

ENSAIO SOBRE PRÁTICAS SUBVERSIVAS CONTRA A PEDAGOGIA DO DESASTRE: “DELEUZE E GUATARRI E FILOSOFIA E GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO”

*ENSAYO SOBRE LAS PRACTICAS SUBVERSIVAS CONTRA
LA PEDAGOGÍA DEL DESASTRE: “DELEUZE Y GUATARRI Y
FILOSOFÍA Y GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN”*

*ESSAY ON SUBVERSIVE PRACTICES AGAINST THE PEDAGOGY
OF DISASTER: “DELEUZE AND GUATARRI AND PHILOSOPHY
AND GEOGRAPHY AND EDUCATION”*

Bianchi Agostini Gobbo

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia
da Universidade Federal da Grande Dourados, MS
Professor de Geografia do ensino básico oficial do Estado de São Paulo
Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas,
E-mail: bgobbo.geografia@hotmail.com

Resumo: Nosso ensaio não discute os problemas pedagógicos decorrentes da já reconhecida infraestrutura pobre e inadequada de nossas instituições de ensino básico. Analisamos a problemática pedagógica a partir da dimensão do pensamento, isto é, da tradição do pensar filosófico e científico que sustenta as práticas educacionais, particularmente no campo do ensino de Geografia. A pedagogia do desastre, hegemonicamente praticada, é caracterizada por tentar fazer dos estudantes cópias de um modelo ideal, pois institui em seus processos um *dever-ser*. Baseando-nos, sobretudo, no pensamento filosófico de Deleuze e Guatarri, com pitadas nietzscheanas, procuramos evidenciar que são possíveis outras pedagogias e outras formas de ensinar Geografia a partir, sobretudo, do exercício da liberdade do pensar.

Palavras-chave: Pedagogia do desastre, Geografia, pensamento, modelo arbóreo, tradição filosófico-científica.

Resumen: Nuestro ensayo no trata los problemas pedagógicos derivados de la deficiente infraestructura ya reconocidos y inapropiado a nuestras instituciones de educación. Se analiza el problema de la dimensión pedagógica del pensamiento, es decir, la tradición del pensamiento filosófico y científico que subyace a las prácticas educativas, en particular en el campo de la enseñanza de la Geografía. La pedagogía del desastre, practicado hegemonicamente, se caracteriza por tratar de hacer que los alumnos copias de un modelo ideal, para el establecimiento de los procesos de un deber-ser. Basándonos, sobre todo en el pensamiento filosófico de Deleuze y Guattari, con pizcas nietzscheanas pretende demostrar que son posibles otras pedagogías y otras formas de enseñanza de la Geografía, en particular, el ejercicio de la libertad de pensamiento.

Palabras clave: Pedagogía del desastre, Geografía, el pensamiento, el modelo arbóreo, la tradición filosófico-científica

Abstract: Our article does not discuss the pedagogical problems arising from poor infrastructure already recognized and inadequate our institutions of basic education. We analyzed the tradition of philosophical and scientific thinking that underlies educational practices, particularly in the field of teaching Geography. The pedagogy of disaster, hegemonically practiced, is characterized by trying to make the students copies of an ideal model, for establishing a “should be” in their processes. Based on, especially, in philosophical thought of Deleuze and Guattari, a bit of Nietzsche, seeks to show that are possible other pedagogies and other forms of teaching Geography from, primarily, the exercise of freedom of thought.

Keywords: Pedagogy of the disaster, Geography, thinking, model arboreal, philosophical-scientific tradition.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das atividades de pesquisa desenvolvidas no interior do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas (GPLG), as quais estão vinculadas a Rede Imagens, Geografias e Educação (CNPq processo nº477376/2011-8), assim como decorrentes de reflexões a partir de ser professor de geografia do ensino básico.

Identificar as fronteiras entre as diversas formas de pensamento, Filosofia, Ciência e Arte, possibilita a compreensão de como essas formas podem ser mobilizadas no sentido de ampliar nossos horizontes de pensamento. Isto se torna necessário na medida em que objetivamos melhor compreender e transformar a realidade do sistema educacional contemporâneo haja vista que são enormes os problemas que enfrentamos dia-a-dia nas instituições de ensino enquanto professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Um princípio pedagógico presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008, p. 7), “escola que também aprende”, estabelece que não apenas os que ocupam o lugar de estudantes devem aprender nas escolas, mas também professores, gestores e outros profissionais que formam a equipe escolar.

Este princípio tem como referência as características do mundo contemporâneo, marcado por novas tecnologias que surgem a cada dia acelerando as transformações sociais e a organização do espaço geográfico. Neste sentido, a escola como um todo deve desenvolver a capacidade de aprender de modo a acompanhar o ritmo das transformações socioespaciais. Em tese, de acordo com este princípio, as práticas pedagógicas estarão sempre se atualizando e a aprendizagem se desenvolverá com qualidade.

Um problema relacionado a este princípio é que o aprender continua sendo um mistério. Não se estabelece como alguém aprende algo, se isso ocorre por mímica, transmissão, condicionamento, agressão, ordem ou através de osmose. Enfim, argumenta-se que a prática

pedagógica deve estar referenciada em competências e habilidades e que um plano pedagógico deve estabelecer o que o aluno vai aprender ao invés do que o professor vai ensinar. Podemos inclusive inquirir em que medida isso não passa de mero trocadilho?

Nossa experiência prática de ensino na rede pública de ensino no Estado de São Paulo nos faz crer que muito precisa ser revolucionado dentro das escolas, não no sentido de estabelecer novas leis e regras. A coisa já está bem enrijecida. As práticas educacionais, de forma geral, estão presas, ainda, nas amarras das formas tradicionais de ensino. Isto é consequência, logicamente, de uma somatória de fatores que não se limitam apenas a problemas de ordem infraestrutural, mas, sobretudo, a problemas de ordem do pensamento. Essas práticas são derivadas das formas tradicionais metafísicas com que o Ser, a natureza e o Homem continuam sendo pensados e caracterizados. São derivadas dos valores moralizantes que caracterizam nossa hipocrisia.

Vejam os que Daniel Lins (2005, p. 1236) afirma ao caracterizar as práticas pedagógicas hegemônicas na contemporaneidade: “A pedagogia do desastre: falar *pele* outro, pensar *para* o outro, fabricar a criança, o aluno insere-se na tentativa conservadora, mais próxima do estudo dos monstros que da pedagogia”. E em página seguinte ele complementa: “a pedagogia do desastre está encurralada num *dever-ser*” (LINS, 2005, p. 1236).

A pedagogia do desastre é aquela praticada em larga escala em nossas instituições de ensino. Ela parte do pressuposto de que há um modelo a ser seguido ou reproduzido na criança, no ser em formação. Esse modelo ideal traduziria as qualidades que são consideradas mais valorosas independentemente de circunstâncias. Ou seja, esse modelo parte do pressuposto de que existem qualidades com valor absoluto, além de que ao imprimir um *dever-ser* no interior do processo pedagógico, introduz-se ao mesmo tempo a imagem daquilo que *não-deve-ser*, fazendo daqueles que não se enquadram ou não reproduzem em si essa imagem ideal uma condição de indivíduos de segunda categoria, problemáticos, doentes, criminosos, loucos, imbecis, etc.

Qual seria um caminho a ser experimentado no sentido de construir uma pedagogia que não parta de pressupostos românticos à moda de Rousseau, que não considere que sejamos em essência bons, que sejamos um livro em branco preparado a receber e a internalizar as impressões oferecidas pela sociedade ou por aqueles cujo papel seja o de educar, de ensinar? Qual o caminho da construção de uma pedagogia que não tenha como objetivo reproduzir modelos ideais?

Certamente que as respostas estão para ser construídas através de novas experiências no campo da educação. De nossa parte, neste artigo oferecemos aos leitores algumas de nossas reflexões e resultados obtidos durante a construção de nossa dissertação de mestrado que foi defendida e aprovada em abril de 2012 na Universidade Federal da Grande Dourados cujo título é “O conceito de natureza no Pantanal e a Filosofia de Friedrich Nietzsche – contribuições para a geografia e seu ensino”.

Oferecemos aos leitores, portanto, elementos que consideramos importantes que podem subsidiar a construção de novas experiências no campo da educação em geral e, em particular, no campo do ensino de Geografia.

Nosso foco problemático é muito específico e ao mesmo tempo muito complexo: o pensamento, suas formas, limites e possibilidades. Os pensamentos nietzscheano e deleuzeano-guattarriano são as referências básicas através do qual tecemos linhas de fuga tendo como objetivo ao invés da reprodução de modelos ideais, a produção de novas experiências.

COMUNICAÇÃO

Comunicação implica em ligação, em transferência, em relação, em ação. O mundo globalizado é caracterizado pelo avanço das técnicas de comunicação, assim como pela rapidez e volume das comunicações. A cada momento surgem novos objetos que ampliam as possibilidades de comunicação entre as pessoas. Celulares, computadores, televisões, rádios, roupas, pinturas, carros, gestos, sinais, signos, etc. Segundo Ferrara:

A fala e a escrita não são nossos únicos sistemas de comunicação. Telefone, telégrafo, rádio, televisão, imprensa são outros meios de comunicação que marcam a vida moderna e as sociedades industrializadas pelo aparato tecnológico que as caracterizam. Não se trata apenas de comunicação de pessoa a pessoa, mas, graças àqueles meios, as cidades, os estados, os países, os hemisférios se comunicam e transformam o universo em uma “aldeia”, na medida em que ampliam a escala das comunicações humanas (FERRARA, 2007, p. 5).

Esses meios de comunicação são utilizados a partir de sistemas de signos, no qual a palavra tem grande importância, sendo largamente utilizada. As palavras são portadoras de significados que são passíveis de serem apreendidos durante os atos de comunicação quando seus sentidos são convencionados entre os comunicantes. Segundo Guiraud (1972, p. 22), “a comunicação implica em um locutor (ou sujeito falante), um ouvinte, uma coisa que o locutor quer comunicar ao ouvinte, e signos lingüísticos por meio dos quais ele a comunica”. Fazendo referência a Nietzsche, Abel assim nos escreve quanto ao papel da comunicação nas relações humanas:

Chega-se à constituição da consciência no sentido de tornar-se-consciente e do pensar consciente, segundo Nietzsche, sobretudo porque se tem construído para o homem individual, na relação com outros homens, uma “necessidade”, uma “permanência”, de se comunicar, de chegar rápida e sutilmente a um entendimento recíproco. Trata-se de “*necessidade de comunicação*”, que, por sua vez, pressupõe uma “capacidade de comunicação”. A “sutileza e força da consciência” de um homem está na relação com essa capacidade de comunicar-se. Não se trata nisso tanto que o homem individual é conduzido, com suas necessidades, a outros homens. Trata-se, ao contrário, da “força e arte da comunicação”. Nesse sentido, conforme a tese de Nietzsche, a consciência “desenvolveu-se em toda parte somente sob pressão da necessidade de comunicação” (ABEL, 2005, 233-4).

Tendo assimilado esse papel da comunicação nas relações humanas quanto às funções da consciência a partir das relações do homem com o meio, podemos vislumbrar a importância da dimensão comunicacional no ensino de Geografia.

Nas escolas a aprendizagem acontece, necessariamente, a partir de comunicações. Comunicam-se professores com alunos, alunos com alunos, professores com professores, diretores com alunos, cozinheiras com alunos, alunos com amigos através de celulares; etc.

O conhecimento geográfico se constrói nas escolas a partir de seus próprios espaços: o espaço das salas de aula, dos corredores, dos banheiros, dos saguões, das escadas, das quadras esportivas; nos encontros entre as pessoas que formam o meio escolar. Cabem aos docentes da disciplina de Geografia coordenar uma série de atividades no sentido de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades de leituras e raciocínios espaciais nos alunos.

Para isso, os professores utilizam um conjunto de noções, dados e categorias geográficas, que advém, sobretudo, de produções científicas da Geografia a partir de academias e universidades. Esses conhecimentos são transmitidos e trabalhados por meio de linguagens geográficas.

As noções a que nos referimos são consideradas por muitos geógrafos conceitos ou/e categorias de análise. O que se vê, de forma geral, são professores tentarem ensinar Geografia a partir da comunicação de certas noções geográficas como, por exemplo, lugar, região, natureza, território, sem que se tenha, os próprios professores, segurança e domínio quanto ao conjunto de significados que essas noções encerram. Mais precisamente, sem que os professores consigam pensar a partir dessas noções.

A aprendizagem dos alunos tem ocorrido a partir da apropriação dos significados de algumas palavras, significados previamente estabelecidos, geralmente, pelos materiais didáticos de Geografia. A comunicação, neste caso, ocorre via sentido único: dos professores para alunos, isto é, dos materiais didáticos para professores, e destes para alunos. É o ensino da *re-cognição*. Aprendizado como cópia.

Os modos de comunicação, ou seja, como elas acontecem, caracterizam a cultura de uma sociedade. Em nossa sociedade, as comunicações se dão hegemonicamente via linguagem verbal, ou seja, através do uso de palavras. No entanto, as dimensões da comunicação se ampliam quando consideramos as comunicações não-verbais, por exemplo, sons, imagens, gestos. Segundo Ferrara (2007, p. 15), o que define um texto não-verbal é o fato de ele possuir “uma linguagem sem código”, ou seja, não possuir um signo convencionalizado.

A aprendizagem nas escolas ocorre muito em função das comunicações não-verbais e de agenciamentos. Félix Guattari entende o espaço e corpo como agenciamento de enunciação (1992). Espaço e corpo são conceitualmente inseparáveis:

Ainda aí um outro Agenciamento de enunciação desencadeia outras modalidades de espacialização e corporalidade. O espaço da escritura é, sem dúvida, um dos mais misteriosos que se nos oferece, e a postura do corpo, os ritmos respiratórios e cardíacos, as descargas humorais nele interferem fortemente. Tantos espaços, então, quantos forem o modo de semiotização e de subjetivação” (GUATTARI, 1992, p. 153).

Neste sentido, o espaço não é algo que está dado. O espaço não é algo pronto ou alguma plataforma de shows naturais e sociais. O espaço é algo que existe na relação, pois é algo que

está para. Por isso tantos espaços quantos forem o modo de semiotização e de subjetivação. Então espaço é um agenciamento de enunciação.

O aprendizado é um processo contínuo no vivido. A comunicação não-verbal requer de alunos e professores a capacidade de comunicação em desenvolvimento, agenciando a criação de novos sentidos. A associação entre uma imagem, um som, uma letra, uma cor, um gesto com um significado ou um sentido precisa ser produzido. A comunicação-encontro é um meio pelo qual a aprendizagem se realiza. Ela deve ser facilitada e exercitada em formas diversas para permitir a criação de conhecimentos geográficos que se atrelem ao existir humano, a existência enquanto *devir*.

Por isso, é importante que os professores de Geografia desenvolvam suas percepções com relação à existência de diferentes formas de pensamento, pois isto condiciona e possibilita o exercício de novas percepções e de novas experimentações no interior das escolas de modo a combater a pedagogia do desastre ou do decalque, aquela que opera por *re-cognição*, por reprodução de modelos ideais que não servem à vida.

A HEGEMONIA DO MODELO ARBÓREO NA TRADIÇÃO FILOSÓFICO-CIENTÍFICA DA MODERNIDADE: UMA VISÃO DE CONJUNTO

O modelo arbóreo tem dominado a tradição do pensamento ocidental desde a Antiguidade Clássica. Seu fundamento é a raiz. A raiz é o centro pelo qual derivam as coisas; é o pressuposto fundamental de toda dedução; é a representação do monismo ou da unidade metafísica do Ser.

Este modelo é tipificado pelo racionalismo, atuando através dos princípios de causalidade e identidade. Tem como resultado a formação da imagem mecânica de mundo, pois é um pensamento que pressupõe ordenação no mundo, mas, em verdade, é quem imputa ordenação ao mundo. Além disso, tem como característica operar por meio de dicotomias: corpo-alma, natureza-história ou natureza-sociedade, bem-mal, feio-bonito, qualidade-quantidade, etc. Por ser ordenador e pela ordem, é extremamente hierárquico.

Esses são os chamados “pressupostos básicos” ou “postulados implícitos”, que conferem à filosofia ares de inocência. Supõe-se, afinal, que todo filósofo deve saber exatamente o que significa “pensar”. Na verdade, essa imagem do pensamento [...] reflete claramente o ideal moral da razão e da própria filosofia como ciência do pensamento. Isso porque somente uma filosofia impregnada de valores morais admite a possibilidade de uma retidão do pensamento ou a idéia de um “Bem” como seu fundamento. Somente uma orientação dessa natureza pode promover a busca ascética da verdade, em sua forma abstrata e absoluta: “Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar” (SCHÖPKE, 2004, p. 26).

O modelo arbóreo tende para a verdade na sua busca por universais via abstrações. Nele, o bem e a verdade estão indissociáveis. Não são aceitas forças estranhas ao pensamento que possam interferir em seu desenvolvimento natural, ou seja, não se admite contradições no interior dos sistemas e quando se admite, é por pura necessidade lógica como, por exemplo, na dialética de inspiração hegeliana.

O pensamento arbóreo é aquele que atua pelo princípio de identidade. Segundo sua lógica, as coisas são *reconhecidas* ao se atualizarem. Isto implica a ideia de tempo e duração. Os entes duram num determinado tempo, possuem passado, presente e futuro. A duração é o tempo em que a essência subsiste enquanto ato. O Ser é reconhecido, durante seu tempo de duração, em função da conservação de sua essência, ou seja, de sua identidade. O importante, portanto, não são diferenças, mas semelhanças. O conhecimento se dá por re-cognição. Reconhece-se no mundo o que é conhecido na ideia.

Por isso, o modelo arbóreo tem como fundamento o mundo transcendental e suscita filosofias transcendentais, mesmo quando se trata de modelos empiristas e materialistas. Trata-se da imagem do pensamento representacional. O que se busca é adequar a representação, ou seja, a ideia neste caso, com a realidade objetiva. Nesse sentido, esse modelo opera na dicotomia fundamental de sujeito, aquele que pensa, e objeto, aquilo que é pensado, e crê que tudo possui *uma* origem e que, por isso, a representação também deve partir dessa origem para poder daí deduzir ou perceber os efeitos como efeitos de *uma* causa, que é a raiz.

A noção de modelo arbóreo se encontra no pensamento de Deleuze e Guattari (1995). Em última instância, essa ideia se remete a toda tentativa de formulação de um fundamento no qual, a partir dele, se possa extrair a verdade e excluir a falsidade. Ele, portanto, tem relação com o pensamento grego, mais precisamente de Platão (428-348 a.C.), segundo o qual há a primazia da ideia ou do modelo sobre a cópia, isto é, a partir da identidade do modelo e da semelhança da cópia é que se pode conhecer a verdade e repelir a falsidade. Além disso, e somado a isso, pensa-se que a perfeição está na ideia e que a cópia, não passa de imagem turva se comparada ao modelo.

Deleuze e Guattari criticam a primazia do modelo árvore e lançam como coexistente a este o modelo rizoma ou rizomático. Cabe destacar que a árvore e o rizoma, enquanto imagem do pensamento, não apenas se opõe, mas também se relacionam ou se metamorfoseiam um no outro em seus devires.

[...] o que conta é que a árvore-raiz e o rizoma-canal não se opõe como dois modelos: um age como modelo e como decalque transcendentais, mesmo que engendre suas próprias fugas; o outro age como processo imanente que reverte o modelo e esboça um mapa, mesmo que constitua suas próprias hierarquias, e inclusive ele suscita um canal despótico (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 30).

O modelo rizomático diferencia-se do arbóreo desde seu princípio, pois se fundamenta no mundo, ou seja, é imanente e atua pelo princípio de diferença.

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regime de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE & GUATARRI, 1995, p. 31).

Nesse sentido, o rizoma estabelece outra imagem de pensamento que suscita um método ou, talvez uma antimétodo, pois que é uma forma de permitir maior liberdade às experiências e pensamentos. O rizoma está para a multiplicidade assim como a árvore está para a unidade.

O rizoma é um agenciamento. “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e...e...’” (DELEUZE & GUATARRI, 1995, p. 36).

É importante não confundirmos rizoma com holismo. Nem tudo se liga a tudo, apenas coexistem em devires. Em vez de totalidades, o rizoma expressa planos e, portanto, diferenças. Por conseguinte, não se formam sistemas fechados no rizoma, pois ele surge em meio ao caos, sendo que seus recortes nunca são definitivos. Valorizar diferenças é agir na desterritorialização da igualação do não-igual; é agenciar sentidos outros; é não desejar fazer-se juízo universal.

Por isso que a noção de modelo arbóreo, como modelo hegemônico da tradição filosófico-científica da modernidade, expressa bem o sentido de conjunto daquilo que Nietzsche critica nessa tradição, a saber, o seu caráter moralizante, uniformizante, dicotômico, metafísico; e a noção de modelo rizomático, como coexistente ao modelo arbóreo, expressa bem o sentido de conjunto, se é que podemos assim dizer, das linhas de fuga que eventualmente surgem, suscitando novas afecções.

Este, talvez, seja um dos sentidos do viajante ou andarilho nietzscheanos: “Para ver muitas coisas precisamos aprender a olhar para longe de nós: esta dureza é necessária para todos os que escalam os montes” (NIETZSCHE, 2007, p. 135). “O andarilho. – Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como andarilho – embora não como viajante *em direção* a um alvo último: pois este não há” (NIETZSCHE, 1978, p. 118).

Para ver, conhecer e sentir de modo diferente é preciso movimentar-se. É preciso mudar a perspectiva e deter-se durante algum tempo num ponto sem se prender com “demasiada firmeza a nada de singular” (NIETZSCHE, 1978, p. 118). Mas também é preciso fugir dos caminhos previamente conhecidos, adentrar as florestas e subir nos cumes dos altos montes. É preciso fluir entre as coisas.

Assim, o rizoma é o fluir, o diferenciar-se. A árvore é filiação, estabelece uma ordem. Por exemplo: vejamos a interpretação que Gomes (2011) faz com relação à modernidade:

[...] a modernidade, frequentemente apresentada como um período totalmente dominado pela racionalidade, constrói sua identidade muito mais sob a forma de um duplo caráter: de um lado, o território da razão, das instituições do saber metódico e normativo; do outro, diversas “contracorrentes”, contestando o poder da razão, os modelos e métodos da ciência institucionalizada e o espírito científico universalizante. (GOMES, 2011, p. 26).

Gomes fala sobre um duplo caráter que confere identidade à modernidade. A esse duplo caráter, ele dá o nome de “dois pólos epistemológicos”. Estes são concorrentes e simétricos e formam um conjunto que, por sua vez, caracteriza a modernidade.

“O primeiro pólo epistemológico é oriundo do projeto de ciência fundado no Século das Luzes. A ideia central nesta concepção é a universalidade da razão” (GOMES, 2011, p. 30). Este pólo epistemológico traduz-se pelos pressupostos do racionalismo. Considera-se que a verdade é necessariamente lógica, ordenada e sistemática; há correspondência essencial entre as coisas e a linguagem; que o método é o caminho certo que garante valor de verdade na relação entre pensamento e realidade, portanto, como garantia de verdade; a valorização do que é geral e universal, das semelhanças, da identidade; o privilégio da forma; a busca pelo conhecimento das leis gerais da natureza ou do mundo exterior; pressupõe, portanto, que a natureza possua leis gerais e necessárias.

O outro pólo epistemológico, denominado humanista, traduz-se pela crítica aos pressupostos do racionalismo. É contra o universalismo do saber racionalista; tem tendência a valorizar o que é particular; contrapõe explicação à interpretação e compreensão; valoriza a percepção intuitiva.

O outro pólo epistemológico também nasceu no Século das Luzes, mas se opõe absolutamente à concepção racionalista. De fato, as posições anti-racionalistas se manifestam a partir de múltiplos movimentos e qualquer caracterização mais precisa pode ser temerária. Entretanto, existe um grande ponto de convergência de todos estes movimentos contra a primazia da razão na produção do saber. A partir desta identidade negativa em relação à razão, os desenvolvimentos são variados e os outros pontos em comum só podem ser apresentados com uma certa reserva e preocupação. (GOMES, 2011, p. 32).

O reconhecimento de dois pólos epistemológicos na modernidade, enquanto constituintes da tradição filosófico-científica da modernidade, implica no reconhecimento de um padrão de desenvolvimento do pensamento. Somos tentados, inclusive, a utilizarmos o modelo hegeliano, a dialética, para entendermos esse desenvolvimento, pois poderíamos concordar que o pensamento é produto de suas próprias contradições. Todavia, este não é o caso. A abordagem de Gomes não pretende naturalizar o desenvolvimento do pensamento.

Gomes (2011) demonstra que esses dois pólos epistemológicos constituíram a Geografia desde sua institucionalização moderna enquanto ciência, na época de Kant, e depois de Karl Ritter (1779-1859) e Alexander V. Humboldt (1769-1859), sendo que as tensões e as

diferentes concepções entre os dois pólos foram pontos de discórdia nos debates entre os geógrafos modernos, desdobrando-se em tendências metodológicas distintas.

Ao definir um caráter cíclico do conhecimento, Gomes observa que uma mesma ideia aparece e desaparece, podendo retornar. Mas sempre que as ideias retornam, elas retornam na diferença. Ele se inspira no conceito de eterno retorno de Nietzsche. Inspirado na estrutura dos mitos, Nietzsche postula um universo sem finalidade no qual tudo se repete sem deixar de se transformar. Seus conteúdos e ligações não são as mesmas que foram em outros espaços e tempos. É por isso que na conclusão de seu livro, ele afirma que a pós-modernidade, “anuncia o fim dos tempos modernos, mas, fazendo-se herdeira de certos momentos da tradição, inscreve-se, mesmo a contragosto, no ciclo da modernidade” (GOMES, 2011, p. 341).

É preciso, portanto, fazer algumas observações: Primeiro, discordamos de Gomes com relação à noção de pós-modernidade. Pensamos que ela não existe, pois que ainda nos encontramos dentro da tradição da modernidade. Não há ruptura de um período para outro, nem de um paradigma moderno para o pós, pois a tradição moderna pressupõe uma tensão entre a razão dogmatizada e seus outros ocultos ou combatidos. Desde os sofistas já temos essa herança crítica, passando por Espinosa, mas sendo potencializada por Nietzsche, que se encontra nessa tradição, assim como nós.

Segundo, os dois pólos epistemológicos aos quais Gomes se refere, incluindo sua decorrência na Geografia moderna, nada mais são que facetas do modelo arbóreo do pensamento, cujas raízes se encontram desde a Antiguidade Clássica. Não estamos afirmando que não existam diferenças, porém, pelo viés da perspectiva do modelo arbóreo, tanto a faceta que exacerba a razão como fundamento da realidade e o cientificismo como forma primordial de se chegar às verdades últimas, ou a faceta que critica essa exacerbação valorizando a intuição e a sensibilidade, assim como procura restaurar a unidade do ser, ambas, agem por filiação, e decalque transcendentem. Elas nada mais são que as facetas da filosofia da representação.

Nesse sentido, a Geografia está inserida dentro da tradição filosófico-científica da modernidade e, portanto, é dominada pelo modelo do pensamento arbóreo. Por isso, resgatar o pensamento nietzscheano é uma forma de produzir linhas de fuga, de agenciar desterritorializações. Não há um mundo pós-moderno, há sim o mundo atual com seus dilemas e que demonstra os limites de determinados aspectos do pensamento racionalizante, da ciência da verdade única, do discurso uniformizante, da transcendência como único parâmetro explicativo e justificador do real, das dicotomizações lineares entre sujeito-objeto e, principalmente, homem-natureza.

FRONTEIRAS ENTRE FILOSOFIA E CIÊNCIA

Segundo Deleuze e Guatarri (1992), a Filosofia é produtora de conceitos que se remetem a um plano de imanência, enquanto que as Ciências produzem funções científicas que se remetem a um plano de referência onde se atualizam estados de coisas.

O plano de imanência é uma espécie de recorte não geométrico, no qual os conceitos filosóficos formam uma espécie de campo de transcendência imanente ao vivido. Segundo Vasconcellos (1998, p. 119), é “a pré-condição de existência de todo conceito filosófico, ele é o solo onde os conceitos devem vir à luz. O plano de imanência é a terra do conceito”.

O plano de referência é análogo ao plano de imanência, porém não funciona como pré-condição para a criação de conceitos, mas sim para a criação de funções por meio do estabelecimento de coordenadas que ao desacelerar o real, melhor dizendo, o virtual, atualiza o estado de coisas através de proposições lógicas ou proposições de fato.

O conceito ocorre no seio da imanência do vivido e se forja nos atos de transcendência do sujeito que cria sentidos no mundo. O conceito filosófico é uma totalidade fragmentária¹, é ato de transcendência do sujeito em relação com as variações do vivido.

Os conceitos são errantes, transmutáveis. “O conceito é uma forma ou uma força, jamais uma função em qualquer sentido possível. Em resumo, não há conceito senão filosófico sobre o plano de imanência, e as funções científicas ou as proposições lógicas não são conceitos” (DELEUZE & GUATTARRI, 1992, p. 171).

Já as proposições científicas, muitas vezes confundidas como conceitos, funcionam como descrições lógicas, remetendo-nos a mundos possíveis, pois são proposicionais, e “*tor-nando-se proposicional, o conceito perde todos os caracteres que possuía como conceito filosófico, sua autorreferência, sua endoconsistência e sua exoconsistência*” (DELEUZE & GUATTARRI, 1992, p. 164).

Neste sentido, a ciência cria funções que denotam estados de coisas, sendo que estas funções já não podem ser consideradas conceitos. Deleuze e Guattari nos esclarecem:

A confusão do conceito com a função é ruínoza sob vários aspectos para o conceito filosófico. Ela faz da ciência o conceito por excelência, que se exprime na proposição científica (o primeiro prospecto). Ela substitui um conceito filosófico por um conceito lógico, que se exprime nas proposições de fato (segundo prospecto). Ela deixa ao conceito filosófico uma parte reduzida ou degenerada, que ela se reserva no domínio da opinião (terceiro prospecto), servindo-se de sua amizade por uma sabedoria superior ou uma ciência rigorosa. Mas o conceito não tem seu lugar em nenhum destes três sistemas discursivos. O conceito não é uma função do vivido, nem uma função científica ou lógica. A irredutibilidade dos conceitos às funções só se descobre se, ao invés de confrontá-las de maneira indeterminada, se compara o que constitui a referência de umas e o que faz a consistência de outras. Os estados de coisas, os objetos ou corpos, os estados vividos formam as referências de função, ao passo que os acontecimentos são a consistência de conceito. São esses termos que é preciso considerar do ponto de vista de uma redução possível. (DELEUZE & GUATTARRI, 1992, p. 179).

Percebemos uma importante característica sobre Ciência e Filosofia: é que elas são produzidas de forma diversa, ou seja, ocorrem de maneira muito diferente. Isto serve tanto como uma crítica à lógica quanto uma crítica a se tomar a Filosofia como mera opinião de

¹ Dizemos que é uma totalidade fragmentária porque os sentidos produzidos pelos conceitos são completos, porém eles não alcançam a totalidade do real, ou melhor, dos acontecimentos.

um sujeito. Isto porque se considerarmos que todo conhecimento se encontra no sujeito, então tudo o que se produz são opiniões diversas; se considerarmos que a realidade está dada, basta apenas que a conheçamos tal qual ela é; então caímos no paradoxo metafísico, no qual ao homem se atribui a capacidade da pura representação do real por proposições logicizadas, tendo como consequência ter de aceitar que o mundo possui uma lógica pre-determinada. Por isso, os conceitos não formam sistemas a partir de concatenações entre variáveis, pois seus elementos com suas bordas não se encaixam. Eles possuem seus sentidos completos em relação ao seu plano de imanência.

Cada forma de pensamento influi sobre a outra. Filosofia e Ciência agenciando novos elementos que as potencializam para desenvolverem novos conhecimentos, novos olhares e a criarem novos sentidos.

A Filosofia impulsiona o desenvolvimento das Ciências sendo uma estrutura outrem, muitas vezes questionando as pretensas verdades científicas; ela é outro saber que pode condicionar a produção do conhecimento científico, servindo como uma diferente coordenada a compor o plano de referência da Ciência, possibilitando um repensar científico. Granger assinala que:

A primeira marca desta diferença profunda seria justamente o fato de que o conhecimento científico exige e suscita um metaconhecimento que o examina, descreve, critica ou fundamenta, mas que não poderia, sem impostura, pretender-se inteiramente científico; é, ao mesmo tempo, lógica e *filosofia* da ciência. (GRANGER, 1989, p. 10).

Granger usa o termo metaconhecimento, talvez no sentido de qualificar a filosofia como um metaconhecimento. Um conhecimento além do científico. Isso não quer dizer que a função da Filosofia seja tornar-se Filosofia das Ciências, ou seja, ter nestas suas referências. A Filosofia pode servir de referência para a Ciência e a esta, enquanto *acontecimento*, por ser uma *variação do vivido*, pode agenciar os atos de transcendência filosóficos, porém estes atos de transcendência nunca se remetem ao real, ou seja, os conceitos filosóficos não são representações da realidade.

Deleuze e Guatarri argumentam a favor de se pensar Filosofia a partir de um pensamento aberto, que fuja à lógica. O sentido de se colocar contrariamente a lógica não provem da consideração de que o pensamento deve ser ilógico, o que seria um absurdo, mas que o pensamento não deve se prender a uma determinada lógica enquanto *forma correta* de se pensar. Eles a pensam em oposição à lógica:

A lógica é sempre vencida por si mesma, isto é, pela insignificância dos casos de que se alimenta. Em seu desejo de suplantá-la, a filosofia, a lógica desliga a proposição de todas as dimensões psicológicas, mas não deixa de conservar o conjunto dos postulados que limitava e submetia o pensamento às coerções de uma recongnição do verdadeiro na proposição. (DELEUZE & GUATARRI, 1992, p. 166).

Com isso eles chamaram nossa atenção para um aspecto do conhecimento filosófico, que é seu aspecto lógico. O conhecimento científico também é dotado de uma dimensão ló-

gica. A crítica feita por Deleuze e Guatarri encontra sentido quando se entende a lógica por uma espécie de expressão formal, que ocorre em função de regras estabelecidas num jogo de “variáveis”, como, por exemplo, os silogismos e que visa determinar o verdadeiro como um postulado não contraditório, impondo assim uma regra de como se deve pensar.

Quando a lógica tenta suplantar a liberdade do pensamento filosófico acaba por operar um empobrecimento do pensamento. A liberdade de pensar é um dos fundamentos do pensamento que aborda o mundo pela sua diferença. A lógica impõe um reconhecimento do mundo, ou seja, induz o sujeito a reconhecer no mundo aquilo que já está predeterminado pela lógica. Excluem-se neste processo todas as diferenças do mundo e privilegiam-se as semelhanças entre os fenômenos.

Pelo lado da Ciência, considera-se necessário produzir conhecimentos com base em teorias e metodologias que sejam consistentes. Essa consistência funcionaria como a garantia de se obter um resultado, uma verdade. Muitos consideram que o problema da Geografia, por exemplo, tem sido a falta de consistência teórico-metodológica dos trabalhos científicos (PROST, 2009; RODRIGUES, 2009).

A liberdade de se construir ou criar um conhecimento filosófico interessante através da não subordinação deste à lógica pode sinalizar para a Ciência que ela deve rever constantemente as suas lógicas e mesmo, indicar a necessidade dela ser produzida sempre considerando o lógico e o ilógico. O ilógico, neste caso, significa outras lógicas. O que importa então é a *tensão* entre as formas de pensamento, pois a tensão imprime mudanças.

No entanto, é preciso dizer que não é viável desejar fugir da lógica a todo custo. O pensamento organizado necessariamente é lógico. É impossível produzir Filosofia e Ciência sem lógica, no entanto ambas não se limitam a uma expressão lógica. O que se deve fazer nesse caso, a maneira de Nietzsche, é não absolutizar o termo da razão. Não partir da lógica, mas sim construir uma lógica. O importante seria:

Ao invés de um encadeamento de proposições, valeria mais a pena revelar o fluxo do monólogo interior, ou as estranhas bifurcações da conversão mais ordinária, desligando-as, também elas, de suas aderências psicológicas e sociológicas, para poder mostrar como o pensamento, como tal, produz algo *interessante*, quando acede ao movimento infinito que o libera do verdadeiro como paradigma suposto e reconquista um poder imanente de criação. (DELEUZE & GUATARRI, 1992, p. 166).

Uma nuance entre Filosofia e Ciência é a liberdade relativa com que a primeira pode produzir-se. A liberdade em Filosofia advém de que ela cria lances infinitos sobre as variações do vivido, sendo que os conceitos são pensamentos puros, no sentido de que não são referenciáveis no real, não se remetem à realidade das coisas, dos objetos, das relações, mas dá sentido ao mundo, forja sentidos. O que importa na Filosofia não é tornar-se passível de classificação enquanto verdade ou falsidade.

Ao contrário disso, o paradigma da modernidade impôs à Ciência a condição de ser expressão máxima da realidade. Tão comum se ouvir em notícias televisivas que foram feitas

descobertas científicas ou que algo está provado cientificamente.

O valor do conhecimento científico tem se dado a partir de sua capacidade de representação da realidade, mas, sobretudo, de sua potência enquanto um saber prático ou enquanto fundamento da construção de tecnologias.

O que importa para Nietzsche, Deleuze e Guattari são, justamente, a liberdade de pensamento, o pensamento aberto, “nômade”, criativo, sem os quais não se produzem conhecimentos interessantes e não se transmitem os valores.

A ARTE COMO FORMA DE PENSAMENTO

Para que a educação e a prática de ensino de Geografia possam ampliar seus horizontes de forma a sentir e compreender mais de perto o mundo é necessário que se busque sua ampliação nas formas que se identificam ao vivido, com a existência humana em seus espaços de vida, em seu cotidiano, sem utilizarem do imperativo moralizante do *dever-ser*. A Arte, sobretudo a arte nômade, pode potencializar novos sentidos no campo da Geografia.

As obras de arte são produzidas a partir de planos de composições que se identificam com a existência. Elas podem, por meio de seus afectos e perceptos, ajudar a Ciência e a Filosofia produzirem conhecimentos. Isso vale também para o universo educacional.

Um plano de composição é análogo ao plano de imanência para a Filosofia e ao plano de referência para a Ciência. O plano de composição é uma espécie de recorte por onde surgirão as figuras estéticas da Arte, ou seja, é uma dimensão do qual surgem criações artísticas, como se fosse um conjunto de matérias-primas e ideias que fundamentam e servem de base para a obra de arte.

Os afectos e perceptos são as ideias, sensações, emoções e mudanças produzidas pelas artes na relação com o sujeito, são experimentações. Elas são capazes de suscitar variadas interpretações, institui uma desterritorialização dos referenciais dos sujeitos e instituem a diferença na medida em que suscitam a projeção de novas formas de pensamento e de ação, bem como de sensações e emoções. Mas, como na Filosofia, ela nunca se remete ao real, ao verdadeiro, mas sim a variedades do vivido. Sendo assim, as Artes são potências que nos impulsionam para a mudança.

Não há nenhum problema em se tomar, em caráter experimental, outras linguagens, outras formas do conhecimento diferentes dos da Ciência, para se produzir um diálogo entre ambas. Dessa forma, buscamos não a racionalização científica dos outros saberes, mas sim compreender quais são os *limites* que encontramos em cada uma delas e como podemos articulá-los.

Nietzsche tinha grande apreço por Arte e produziu muitos comentários a seu respeito. Nietzsche compreende-a “como contraposta a toda vontade de negação da vida, como o anticristão, antibudista”. Concordamos com ele com relação à capacidade de que a Arte

tem de nos proporcionar prazer, estimular a vida, redimir sofrimentos. “A arte... é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida (NIETZSCHE, 1978, p. 28).

Devemos levar em consideração que a Ciência tem trabalhado com generalidades, preocupando-se antes com a similaridade do que com a diferencialidade existentes nos fenômenos. Pensamos que a Arte é, ao contrário da Ciência, preocupada com a diferença, ou ela é totalmente despreocupada. Neste sentido, a Arte não visa uma *representação*. Ela não visa ser uma cópia exata de um objeto real. Este é sentido de *arte nômade*.

O diálogo entre os saberes é necessário na medida em que suscita o outro, o novo, o diferente. Por exemplo, a pintura, por atuar mais ao nível das sensações, se aproxima mais de como percebemos o mundo em sua diversidade, daí ser ela potencializadora dessa capacidade de conhecermos o mundo a partir da totalidade de nosso corpo, não apenas com a metafísica da razão tão preconizada pela Ciência.

Segundo Schöpke (2004, p. 172), “todo pensador ou artista nômade é necessariamente um criador. Os que nada fizerem além de reproduzir e retratar as coisas são artistas sedentários”. Schöpke aborda a concepção deleuziana sobre nomadismo e arte, ressaltando a diferença entre *criar* e *reproduzir*.

Trata-se, como já dissemos, da exaltação da arte como potência criadora máxima. Tal como o pensamento, a arte deve estar livre da reconhecimento e da representação para efetuar-se como autêntica atividade de uma alma nômade. A arte representativa, a despeito de sua beleza e de sua magnitude, paga tributos à identidade e à similitude perfeitas, jamais rompendo com um determinado estado de coisas. Neste sentido, a arte corre o perigo de se tornar um simples adorno ou uma mera peça decorativa. Uma arte nômade, ao contrário, causa uma espécie de mal estar e uma desagradável sensação de ignorância àqueles que tentam decifrá-la segundo os códigos do mundo sedentário. É desta arte que Deleuze trata preferencialmente, quer ele esteja falando de literatura, pintura ou cinema. (SCHÖPKE, 2004, p. 179).

Arte é considerada por nós como uma forma de pensamento. Sua produção se dá diversamente da produção da Filosofia e da Ciência, que são outras formas de pensamento. Essas formas de não se remetem a totalidade do real. Elas produzem cortes, traçam planos, estratificações do vivido. São ao mesmo tempo limitadas e infinitas.

A linguagem musical, por exemplo, nos oferece inúmeras possibilidades. Serve como ferramenta para se pensar a cultura de um grupo ou povo, a produção mercadológica musical em determinado contexto, a cidade, o campo, movimentos sociais, o espírito humano, etc. São meios de produção de sensações, perceptos e afectos, já que a música tem o poder de induzir e agenciar os mais diversos sentimentos nas pessoas, tais como a tristeza, a calma, a saudade, o ódio, etc. Serve também como ferramenta didática para o profissional das diversas áreas da educação básica e superior.

Não são raros os casos em que professores de Geografia utilizam músicas em sala de aula, de modo a ela ajudar os alunos a entender determinadas questões discutidas por esta

disciplina. Porém, muitas vezes a apresentação de uma obra artística não é feita de modo propício, com condições ambientais e técnicas, a potencializar sensações outras, resumindo-se na mera constatação de uma palavra, um objeto, uma forma ou um timbre.

Visando o desenvolvimento de habilidades como observação, raciocínio, percepção, Fernandes (2010, p. 122) realizou experiências com seus alunos do ensino básico utilizando-se da música 4'33" de John Cage. Através do contato com esta música, marcada pelo sons que vão surgindo a partir do silêncio, Fernandes aponta que os alunos puderam perceber que é possível construir um entendimento sobre o conceito geográfico de paisagem, valorizando e trabalhando as habilidades de observação e percepção dos sons e silêncios, através da paisagem sonora da sala de aula, ou mesmo de outros lugares. Ou seja, eles puderam aprender que podemos conhecer melhor os lugares a partir dos sons característicos dos lugares não apenas através das imagens dos lugares.

Ao nosso ver, esse é o trabalho do professor, a eterna busca por novas estratégias de ensino/aprendizagem que possibilitem a melhor forma de se estabelecer a comunicação com os alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de refletir e agir, combinando o pensar e o sentir. O resultado disso se reverbera na capacidade dos mesmos melhor observar o contexto dos ambientes em que se encontram, não restringindo à reprodução de conceitos e ideias inerentes à sala de aula (FERNANDES, 2010, p.131).

Para que a ciência geográfica e seu ensino possam ter real valor e sentido, de modo a nos ajudar a melhor nos localizarmos e agirmos no mundo, é preciso o diálogo entre as múltiplas formas de conhecimento, ou seja, entre múltiplas linguagens.

CONCLUSÃO

A imanência do pensar, o lugar do pensar não corresponde à noção de que o pensar é a interiorização da exterioridade ou algum tipo de reflexo. Por isso, o pensar não é uma atividade puramente intelectual que liga o pensador ao objeto pensado.

A tradição do pensamento arbóreo leva o discurso científico, por exemplo, a separar natureza e homem. O método, produto da subjetividade; a subjetividade, evidência da alma e do existir; o eterno retorno da crise de um tipo de racionalidade que se pretende conhecedora das essências e das leis da natureza, mas que, de tempo em tempo, reconhece a incapacidade de seus referenciais teórico-metodológicos darem conta da totalidade, mesmo que por curto período, mas que voltam a acreditar, de tempo em tempo, que descobriram a chave do universo.

Portanto, o que se tenta fazer é substituir uma teoria por outra possivelmente melhor. Acredita-se que nesse processo esteja havendo um tipo de desenvolvimento do pensamento. Este tipo de racionalidade é a marca da tradição filosófico-científica da modernidade, e tem profundas relações com o pensamento platônico.

A pedagogia do desastre está impregnada desses valores modernos. Ela tenta *preencher a casa vazia*, impor verdades, preconceitos de toda ordem, instituir o bom e o saudável, instituir o ético-moralmente correto; em suma: reproduzir animais de rebanho, seres iguais e igualmente domesticados. Ela se baseia em fórmulas científicas e em leis para impor sua autoridade sobre as novas mentes-corpos. O resultado tem sido apatia dos alunos, a desmotivação, a rebeldia improdutiva, o déficit de aprendizado, a intolerância, etc.

A prática pedagógica em geral e especificamente de ensino de Geografia precisa continuamente repensar seus conteúdos, metodologias e sentidos, mas, sobretudo, precisa exercitar a criatividade construindo conhecimentos com os alunos e com a equipe escolar, mas para que isso seja possível é necessário subverter a ordem instituída, criar linhas de fuga, romper com a tradição cientificista e moralizante que, infelizmente, a grande maioria dos professores, coordenadores, diretores e supervisores de ensino reproduzem supondo que estejam fazendo um bem para a sociedade, que estejam cumprindo uma missão.

Nosso singelo artigo aponta que os profissionais da educação devem buscar novas fontes de pensamento na Filosofia, na Arte e mesmo na Ciência de modo a contribuir para a superação de equívocos que a prática pedagógica hegemônica reproduz. Ele pode contribuir agenciando novos olhares e novas experiências não baseadas apenas em reproduções de dados científicos e valores sociais instituídos nas escolas. A Geografia e seu ensino podem mobilizar múltiplas formas de pensamento e contribuir para a autoformação do indivíduo sem impor modelos a serem seguidos e reproduzidos.

Afirmamos a necessidade da destruição do atual modelo de organização escolar de forma que possam coexistir formas de organização diversas. Este sistema é universalizante e, por isso, não contempla efetivamente as diferenças a não ser no âmbito das letras. O sistema que impera tem como objetivo domesticar os indivíduos formatando-os para cumprirem deveres, ou seja, visa criar indivíduos subservientes aos interesses do Estado e do mercado.

Nós professores em nossas práticas pedagógicas podemos agenciar outros sentidos de modo a possibilitar a desterritorialização da pedagogia do desastre através do exercício da liberdade e da criatividade nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABEL, Günter. Consciência – Linguagem - Natureza. In: MARTON, Scarlett. **Nietzsche na Alemanha**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 200-260.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. I.
- FERNANDES, A. M. Paisagem Sonora e o Ensino de Geografia: quatro minutos e trinta e três segundos de leitura do espaço. **Entre-Lugar**. Dourados, ano 1, n. 1, p. 113-132, 1º semestre de 2010.
- FERRARA, Lucrécia. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 2007.
- GOMES, P. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- GRANGER, Gilles-Gaston. **Por um conhecimento filosófico**. Campinas: Papirus, 1989.
- GUATTARRI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- GUIRAUD, Pierre. **A semântica**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- LINS, Daniel. Mangué's School ou por uma pedagogia rizomática. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p.1229-1256, dez. 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Nietzsche – Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1978.
- PROST, Catherina. O falso consenso sobre a defesa do meio ambiente. In: Espaço e Tempo, 2009, Curitiba. **Anais do ANPEGE**. Curitiba: ADEMADAN, 2009, p. 181-200.
- RODRIGUES, Arlete M. A abordagem ambiental unifica as geografias? In: Espaço e Tempo, 2009, Curitiba. **Anais do ANPEGE**. Curitiba: ADEMADAN, 2009, p.167-180.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. 2008.
- SCHÖPKE, R. Por **uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. São Paulo: Edusp, 2004.
- VASCONCELLOS, J. Imanência e vida filosófica, considerações preliminares acerca da idéia de plano de imanência em Gilles Deleuze. In: **Princípios**. Rio de Janeiro: Ed., 1998, p. 115-122.