bey, 2003)

Podem as pichações nas escolas ser observadas ou entendidas a partir de um outro enfoque a não ser aqueles que as considerem em sua representatividade negativa e nociva?

Partindo da hipótese, sedimentada a partir de posições ecologicamente libertárias em educação, já debatidas nos primeiros capítulos desse trabalho, é sugerida a idéia na qual as representações sobre as pichações podem ser desconstruídas em seu teor negativo - como sujeira/ poluição e crime - para que possam assumir também o patamar de fenômeno, entre outros, artístico e/ou político.

Para tanto, arrisquei-me a andar, assim como sugere a citação de Bey na abertura desse capítulo, pelas frestas entre os aparelhos monolíticos nos quais circulam, majoritariamente, as relações de poder. E, necessariamente, entendendo a escola como local onde as representações sobre as pichações são produzidas, reproduzem-se e tornam-se fundamentais na ação dos atores escolares em suas práticas cotidianas.

Escola que, além de ser lugar de reprodução de relações de poder, pode também representar foco de resistência a partir do momento em que forem possíveis a difusão e a conexão dos diversos saberes construídos cotidianamente entre os indivíduos.

Portanto, a tentativa, nesse último momento, é a de analisar e debater as pichações - tanto nos estudos acadêmicos e mídia impressa, que abordei no quinto capítulo, quanto nos discursos feitos nas narrativas que apresentei no capítulo anterior - por meio de algumas categorias que considero importantes para o entendimento de problemáticas ambientais, principalmente quando se trata de protesto, mobilização e reivindicação.

Abordarei, em primeiro lugar, as pichações como representações de sujeira, poluição e crime ambiental, já que a maioria dos discursos coletados sugere esse sentido, em um teor evidentemente negativo.

Em segundo, discuto pichação como possibilidade de arte - como veremos mais adiante - lembrando que vários ecologistas e/ou libertários usaram as manifestações artísticas como forma de mostrar sua indignação contra determinada situação.

Por último, pichação como intervenção política, no sentido de resistência às relações de poder hegemônicas, cuja ação se dá de modo nômade, descentralizado, que não quer a assimilação e, por isso mesmo, pretende o anonimato.

SUJEIRA/ POLUIÇÃO/ CRIME

Inicialmente a proposta seria a de analisar os três conceitos em separado, fato que não se mostrou possível, já que uma idéia inevitavelmente levou à outra.

A pichação é vista como sujeira em diversos momentos, tanto em editoriais e reportagens de jornais, como nos discursos cotidianos nas escolas. Inúmeras frases registradas nas páginas anteriores vão mostrar isso de maneira explícita.

Bauman (1998) afirma que a intervenção humana não suja a natureza e sim, insere na natureza o que é puro e o que é imundo; é ela que torna parte do mundo natural limpo ou sujo. Aqui lembro as críticas dos ecologistas radicais dos anos 60 às cidades, sendo elas próprias vistas como poluição.

O que é o oposto do limpo – o sujo, o imundo ou os agentes poluidores (no caso aqui, os pichadores) – são coisas que estão fora do lugar.

Não são as características das coisas que as tornam sujeira, e sim, o seu contexto e principalmente a sua localização. É o caso do dono de uma propriedade pichada que sairia enraivecido atrás do pichador, o que provavelmente não ocorreria se ele visse uma casa abandonada sendo pichada.

Bauman, então, cita o sapato que impecavelmente engraxado e limpo vai tornar-se sujo ao ser colocado sobre uma mesa de jantar.

Mas diz também que há coisas que são sujas em todos os lugares, que não encontram espaço na ordem preparada pela sociedade no que diz respeito ao convívio cotidiano. Principalmente quando são coisas móveis, que tendem a não se cravar em nenhum lugar, e que estão sempre ultrapassando as fronteiras. Baratas, camundongos, aranhas ou moscas. E aqui podemos incluir as pichações.

Elas não se incluem no projeto de ordem da sociedade – ao mínimo no que diz respeito ao senso comum – pois elas desarrumam uma hierarquia estrita, concebem o improvável. Destroem o meio regular, estável e limpo das pessoas. Inserem o estranho, desrespeitam a lei e criam novos significados a partir da sujeira. Aliás, abrem a possibilidade de modificação do próprio conceito de sujeira.

É o caso de determinado monumento histórico artístico público de homenagem a algum vulto ou evento que simbolize a grandeza de determinado país e/ou município. Quando pichado tem o seu significado modificado, tanto ao olhar da sociedade – que passa a vê-lo como símbolo em decadência – ou ao olhar do pichador – que o transforma em trunfo.

No entanto, esses monumentos que, construídos para tentar estabelecer e/ou fortalecer determinada identidade nacional, conspurcados, modificados em seu padrão, beleza e pureza, agora estão sujos, poluídos. Quem o fez, não respeitou a ordem vigente, a limpeza e o próprio ambiente. Portanto, cometeu um Crime Ambiental.

Lembro-me da ocasião quando, ao dar aula para um grupo de professores em um projeto de Extensão na Universidade de Sorocaba, na segundo semestre de 2005, alguns alunos/professores trouxeram programas de slides ecológicos. Nesses, havia um cientista mostrando uma experiência feita sobre uma molécula de água e seu comportamento ao ouvir música clássica – estando harmonizada e com sua estrutura em ordem – e ao ouvir Heavy Metal – quando ela se transforma, sai do seu eixo e se desestrutura.

O barulho extremo criado pelo Heavy Metal não condizia com a música harmonizada que deve guiar os trabalhos de educação ambiental, já que a natureza, a partir dessa concepção, é um ser harmonioso e equilibrado.

Muitas vezes ligados a certas noções místicas, “new age” e “holísticas”, vários segmentos em Educação Ambiental, tendem a classificar inúmeros fenômenos e objetos de puros ou impuros, a partir do desequilíbrio que podem causar ao meio ambiente. Devido a isso inúmeras oficinas pedagógicas relativas ao meio ambiente ainda são movidas ao som de Enya e outros sons ambientes. Isso sem falar de “Planeta Água”, de Guilherme Arantes; ou de “Terra”, de Caetano Veloso.³¹

O mesmo ocorre com as pichações. Ao não se adequarem ao modelo de limpeza instituído pela sociedade, por não terem, talvez, uma estética tão bela e harmonizada, tornam-se alvo de determinadas noções de educação ambiental. Essas, ao invés de tentar discutir o sentido dessas pichações, trabalham a partir de idéias e paradigmas vigentes, instituídas pelos órgãos oficiais e hegemônicos, encaixando-se aos discursos ecológicos conformistas, segundo a classificação de Reigota que citamos no primeiro capítulo.

Pode-se aqui, então, sob uma perspectiva libertária, considerar que as pichações não foram transformadas em sujeira, poluição e, conseqüentemente, Crime Ambiental, necessariamente por trazer danos reais à saúde e ao equilíbrio ecológico de determinado local.

31 BARCHI (2004)

Ao contrário de moscas, baratas e camundongos, cuja nocividade no cotidiano é aparentemente comprovada pela ciência – devido às mais diversas doenças que esses seres disseminam – as pichações, tratadas da mesma maneira, até agora não demonstraram nenhuma possibilidade de causar chagas físicas nos seres humanos.

Abre-se, assim, a hipótese de a pichação ser entendida ou como manifestação artística que não se queira assimilada ou como intervenção política que não é reconhecida como suposta reivindicação justamente por seu caráter fluido e anônimo.

ARTE

Na última narrativa ficcional do capítulo anterior, encerrei o episódio com a fala da funcionária da escola, a qual, de maneira sarcástica, critica a idéia do grafite como arte. Grafites que, naquele momento, sugeridos como arte, foram usados como solução para dar fim às pichações naquela unidade escolar.

Um pouco antes, no capítulo quinto, Antônio Ermírio de Moraes fala em pichação como deturpação dos valores estéticos da juventude, denominando-a de “uma sujeirada” feita por desocupados, por pessoas “indecentes”.

Já o fotógrafo da Folha de S. Paulo, João Wainer, falou em pichações como arte, já que o conceito de arte vai depender das informações e histórias de vida que cada um tem. E que grandes artistas tiveram que usar a arte para desconstruir conceitos estabelecidos e provocar mudanças de comportamento. Sem contar o fato de que a própria ação de subir em prédios, pontes e parapeitos, por si só, já transforma pichações em arte. Próximo, portanto, ao que o filósofo Armando Silva falou das pichações paulistanas como uma arte próxima à circense.

Enfim, é possível abordar pichação como se fosse arte? Lembro novamente que evocamos o conceito de arte devido às próprias falas surgidas durante nossa pesquisa, e também porque alguns ecologistas, como Miguel Abellá e Frans Krajcberg expuseram suas indignações e revoltas relativas à degradação ambiental nas cidades e na Amazônia, respectivamente.

Para Gianni Vattimo, o êxito da arte consiste fundamentalmente em tornar problemático o âmbito de valores das qualidades estéticas. Pôr 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)

Explica que as vanguardas e também o que ele chama 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 específica e separada do resto da existência daquela que está inserida na sociedade de cultura de massa - informação, cultura, entretenimento - cuja mídia distribui, mas sempre sob critérios gerais hegemônicos de beleza.

Vattimo afirma que o prazer estético, na sociedade de cultura de massas, não está sobre o objeto, mas sobre o valor oficial idealizado pelos *mass media*. Ou seja, quem identificar certos valores como artísticos – valores quase sempre criados pela mídia – estará incluso, pertencerá à sociedade global que admira aquele objeto como arte.

A arte autêntica refugia-se em silêncio, rejeitando a comunicação para não ser facilmente assimilada e devorada. Arte como negação da arte, como estética negativa.

Como algo que não quer ter seu significado penetrado e assimilado. Ser resistente, nem que para isso torne-se tão complexo – o uso da técnica – a ponto de somente comunicar-se consigo próprio. Um suicida que torce para que renasça como uma fênix em um outro local em um outro momento.

George Woodcock trata do anarquismo como algo que está sempre morrendo em determinados espaços e tempos, para ressurgir em outros, com significados diferentes que não são prontamente assimilados; o mesmo acontece com as artes – principalmente com aquelas que Vattimo chama de autênticas, por estarem relacionadas intrinsecamente à existência do artista. Para esclarecer melhor, mais adiante retomarei a idéia de Hakim Bey sobre as Zonas Autônomas Temporárias, as TAZ, quando falar de intervenções políticas.

Aqui a arte, na sua proposta negativa e suicida escapa do que Vattimo chama de “metafísica rotundidade”, ou seja, uma cômoda escapatória, no sentido de fugir do mundo, já que está sempre ressurgindo.

E não ressurgindo a partir de uma lógica de superação, inovação e progresso. Vattimo compartilha com Bauman a noção de que a arte não busca mais o novo, e sim, a expressão como experiência da arte. A arte como uma das realidades alternativas, assim como a realidade social é uma das muitas artes alternativas.

Para Bauman (1998), não há como se falar em vanguardas artísticas no período atual, a pós-modernidade. Não há, ou estão agonizantes, os exércitos monolíticos que tinham uma linha de frente. As batalhas são travadas por unidades de guerrilhas, que combatem em escaramuças locais, destituídas de finalidades globais.

Portanto, a arte não pode ser mais vista como avançada ou retrógrada e, sim, como legítima ou marginal. Não mais a arte avançada, direcionada a um público especial e intelectualizado, mas a que se pode ser consumida, devorada.

É possível afirmar, então, usando a afirmação de Vattimo, que as pichações são arte, sim, já que estão sempre fora dos limites tradicionais. O espaço da pichação são as paredes, as carteiras, as placas de trânsito – vamos lembrar os stickers – e não mais os museus, galerias e coleções – o que a diferencia bastante em relação ao grafite.

Lembrando também do professor que dizia que a pichação falhava na comunicação com a sociedade, já que quase ninguém compreende os escritos. Aqui retomando a idéia de arte como negativa, aquela que não quer realmente se comunicar com o resto da sociedade para não ser devorada, assimilada e aniquilada em sua proposta original.

Por isso o uso de técnicas para mudar o formato das letras que dão as iniciais às palavras, sendo que somente um outro pichador possa entender. As pichações, a partir dessa idéia, comunicam-se somente consigo próprias, pois apenas elas podem entender-se.

Por fim, não interessa a elas mover-se como linha de frente, pois realmente aí seria exterminada em sua proposta como arte – como ocorre com as grandes exposições de grafiteiros para as grandes galerias ou que são obrigados a produzir grafites para coleções de marcas de tênis, calças, camisas e perfumes. Os pichadores agem na noite, dão importância ao suporte, portanto, ao local. Não estão preocupados em mudar a concepção de arte do mundo e, sim, querem transformar o significado de onde picham e colam seus adesivos.

INTERVENÇÃO POLÍTICA ANÔNIMA

Na conversa com o professor Ângelo, na narrativa 8 do capítulo anterior, surgiu a seguinte dúvida: a busca por prazer, por “adrenalina”, por parte dos pichadores, não a transforma em uma intervenção política?

Quando Silvio Gallo (2003) elabora a idéia de educação menor, baseada na análise que Deleuze e Guattari fazem da literatura de Franz Kafka, diz que, da mesma maneira que a literatura menor é política somente pelo ato de existir, é a educação é política em sua essência.

Uma educação menor – que age na micropolítica, no cotidiano, gerando a desterritorialização de algo (uma língua, um processo educativo) – também pode ser considerada como tal.

Os pichadores ao agirem de forma descentralizada, nômade, de certa forma ocultando sua identidade, fazem-no intencionalmente ou não, como forma de revolta e resistência, seja contra a sociedade que os torna marginais e criminosos, seja contra a escola que não os retribui em seus desejos e necessidades.

Retomamos essa idéia aqui, devido ao fato de a pichação ser considerada como arte menor, justamente por não que reconhecida pelo senso comum como arte, por ser tachada como sujeira e por subverter o sentido do que foi pichado.

Uma intervenção política, pois obriga uma reação do responsável pelo imóvel pichado. Sejam os donos de uma casa, que saem correndo atrás dos pichadores ou chamam a polícia, ou o próprio Estado, que não pode permitir que seu patrimônio público, as suas posses e seus domínios tenham sido maculados. Principalmente nas escolas, que são os espaços nos quais os sentidos de limpeza e crime são bem estabelecidos desde os primeiros anos do processo educativo.

A noção de Estado, abordada aqui, é o de ele ser um mecanismo operatório que irá agregar relações de poder, o qual tenta unificar desejos, paixões e identidades sob a insígnia de uma pátria. Portanto, qualquer atentado contra patrimônios públicos sob a administração estatal, especialmente a escola, será considerado como uma ameaça e ofensa ao próprio país.

Já que a pichação atenta contra tudo o que simboliza uma determinada união nacional, deve ser eliminada como qualquer aberração que ameaça os corpos sociais tradicionais de entrar em colapso.

Não é possível, para os cidadãos comuns, viver com a sombra dessas conexões que tornaram possível a criação das ações dos pichadores totalmente alternativas, pois as pichações são vistas, pela imaginação do senso comum, como “desordenadas” (devido à sua descentralização) e informais, justamente por seu caráter não-oficial – já que não se pede licença para pichar.

Tornam-se assustadoras possivelmente por sua organização não-estrutural, hierarquicamente falando. E por si só esse formato não centralizado e único e desestruturado já fornece novas possibilidades políticas de se pensar ações e reivindicações, pelo seu próprio modo de existência, por não se adaptar aos já citados corpos monolíticos estruturais.

Para Armando Silva (2001), as pichações são intervenções que se desligaram das antigas formas panfletárias e recorreram a novos subterfúgios, concebendo um novo projeto estético de “iconoclastia contemporânea”. Iconoclastia muito próxima ao conceito de nihilismo

de Camus (2005), ou seja, o de não crer no que existe, devido à destruição causada pelos pichadores. No caso aqui, na escola.

Um projeto iconoclasta encontra, em Hakim Bey, um de seus maiores expoentes, pois, ao elaborar o conceito de Terrorismo Poético, complementa a idéia de Vattimo em relação ao sentido da arte como algo que não quer ser penetrado e assimilado. Vai além, pois atíça os ânimos desse espírito de revolta:

Não faça TP – Terrorismo Poético – para outros artistas, faça-o para aquelas pessoas que não perceberão (pelo menos não imediatamente) que aquilo que você fez é arte. Evite categorias artísticas reconhecíveis, evite politicagem, não argumente, não seja sentimental. Seja brutal, assuma riscos, vandalize apenas o que deve ser destruído, faça algo de que as crianças se lembrarão para toda a vida – mas não seja espontâneo a menos que a musa do TP tenha se apossado de você.... O melhor TP é contra a lei, mas não seja pego. Arte como crime; crime como arte. (BEY, 2003, p. 14)

Tem-se a impressão que Bey formula o Terrorismo Poético diretamente para a pichação. Seja por evitar justamente às chamadas categorias artísticas reconhecíveis – reconhecidas – seja pelo fato de, justamente por não ser reconhecida, ser crime e por ser arrojada e de risco, ser arte.

Ele ainda compartilha com Gianni Vattimo que a arte não tenta se comunicar com outras artes, a não ser com ela mesma, e que o seu sentido é justamente o de intervir no suporte em que pôde ser colocada:

A arte morre quando tratada “sensatamente”. Ela precisa deleitar-se na selvageria dos homens das cavernas ou então ter a boca cheia de ouro pela boca de algum príncipe. Os burocratas e o departamento comercial envenenam-na, os professores mastigam-na e os filósofos cospem-na. A arte é um tipo de barbaridade bizantina feita apenas para nobres e bárbaros. (Ibidem, p. 87)

Provavelmente o termo vandalismo possa também ser desconstruído, já que então assume uma outra característica. Senão legítima, pelo menos muito próxima às suas origens históricas e conceituais.

Vandalismo não como uma destruição da utilidade pública do que foi pichado, mas sim como um barbarismo cuja arte quer apenas comunicar-se consigo própria – de bárbaros para bárbaros, vândalos para vândalos. Sim, pichadores como vândalos, cuja comunicação é incompreensível ao Império e, graças a isso, consegue sua sobrevivência, já que não é assimilado e devorado.

Ao elaborar o conceito de TAZ – Zona Autônoma Temporária – Bey percebe que a revolta em forma de levante direto contra o Estado e contra os poderes hegemônicos em geral

é passível de fácil derrota ou, lembrando Nietzsche, corre o risco de se transformar nos próprios monstros contra quem antes eram combatidos:

A TAZ é uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se desfazer em outro lugar e em outro momento, antes que o estado possa esmagá-la. (BEY, 2001, p. 17)

“Ataque e fuga”, basicamente é a idéia fundamental da TAZ. Ela é indefinível pelos termos do espetáculo. Não serve para ser entendida e assimilada. Uma máquina de guerra nômade, cujas táticas de defesa são a invisibilidade e a invulnerabilidade. Por isso, está sempre se movendo.

Retomo meu trabalho de conclusão de curso de graduação em Geografia, quando sugeri que estilos (anti)musicais como o Death Metal e o Grindcore poderiam ser vistas como contraculturas musicais contemporâneas, em cujos discursos das letras e nas imagens das capas de CD's e LP's, estava embutido um discurso ambientalista de cunho radical e libertário³²,

Nesse trabalho, afirmei que os shows de Death/Thrash Metal e as gigs de Punk/Crust/Grindcore poderiam ser TAZ em potencial, pois os lugares onde ocorriam eram temporários e fluidos, sempre em constante movimento.

Como o Death Metal e o Grindcore, por serem contraculturas musicais (contra por não terem sido assimiladas pela grande mídia, apesar de tentativas quase que bem sucedidas em alguns momentos), continuariam a sobreviver nos inúmeros lugares onde ocorrem esses pequenos “levantes”, assim como ocorreram, como afirmou o próprio Bey, a reunião tribal dos anos 60, o conclave florestal dos eco-sabotadores (as quais deram origem às ações dos integrantes de grupos como o PETA, de proteção dos direitos dos animais), as conferências anarquistas, as festas de aluguel no Harlem, nos anos 20 e outros.

Bey formula o conceito de TAZ a partir de três eixos principais: o bando (sobre o qual não nos apoiaremos aqui), o festival e o nomadismo psíquico.

Para os shows de Death/Thrash e para as gigs Punk/Crust/Grindcore, usou-se, então, o conceito de TAZ como festival, feita por associações de Únicos, ou seja, diversas singularidades, múltiplas, cujas forças, em suas diversas conexões agindo em comum, poderiam oferecer resistência muito maior do que se estivessem sozinhas.

32BARCHI (2002)

Para as pichações, usamos aqui também o conceito de TAZ, mas agora como nomadismo psíquico ou urbano, e mais apropriadamente – como o próprio Bey cita – de ações à deriva.

Bey utiliza o conceito de Deleuze e Guattari (1997) de “máquina de guerra” para explicar o “nomadismo psíquico”:

Os últimos espasmos de 'Deus' e seus sacolejos no leito de morte vem se arrastando por tanto tempo – nas formas de capitalismo, fascismo e comunismo, por exemplo – que ainda existe muita 'destruição criativa' para ser executada por comandos ou apaches (literalmente inimigos) pós-bakunianos e pós-nietzschianos. Esses nômades exercitam a 'razzia', são corsários, são inimigos. Sentem tanto o desejo quanto a necessidade de TAZ's, acampamentos de tendas negras sob as estrelas do deserto, interzonas, oásis fortificados escondidos nas rodas das caravanas secretas, trechos de selvas, e sertões 'liberados', áreas proibidas, mercados negros, e bazares underground. (BEY, 2001, p. 29-29)

Pichações como máquinas de guerra, como formas de resistência e não-conformação em relação às forças operatórias de poder – por isso a insistência em não dialogar e ser assimilada – em oposição, por exemplo, ao exército militar estatal – podendo dizer que hoje fazem parte dele os grafites – sob a ordem de um poder centralizado. Deleuze e Guattari (2002), ao referirem-se às gangues de adolescentes *ladrões de Bogotá* como bandos, grupos ou indivíduos que, em forma de bandidagem, mundanidade, mudam e metamorfoseiam as táticas de guerrilha, como se parecessem estar à deriva, lembra-nos dos grupos musicais de contracultura, citados páginas atrás.

Isso porque as pichações são ações descentralizadas, nômades, cujas armas de guerra – rolinhos, sprays, canetões, gizes e adesivos – tornam-se cada vez mais fluidas e rápidas, apropriadas para a desterritorialização de conceitos e idéias de ações políticas impostos previamente.

Para elas, as paredes tornam-se suporte para a atitude política. E de preferência que sejam os mais inacessíveis e impossíveis. Dentro da escola, não somente uma parede que seja vigiada, mas em uma aula em que a sua mobilidade de ação torne-se dificultada – muitas “atividades pedagógicas” ou professores rígidos.

Para a educação ambiental, as pichações tornam-se fenômeno privilegiado de análise e principalmente de noção de ação política, se ela realmente quiser ser transformadora e libertadora. Especialmente ao observar-se o fato de as pichações, assim como guerrilhas urbanas, terem estreitado e intensificado a relação entre desobediência e resistência, entre

sabotagem e deserção (no sentido de abandonar normas e diretrizes oficiais), contrapoder e projetos constituintes.³³

A idéia dos pichadores, assim como a da educação ambiental em relação ao mundo, é a de redesenhar temporariamente a cidade – a grande poluição – e, conseqüentemente, as escolas e outros locais. Utilizando as palavras de Bey, são paranóicos, liberando grandes áreas nas quais novas culturas – e cultura como modo de ser e fazer – sejam criadas e sempre transformadas.

Talvez possamos observar as pichações como Deleuze e Guattari (1997) observaram a Pantera Cor-de-Rosa, como quem quer pintar o mundo com a sua cor. No caso da Pantera, o rosa sobre o rosa. No caso dos pichadores, a poluição sobre a poluição, a pichação sobre a cidade, de forma a tornar a própria pichação imperceptível, mas, mesmo assim, existente como ação política, seja como ruptura, seja como uma evolução que não se quer como algo que imite ou reproduza o mundo e, sim, que se comunique, que se conecte, que crie e recrie o mundo a sua própria maneira.

³³ Usando aqui a afirmação de Hardt e Negri (2005), quando citam as transformações ocorridas nos anos 70, usando a cidade como suporte para a ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem todo valor acarreta a revolta, mas todo movimento de revolta invoca tacitamente um valor...

Albert Camus (2003)

Uma educação ambiental que tenha como base de ação e pensamento uma proposta libertária e radical passa por um desejo de subversão e desconstrução, devido ao exercício de resistência que ela sugere para que os problemas ecológicos não sejam gerados e/ou se alastrem. Ela pode abrir novas possibilidades de entendimento sobre os mais diversos temas, e as variadas maneiras de sua utilização na proposta de uma sociedade mais justa, solidária e ambientalmente suportável.

Foi seguindo essa idéia que as pichações foram aqui analisadas, tentando abordá-las não somente como sujeira, poluição e Crime Ambiental, mas com outras possibilidades que buscassem o diálogo com esse fenômeno tão comum nas sociedades contemporâneas.

Pichações que, assim como inúmeros outros temas que orientam discussões e debates no dia-a-dia escolar, tem o seu sentido produzido e reproduzido nas conversas cotidianas, as quais foram usadas como fonte de pesquisa nesse trabalho, devido à fluidez com que determinado assunto ali circula.

Além disso, nas conversas cotidianas escolares, os enunciados e discursos sobre as pichações são pronunciados com uma espontaneidade que talvez não fosse encontrada em entrevistas coletivas ou particulares.

Sempre lembrando que as escolas, apesar de serem instituições monolíticas de exercício de poder, também possibilitam inúmeras conexões entre os mais diversos saberes, sendo assim o local apropriado para a desconstrução de representações e de criação de novos conhecimentos, já que cada um dos envolvidos traz experiências múltiplas, diversas, e ao mesmo tempo, singulares.

Conforme a maior parte dos discursos que puderam ser apurados a partir dessas conversas, as pichações são encaradas como um mal a ser condenado e banido, pois desagregam e desvalorizam o ambiente urbano, além de sempre estarem invadindo a propriedade privada alheia e modificando, no mínimo, a estética, de pontes, viadutos, monumentos e, principalmente, escolas. Ou seja, o que é considerado como patrimônio do Estado.

Foi proposto aqui um outro ponto de vista sobre as pichações nas escolas; em primeiro lugar, devido à utilização da cidade (conseqüentemente, da escola, que é o local privilegiado dessa pesquisa) como suporte das ações dos pichadores, já que embutida nelas está o desrespeito pela noção de propriedade. Para os pichadores, a cidade é vista não como objeto particular ou sob o poder de uma determinada instituição, mas como domínio público, sendo qualquer espaço disponível, utilizável.

Em segundo, a idéia de arte foi aqui sugerida como subversão de valores, guerrilha estética e não-assimilação, já que as pichações parecem não querer se comunicar com o senso comum, por meio dos grandes órgãos de comunicação. O que as pichações provavelmente desejam, é a possibilidade de um pichador exercer sua singularidade, seu direito à criação. Uma forma de comunicação com o mundo, mas sem querer ser, necessariamente, que sua obra seja entendida e cooptada.

Arrisquei, então, a dizer que as pichações são artes menores. Menor na acepção de Gallo (2004) quando esse afirma que uma educação libertária é uma educação menor, assim como a literatura de Kafka, para Deleuze e Guattari, é uma literatura menor.

É menor porque é subversiva e desagregadora da arte vigente, hegemônica. Como, para Gallo, a educação menor, pelo próprio ato de existir, é um ato político, revolucionário, um desafio ao sistema instituído. O mesmo se pode afirmar sobre a pichação, cuja existência por si só já a potencializa como um ato político, pois é uma maneira clara de se expressarem revolta e rebeldia,

E já que é um ato político, é necessário, em terceiro lugar, arriscar a dizer que as pichações são intervenções políticas. E anônimas. Como subvertem o conceito de propriedade, de arte, de ambiente – o que é poluição: a cidade ou as pichações? - e de vivência – já que, nos discursos de inúmeros pichadores, é a vida e o mundo deles, ou mesmo a busca incessante de prazer – essa própria existência é política.

É anônima justamente por não ser facilmente identificável, já que as suas siglas não “têm sentido algum”, ou mesmo “falham na comunicação com a sociedade”³⁴, sendo, portanto, não registradas, numeradas e marcadas pelo Estado. Aliás, é um anonimato necessário para que a própria pichação não seja transformada em grafite – aceito pelo capital e controlado pelo Estado.

34 Conforme alguns discursos coletados junto a alguns professores durante as conversas cotidianas e registrados no capítulo 6.

Outro motivo do anonimato é fato de as pichações desaparecem, ao serem relacionadas ao seu autor, dando lugar a outras, do mesmo autor ou de autores diferentes. Mas sempre com formas, letras e tamanhos distintos.

Foi possível, a partir dessa análise, buscar compreender como foram se arraigando, no imaginário escolar, algumas concepções de crime, vandalismo, indisciplina e sujeira ligadas às pichações, e como os professores e alunos foram se ajustando, conformando e, muitas vezes, apoiando e reproduzindo o mesmo discurso.

Portanto, se entende aqui que a partir dos paradigmas históricos da ecologia radical e do anarquismo e de alguns elos que os ligam, é possível haver uma discussão mais abrangente sobre as pichações nas escolas e sobre os discursos a respeito delas. Um debate que possibilite apreendê-las como intrínsecas às questões ecológicas. Não pichação somente como problema ambiental, mas como questionamento e implícita resposta a cada vez mais débil qualidade de vida nas grandes cidades.

Um enfoque libertário provavelmente não se preocupa em buscar soluções para extingui-las ou contê-las. Seja a partir de projetos de educação ambiental que as transformem em problemas similares à poluição atmosférica ou à contaminação das águas, seja das mais diversas fórmulas que variam entre punição, ressarcimento de prejuízo, ou mesmo de assimilação e inclusão social.

A educação que se queira justa, ecológica e libertária, deve buscar o diálogo, e esse pode se dar de diversas maneiras, entre os mais variados interesses. Essa comunicação é necessária, pois, de acordo com Paulo Freire³⁵, somente se cria conhecimento em contato com o outro. Se a educação não dialoga, não possibilita conexões e redes de saberes, ela provavelmente irá cristalizar-se e se tomar como verdade dogmática. E isso, muitas vezes, ocorre quando propostas educacionais tornam-se parâmetros nacionais e leis oficiais.

Portanto, quando um tema tão controverso como a pichação nas escolas é proposto, é justamente por possibilitar o debate entre análises e posições políticas tão díspares entre si. E é necessariamente nesse livre encontro que novos saberes e possibilidades de existência podem ser criados, para que possam se encontrar e também dialogar com outras em processos simultâneos ou futuros.

³⁵ Ver Freire (1997) e (2000).

REFERÊNCIAS

ABELLÁ, Miguel. Militância como filosofia de vida. **Educação Ambiental**: seis anos de experiência. São Paulo: WWF Brasil, 2000, p. 129-130. Entrevista.

ALEXANDRE, A., F. A perda de radicalidade do Movimento Ambientalista Brasileiro: uma nova contribuição à crítica do movimento. **Ambiente e Educação**. Rio Grande: Fundação Universidade do Rio Grande, vol. 8, 2003, p. 73-94.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

AMARAL, Sofia. Além dos muros. **Revista Caros Amigos**. São Paulo: Editora Casa Amarela, n. 24, p. 31, jun. 2005.

ARMAND, Èmile; BARRUÉ, Jean; FREITAG, Günther. **Max Stirner e o anarquismo individualista**. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário; IEL, 2003.

ATHAYDE, Phydia de. Artimanhas da pichação. **Carta Capital**: Editora BDO Trevisan, 08 jun., p. 12-18, 2005.

AZEVEDO, Raquel de. **A resistência anarquista**: uma questão de identidade (1927-1937). São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002. (Coleção Teses e Monografias, 3).

BAKUNIN, Mikhail. **Deus e o Estado**. São Paulo: Imaginário, v.9, 2001. (Coleção Escritos Anarquistas).

BARCELOS, V. **Império do Terror**: um olhar ecologista. Porto Alegre: Sulina, 2004.

BARCELOS, V.; NOAL, F. (Orgs.). **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

BARCELOS, V.; NOAL, F.; REIGOTA, M. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.

BARCHI, R. **A Geografia da Contracultura**: discursos ambientalistas radicais em forma de protesto (anti)musical. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Sorocaba, 2002.

_____. O Nomadismo Como Revitalizador de Movimentos Contraculturais na Virada do Século XXI. In: **Revista do 5º Encontro de Pesquisadores e Iniciação Científica da Uniso**. Sorocaba, 8 e 9 de outubro de 2002.

_____. Dias quentes, noites longas: Educação Ambiental no Fórum Social Mundial 2002. In: **Quaestio Revista de Educação da Universidade de Sorocaba**. Sorocaba: vol. 6, n. 1, p. 101-116, maio, 2004.

_____. As pichações nas escolas sob a perspectiva da proposta pedagógica dos movimentos históricos anarquistas e ecologistas. In: **V Jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil**. Universidade de Sorocaba: Sorocaba, 9 a 12 de maio de 2005.

- BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Loyola, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- _____. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BERNARDES, Rosvita K. **A compreensão do grafite na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, São Paulo, 1991.
- BEY, Hakim. **TAZ: Zona Autônoma Temporária**. São Paulo: Conrad, 2001.
- _____. **Caos: terrorismo poético e outros crimes exemplares**. São Paulo: Conrad, 2003.
- BOVO, Sheila Katzer. **As representações sociais sobre os portadores de deficiência na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, 2003.
- 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>. Acesso em: 23 mar. 2004.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei no. 9.605/98 e Decreto no. 3.179/99. Lei da Vida: Lei dos Crimes Ambientais. Brasília, 1999.
- _____. Programa Nacional de Educação Ambiental. 3 ed. http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea_3.pdf. Acesso em: 16 mar. 2006.
- BUBER, Martin. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- BUENO, Taiana. Pichar é crime, grafitar é arte. **Revista Aqui**. Itu: n.38, ano IV, p. 18-19,2005.
- CAMUS, Albert. **O Homem Revoltado**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- CASCINO, Fábio. **Educação ambiental: princípios, história e formação de professores**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

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

CATTANEO, Dilermando. **Identidade territorial em Unidades de Conservação**: ponto de apoio para uma análise epistemológica da questão ambiental. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UFRS, 2004.

Cerco à pichação. Folha de S. Paulo. São Paulo, 30 mar. 2005, p. A2. Editorial.

Cidade pichada. Folha de S. Paulo. São Paulo, 08 out. 2004, p. A2. Editorial.

CHAGAS, Tonica. O mundo de Basquiat. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 13 abr. 2005. Caderno 2, p. D1.

Condutas Anti-sociais. Cruzeiro do Sul. Sorocaba, 12 jan. 2006, p. A-3. Editorial.

COUBE, Guilherme. Grafite: Arte na rua. Folha de S. Paulo. São Paulo, 13 set. 2004, p. 11. Caderno Folhateen.

COSTA, Caio Túlio. **O que é anarquismo?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, São Paulo: Editora 34, v. 1,1995. (Coleção Trans.).

_____. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia.. São Paulo: Editora 34, v. 5,1997. (Coleção Trans.).

DINIZ, Marli. **Pichadores de muros**: a sub-cultura do spray. Dissertação (Mestrado em Sociologia). IUPERJ, 1987.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os Demônios**. São Paulo: Editora 34, 2004. (Coleção Leste).

ESPECIALISTAS sugerem enfoques inovadores. Folha de S. Paulo. São Paulo, 31 out. 2004, p. C6-C7.

FEYERABEND. Paul. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **Matando o Tempo**. São Paulo: Fundação Editora Universidade Estadual Paulista, 1996.

FRANCISCO, Luiz. Salvador transforma pichadores em grafiteiros-servidores. Folha de S. Paulo. São Paulo, 03 out. 2005, p. E7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Roberto. **Tesudos de todo o mundo, uni-vos.** São Paulo: Siciliano, 1995.

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. **Utopia e Paixão: a política do cotidiano.** São Paulo: Trigramma Editora e Produções Culturais, 2001.

GABEIRA, Fernando. **O crepúsculo do macho.** Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

_____. A idéia de um Partido Verde no Brasil. In: PADUA, José Augusto (org.). **Ecologia e política no Brasil.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: IUPERJ, 1987, p. 163-180.

_____. Um equívoco histórico dos verdes europeus. Folha de São Paulo, 15 abr. 1999.

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

_____. **Pedagogia do risco.** Campinas: Papirus, 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.

GAPY, Leila. Ajuda a entidades evita as pichações. Cruzeiro do Sul. Sorocaba, 24 out. 2004, p. A-7.

GARCIA, Alexandra. Imagens: ilusão, alusão, provocação, inspiração... são... OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.; BARRETO, R. G. **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 39-50.

GITAHY, Celso. O que é graffiti. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

GONÇALVES, A.; SILVA, J.E. **A bibliografia libertária: o anarquismo em Língua Portuguesa.** São Paulo: Imaginário, 2001.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, v. 79, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

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

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

GUERRA entre pichadores desfigura a paisagem urbana. Folha de S. Paulo. São Paulo, 03 out. 2004, p. C5. Caderno Cotidiano.

GRUPO Krisis. **Manifesto contra o trabalho.** São Paulo: Conrad, 2003. Coleção Baderna.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. São Paulo: Record, 2001.

_____. **Multidão: guerra e democracia no Império**. São Paulo: Record, 2005.

HOURS, Catherine. Nova York relança guerra contra o grafite. *Cruzeiro do Sul*. Sorocaba, 08 jan. 2006, p. C-3.

HOME, Stewart. **Assalto à Cultura: utopia, subversão, guerrilha na (anti)arte do século XX**. São Paulo: Conrad, 1999.

ILLICH, Ivan. **Uma sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1988, 8 ed.

JOMINI, R. C. M. **Educação para a solidariedade**. Campinas: Pontes, 1990.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia & Sociedade**; 10 (1): 54-68: jan./jun.; 1998.

JOYEUX, Maurice. **Reflexões sobre a Anarquia**. São Paulo: Terra Livre; Archipélago, 2002.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo; Nova Cultural, 2003.

_____. **O processo**. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção A obra-prima de cada autor).

KROPOTKIN, Piotr. **O Estado e seu papel histórico**. São Paulo: Imaginário, 2001.

LAGE, Amarílis. Prefeitura quer cobrar limpeza de pichador. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 26 mar. 2005, p. C5. *Caderno Cotidiano*.

LIMPA, pinta, picha... *Cruzeiro do Sul*. Sorocaba, 12 out. 2004, p. A-3. Editorial.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. **Pedagogia libertária**. São Paulo: Imaginário, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

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.

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.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, v.1, 2002. (Série cultura, memória e currículo).

MACEDO, Lúlie. Subversão visual. Revista da Folha. São Paulo, ano 13, n. 341, p. 4-9, 10 out. 2004.

MARQUES, Randau. Miguel Abellá – in memoriam. Disponível em: <<http://www.aipa.org.br/documentos.htm#doc>>. Acesso em: 22 jul. 2000.

MENA, Fernanda. Beleza subversiva. Folha de S. Paulo. São Paulo, 28 mar. 2004, p. C3. Caderno Cotidiano.

_____. 'Não', pichador da Bienal, diz que também é artista. Folha de São Paulo, 03 out. 2004, C6. Caderno Cotidiano.

MENEGON, Vera Mencoff. Para que jogar conversa fora: Pesquisando no cotidiano. In SPINK, Mary Jane Paris. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 215-241.

MORAES, Antonio Ermírio de. Pichação e imundície contrariando a grandeza de São Paulo. Jornal Folha de S.Paulo, 15 mar. 2005, p. A2.

MOTTA, Aldenira; PACHECO, Dirceu Castilho (Orgs.). **Escolas em imagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (Coleção Metodologia e Pesquisa no Cotidiano).

NEGRI, Antonio. **Cinco lições sobre Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NIÉTZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

O'HARA, Craig. **A filosofia do punk: mais do que barulho**. São Paulo: Radical Livros, 2005.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **A pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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).

OLIVA, Alberto. **Anarquismo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, v. 58. (Filosofia Passo-a-Passo).

ONFRAY, Michel. **A política do rebelde**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

PADUA, José Augusto (Org.). **Ecologia e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: IUPERJ, 1987.

PALHARINI, Luciana. **A Educação Ambiental enquanto acontecimento**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt22/gt221587int.doc>>. Acesso em: 16 mar. 2006.

Para por fim às pichações, projeto vai incentivar a grafiteagem na cidade. O Diário de Sorocaba. Sorocaba, 27/ 28 nov. 2005, p. A-3.

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉLBART, Peter Pal. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PESSOA, Fernando. **O banqueiro anarquista**. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~magnobancanarco..>>. Acesso em: 03 mar. 2006.

PETITFILS, Jean-Christian. **Os socialismos utópicos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

PRÉDIO da Usina Cultural recebe limpeza e pintura após pichações. *Cruzeiro do Sul*. Sorocaba, 30 out. 2004, p. A-4.

PROJETO Grafite espera atrair jovens. *Cruzeiro do Sul*. Sorocaba, 15 jan. 2006, p. D-3. Caderno de Domingo.

OFICINA de Grafite será lançada na Casa do Barão. *Periscópio Jornal do Povo*. Itu, 05 abr. 2005, p. 01.

RAGO, Margareth. **Entre a história e a liberdade: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 2001.

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

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação e cia**. (Mestrado em Comunicação e Semiótica) PUC, 1993.

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

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

_____. **Ecologia, elites e intelligentsia**. São Paulo: Anna Blume, 1999c.

_____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1999d.

_____. **O verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999e.

_____. As representações sociais na prática pedagógica cotidiana da educação ambiental. SAUVÉ, Lucie et al. **Textos escolhidos em Educação Ambiental**. Tome I. Montreal: Les Publications ERE-UQAM, 2002. p. 123-128.

_____. Pesquisa sobre representações sociais: uma conexão com a educação ambiental. **Textos escolhidos em Educação Ambiental**. SAUVÉ, Lucie et al. Tome II. Montreal: Les Publications ERE-UQAM, 2002, p. 339-342.

REIGOTA, M.; POSSAS, R.; RIBEIRO, A. **Trajetórias e narrativas através da educação ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Metodologia e Pesquisa no Cotidiano).

REIMER, Everett. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

RODRIGUES, Edgar. **Pequeno Dicionário de Idéias Libertárias**. Rio de Janeiro: CC&P Editores, 1999.

ROMA, Marcelo. Escola é alvo de vândalos por três vezes na semana. *Cruzeiro do Sul*. Sorocaba, 14 set. 2004. p. A-4.

_____. Onda de vandalismo causa prejuízos e problemas para as escolas. *Jornal Cruzeiro do Sul*. Sorocaba, 19 set. 2004. p. A-5

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHUMACHER, E. F. **O importante é ser pequeno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1977.

SALE, Kirkpatrick. **Inimigos do futuro: a guerra dos luditas contra a Revolução Industrial e o desemprego: lições para o presente**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SANTINON, Eduardo. Menores de idade representam a maioria dos detidos por pichação. *Cruzeiro do Sul*. Sorocaba, 12 set. 2005, p. A-5.

SILVA, Armando. **Imaginários Urbanos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SIMÕES, Eduardo. A Arte do “pixo”. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 21 jan. 2006, p. E5. Caderno Folha Ilustrada.

SOARES, Maria Lúcia de Amorin Soares. De Semióforos, Motivo Edênico e Educação Ambiental. In **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, vol. 6, n. 1, p. 47-54. Sorocaba, SP: Uniso, 2004.

_____. De histórias e práticas: o projeto convulsivo-sinódico do “Carlos Augusto, Piedade/SP”. In: **V Jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil**. Universidade de Sorocaba: Sorocaba, 9 a 12 de maio de 2005.

SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, M. J. P. e MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórica-metodológica para análise das práticas discursivas. In SPINK, Mary Jane Paris. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

THOREAU, Henry David. **Desobedecendo: a desobediência civil e outros escritos.** São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

_____. **Walden ou a Vida nos Bosques.** São Paulo: Global Editora, 1984.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental: natureza, razão e história.** Campinas: Autores Associados, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária. Educação e Sociedade.** Campinas: Unicamp/ Cortez & Moraes, ano 1, vol. 1, set. 1978.

_____. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.

URBAN, Tereza. **Missão (quase) impossível: aventuras e desventuras do movimento ambientalista no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 2001.

VANEIGEM, R. **A Arte de viver para as novas gerações.** São Paulo: Conrad, 2002. (Coleção Baderna).

VAN PARIJS, Philip. **O que é uma sociedade justa?** São Paulo: Ática, 1997.

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

VOLPI, Franco. **O niilismo.** São Paulo: Loyola, 1999.

WAINER, João. Pichação é arte. **Revista Superinteressante.** São Paulo: Editora Abril, maio 2005, p. 95. Seção Superpolêmica.

_____. Os Gêmeos colorem o Cambuci e o mundo. Folha de S. Paulo. São Paulo, 30 out. 2005, p. E6. Caderno Folha Ilustrada.

WALTER, Nicolas. **Do Anarquismo.** São Paulo: Imaginário, 2001. (Coleção Escritos Anarquistas (vol.13)).

WOODCOCK, George. **História das idéias e movimentos anarquistas.** Porto Alegre: LP&M, 2002.

_____. **Os Grandes Escritos Anarquistas.** 4ª ed., Porto Alegre: LP&M, 1990.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)