

DISCURSOS DE NATUREZA EM MOVIMENTOS EDUCACIONAIS ALTERNATIVOS

Gabriele Nigra **Salgado** – UFSC/SC

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O presente trabalho retoma algumas práticas e produções discursivas que, na segunda metade do século XX, concorreram para a elaboração de novos códigos de sociabilidade e de sensibilidade associados ao que seria uma vida alternativa. É defendida a hipótese de que as escolas e experiências “alternativas” tenham tido papel fundamental na constituição de sujeitos que, de certo modo, estabeleceram uma forma mais ética e ecológica de se relacionarem com a natureza por meio de um *dispositivo pedagógico da alternatividade*. Discussões acerca de uma educação menor em Gallo; estratégias e táticas em Michel de Certeau e o jogo de territorialização e desterritorialização de forças em Deleuze e Guattari são tomadas como aportes teóricos desse estudo. São analisados trechos da entrevista cedida por uma professora de jardim de infância de uma escola de pedagogia Waldorf, localizada em Florianópolis/SC, onde ela relata o cotidiano escolar com sua turma e algumas práticas que operam dentro do referido dispositivo, nas quais são apontadas uma relação com a ideia de natureza como fundamento da alternatividade.

Palavras-chave: educação menor; movimento alternativo; natureza.

DISCURSOS DE NATUREZA EM MOVIMENTOS EDUCACIONAIS ALTERNATIVOS

Introdução

O que é uma escola alternativa? O que a caracteriza como alternativa? Em que ela se diferencia de outras? Estas são questões de fundo para as pessoas envolvidas na criação de escolas que sonham em associar o ensino e a aprendizagem a um estilo de vida. Nesse sentido, uma aproximação da natureza como forma de conhecimento parece desempenhar um importante papel e tem sido o foco da presente pesquisa de doutorado em andamento.

Embora um processo educativo institucionalizado fundamentasse alguns destes desejos de mudança, estas experiências que vinculam natureza, vida e aprendizagem extrapolavam o âmbito meramente escolar, compondo aquilo que se tornou um movimento histórico insistente, alternativo ao aparato institucional conservador e hegemônico.

O vasto campo de iniciativas consideradas “alternativas” teve a juventude como principal protagonista e gerou uma verdadeira revolução comportamental que propunha a ruptura radical com o sistema vigente, influenciada principalmente pelo movimento de contracultura e suas raízes nas diferentes partes do mundo.

No que tange especificamente às experiências pedagógicas “alternativas”, as escolas que no contexto mundial da década de 1970 puseram em prática os ideais, valores e comportamentos do ensino “alternativo” tinham como características comuns, o questionamento de hierarquias - privilegiando a autogestão na administração - e uma estrutura que prezava o contato com a natureza sendo, em sua grande maioria, construídas em chácaras e com poucos alunos em sala.

Revah (1995), ao estudar as pré-escolas alternativas de São Paulo, demonstrou o quanto o momento político que o país atravessava foi determinante para a insurgência destas experiências e destaca alguns dos valores e desejos implícitos nas relações que se estabeleceram nas escolas do Brasil:

foi um momento em que as preocupações socialistas e libertárias andavam misturadas com as terapias alternativas, em que se clamava por uma maior proximidade da natureza, e pela busca de relações interpessoais sinceras, afetivas, com a procura de uma nova relação homem-mulher, adulto-criança, e de uma vida na qual o prazer, os desejos e a liberdade pudessem ficar num primeiro plano (REVAH, 1995, p.56).

Em Florianópolis, escolas que tinham afinidade por esses princípios foram surgir uma ou duas décadas mais tarde, como foi o caso do projeto da escola Sarapiquá, fundado em 1982 “por um grupo de pais, em sua maioria, professores universitários e militantes de movimentos de esquerda, que buscavam construir um novo modelo de escola para seus filhos, diferente daqueles oferecidos pelas escolas tradicionais da cidade” (MAHEIRIE et. al., 2006, p. 16). Um pouco antes, em 1980, foi fundada a Escola Waldorf Anabá, que tem a autogestão como característica fundamental até os dias atuais, gerida por pais, professores e colaboradores que fazem parte de uma mantenedora sem fins lucrativos, de utilidade pública municipal e estadual.

Quanto à pedagogia desenvolvida por essas escolas, é necessário fazer referência ao movimento da Escola Nova, uma vez que esse foi a fonte de ideais no qual as escolas “alternativas” fundamentaram suas práticas pedagógicas:

[...] o movimento escolanovista descolou o papel do professor, de centralizador do saber na escola tradicional, para o papel de organizador, dando ao aluno o papel central de sujeito condutor de ensino e aprendizagem. E este também foi o papel que a criança assumiu na escola alternativa (BASTIANI, 2000, p. 65).

Valendo-me das reflexões da autora supracitada que, ao traçar um paralelo entre o movimento da Escola Nova e as escolas “alternativas” constatou a oposição de ambas à escola tradicional¹, pode-se afirmar que não havia uma rigidez curricular, sendo valorizadas as práticas de aprendizagem, colocando o aluno na posição de sujeito, voz a ser ouvida.

Cabe mencionar também a Pedagogia Waldorf, adotada por escolas² que no contexto descrito também podem ser consideradas alternativas. É um dos ramos de atuação da Antroposofia, uma filosofia idealizada pelo pensador austríaco Rudolf Steiner que, a partir da análise de dimensões específicas do ser humano como o pensar, o sentir e o querer, firmou as bases de uma educação voltada tanto para a esfera cognitiva (pensar), como para o âmbito emocional (sentir) e o prático manual (querer), para que, assim, crianças e jovens possam desenvolver-se de forma integral.

Esse contexto político e cultural em ebulição levou à constituição daquilo que denomino de “experiência do alternativo”, a qual podemos associar a produção de novos ideais, valores e comportamentos que foram postos em circulação, principalmente pela classe média intelectualizada da época, e em torno de tal experiência, os simpatizantes com o movimento de protesto não apenas passam a ser denominados

¹ Refiro-me ao tradicional como sendo a educação formal desde a estrutura do espaço escolar, constituído de salas de aula construídas em prédios com grandes pátios (e não em outros lugares como associações, casas) e que tem como tarefa principal transmitir os saberes acumulados pela humanidade, oficialmente reconhecidos como necessários e, portando, legitimados e imutáveis. Este espaço escolar tradicional em vez de pensar política e ideologicamente a sociedade em que se insere, mantém relações e comportamentos condizentes com a reprodução da mesma matriz social.

² Essas escolas são procuradas como uma alternativa ao ensino tradicional porque em seu currículo estão inseridas atividades como: música (flauta doce, contralto, orquestra e coral); artes (aquarela, marcenaria, modelagem e escultura em argila, desenho em preto e branco e perspectiva, fotografia, batik, estamparia, mosaico, tricô, crochê, tecelagem e tapeçaria) além de matérias como: jardinagem, técnicas agrícolas e horticultura. Os professores buscam despertar o gosto pela aprendizagem fazendo atividades não competitivas.

como “alternativos” ou *hippies*³, mas são levados a se reconhecerem como sujeitos de uma “alternatividade” que se faz presente até hoje, especialmente se considerarmos uma relação esteticizada com a natureza e com a vida como um todo.

Dentre os discursos produzidos nesse cenário da contracultura destacarei em minha análise aqueles sobre a natureza que, se por um lado contribuíram para o surgimento das “áreas de preservação, os projetos destinados à conservação da natureza, a legislação ambiental e, inclusive, a Educação Ambiental” (GUIMARÃES *et. al.* 2009), por outro, contribuíram para a formação de sujeitos capazes de concretizarem as propostas de uma nova realidade desejada pelo movimento “alternativo” e permearam os ideais e práticas pedagógicas estabelecidas nas escolas afins ao conjunto desses valores.

Portanto, busco fundamentar a hipótese de que as escolas e experiências “alternativas” tiveram papel fundamental na constituição de sujeitos que, de certo modo, estabeleceram uma forma mais ética e ecológica de se relacionarem com a natureza por meio de um *dispositivo pedagógico da alternatividade* e, conforme buscarei demonstrar, penso que esse dispositivo ainda opera em escolas contemporâneas que carregam as características da "experiência do alternativo".

As representações e discursos de natureza, engendradas no *dispositivo pedagógico da alternatividade*

Como o próprio nome diz, um "dispositivo dispõe algo em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular" (MAKNAMARA, 2012) e, concorrendo para tal disposição, há toda uma rede que se estabelece entre "discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas" (Foucault, 1999, p. 244).

Dessa forma, é possível identificar nos discursos e práticas da "experiência do alternativo" as linhas de um dispositivo que é pedagógico e ensina a alternatividade, o que significa pensar e agir de acordo com valores como a cooperação e a simplicidade, preferência por tudo que seja mais natural em vez de artificial, respeitar outras formas

³ O movimento hippie surgiu neste quadro de contestação ao sistema e protestavam contra uma sociedade super industrializada e falsamente puritana (PEREIRA, 1992 apud BASTIANE, 2000). Os hippies tinham como característica um sinal de rebeldia e desobediência às autoridades constituídas e às instituições que sustentavam valores tradicionais como o Estado, a Igreja e a família (BASTIANE, 2000), fruto deste ato político crítico e consciente e ganharam forte dimensão ao longo dos anos 60 nos Estados Unidos.

de vida que não apenas a humana e adquirir hábitos muito difundidos hoje por uma Educação Ambiental pautada em discursos de defesa do meio ambiente (reciclagem do lixo, mudanças de hábitos de consumo e alimentação, padrões de comportamentos ditos ecológicos). Tudo que é dito e tudo que é omitido só é possível através do dispositivo que, não podemos nos esquecer, se constitui dentro de um jogo de poder social no qual alguns discursos (assim como algumas práticas da Educação Ambiental) são mais legitimados que outros. Nas próprias palavras de Foucault:

[...] dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma configuração de saber que dele nascem, mas que igualmente condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1999, p. 248).

Portanto, quando aprendemos algo, também nos constituímos com aquilo que aprendemos e, nesse sentido, a “transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas” (LARROSA, 1999, p.37), constitui um dispositivo que tem a ver com aquilo que pensamos e fazemos, com nossas aptidões e formas de pensamento, enfim, com aquilo que nos tornamos.

Durante a minha participação no Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, oferecido por professores dessas escolas de Florianópolis, em 2014, convidei a todos os presentes (alunos do curso, coordenadores e professores) a participarem da dessa pesquisa, concedendo-me uma entrevista. Meu objetivo com a proposta era conversar sobre as trajetórias individuais que os trouxeram àquele curso, buscando pistas que envolvessem a escolha por uma “educação alternativa”.

As quatro entrevistas realizadas foram registradas com uma câmera filmadora a fim de produzir documentários que registrem a imagem que os atores envolvidos nessas escolas possuem da sua própria experiência. Para este ensaio destaco trechos da entrevista cedida por uma professora de jardim de infância da escola Waldorf Anabá, onde ela relata o cotidiano escolar com sua turma e algumas práticas que acredito operarem dentro do *dispositivo pedagógico da alternatividade* e nas quais apontarei uma relação com a idéia de natureza como fundamento da alternatividade.

Em seu artigo “Em torno de uma educação menor”, Silvio Gallo promove um exercício de deslocamento do conceito de literatura menor, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1977) para operá-lo com a noção de uma educação menor, ou seja, um processo educativo comprometido com a singularização e valores libertários que insiste

“nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*” (GALLO, 2002, p.172), tal qual o projeto político e/ou ideológico inicial das escolas alternativas mencionadas anteriormente.

Esse “comprometimento com as transformações no *status quo*” parece também ter sido o mote para que a professora entrevistada mudasse o rumo de sua trajetória profissional, inicialmente como uma cientista social, para a carreira de professora:

Eu estava fazendo formação em ciências sociais e um órgão público nos convidou para fazer uma pesquisa no bairro Chico Mendes, a fim de saber o que a população desejaria que fosse construído num espaço que eles tinham disponível lá. E a gente entrou, então, na casa das pessoas perguntando o que eles gostariam que fosse construído naquele espaço. O resultado foi o desejo por um centro de educação, porque as crianças saíam da escola e ficavam o dia inteiro na rua. Já que os pais trabalhavam e tinha muito tráfico acontecendo naquele espaço, a idéia era de que as crianças fossem assistidas num espaço onde realizariam as tarefas, praticariam esporte, aulas de música, enfim. E esse foi o nosso produto final, mas a empresa construiu um supermercado. Eu fiquei muito decepcionada de ter sido usada para uma coisa que era quase como uma promessa, porque a pessoa quando te conta o seu desejo ela acredita naquilo. E era tudo uma mentira! Porque a maioria das pessoas queria uma coisa e eles fizeram outra. Aí eu não quis mais trabalhar com pesquisa. Terminei minha graduação e parti para o caminho da educação. Por isso vim para a educação infantil, que é a base da construção. (Entrevista cedida em 16/04/2014).

Delleuze e Guatarri (1977) definem uma literatura menor como sendo aquilo que uma minoria faz em uma língua maior, ou seja, as subversões possíveis e praticáveis no cotidiano de pessoas que, mesmo inseridas dentro de uma “ortografia” e “gramáticas” hegemônicas, não se submetem a estas fazendo com que a língua seja ela própria o veículo de sua desagregação. Nesse sentido, uma educação menor seria aquela que em meio às políticas e leis públicas que hegemonizam a prática pedagógica, formatando-a em uma educação maior, consegue abrir brechas, encontrar linhas de fuga que potencializem aquilo que há de singular na vida e no encontro entre professor e estudante. É um ato de resistência e também de revolta, como diria Gallo (2002):

Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas, sala de aula como trincheira, [...] como espaços a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (Ibid., p. 173).

Quando num ato de revolta a entrevistada decide *partir para o caminho da educação* e mais especificamente, a educação infantil, ela afirma estar nesse público a

base para uma construção outra, uma possibilidade de resistir, de lutar e de, talvez, produzir “um presente e um futuro aquém ou para além” do que ela vivenciou.

Entretanto, arrisco-me a deduzir que esta mudança de trajetória não esteja arraigada em uma educação qualquer, numa educação que reproduza o que se tem como lei de mercado, de demandas para uma habituação destas crianças ao que já existe no mundo, nessa educação maior “dos fluxos já instituídos”. Essa seria uma educação maior, resultante de uma produção na macropolítica que se expressa por parâmetros e diretrizes institucionalizados, enquanto que o que a entrevistada buscava estaria no âmbito da micropolítica que acontece no cotidiano da sala de aula e nas ações individuais de cada um, justamente aquilo que Gallo denomina como uma educação menor.

Acerca do cotidiano, Michel de Certeau (2013, p.38) afirma que esse “se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, ou seja, sem uma rejeição direta ou uma modificação dos parâmetros, diretrizes e bases impostas pelas políticas de uma educação maior instituídas por um lugar de querer e de poder. Dentro desse pensamento, as escolas procuradas como alternativas parecem ter estabelecido uma singularização de suas práticas pedagógicas por meio do seu modo de usar a ordem dominante, conforme identificado no discurso da professora ao descrever o cotidiano de sua sala de aula:

Ah, é uma delícia! Eu chego na escola sempre um pouquinho antes e eu gosto de deixar a sala já preparada com o que vamos precisar. A alimentação é feita toda na escola com as crianças. Os pais chegam e todas as classes se reúnem para uma grande roda on a gente canta, faz um verso e depois todos vão para suas salas. É uma atividade que eu gosto muito é fazer pão de escoteiro. Então a gente mói o trigo, as crianças fazem isso em um moedor de cereal, aí a gente mistura todos os ingredientes da massa, então a gente vai medindo, vai colocando, eles vão misturando. As crianças que vão fazendo, eu estou lá como facilitadora. Aí a gente faz os pãezinhos, põe para assar e depois a gente faz um pão sem fermento, bem simples: trigo água e sal. Aí, eles têm que buscar madeira, uns pedacinhos de gravetos que a gente descasca com uma faquinha e a gente faz um pãezinho que a gente enrola no pauzinho e eles colocam no fogo para ficar assando. Aí tem o auxiliar de sala que fica controlando esse fogo e o pãezinho é como se fosse uma “sobremesa” do outro pão. Eles adoram! (Entrevista cedida em 16/04/2014).

A organização do tempo e do espaço (a professora chega antes da aula iniciar para planejar a sala e os materiais), a escolha das atividades que favoreçam a autoprodução e o trabalho manual (fazer o próprio alimento, moer cereais), o contato com elementos da natureza (o fogo, buscar gravetos) e a socialização artística com outras turmas (a roda

de canto e verso) podem indicar a força da diferenciação dessas escolas, que se mantém nos procedimentos de consumo, nas artes de fazer, numa fabricação escondida e muitas vezes silenciosa porque se realiza nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de produção que impõe uma ordem dominante, neste caso uma educação maior que deveria seguir um cotidiano curricular uniforme.

Entretanto, essa maneira de consumir trata-se também de uma produção, mas uma produção dentro desta regulação e, portanto, astuciosa, não concentrada e quase invisível porque “não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar aqueles que lhes são impostos” (DE CERTEAU, 2013, p.89). Podemos perceber no próximo excerto, em que se fala especificamente do fogo como um perigo e que, por segurança das crianças de uma faixa etária pequena deva ser proibido nas escolas, uma forma de empregá-lo nas práticas cotidianas dessa professora e que pode servir de exemplo dessa “produção dentro da regulação” a que se refere o autor:

Hoje em dia as crianças podem brincar com água, com a terra, com o ar (solta pipa, tem uns brinquedos que eles podem correr, catavento), mas o fogo é um elemento que geralmente as pessoas não podem, é perigoso mesmo, mas elas só podem aprender o perigoso se elas tiverem contato com ele. Então a gente dá a oportunidade de contato com esse perigoso. Às vezes eles querem colocar o dedo no pãozinho, então sabem que está quente e que ali não pode, o professor está próximo zelando para que tudo fique bem. Então é muito bonitinho como eles gostam de fazer fogo. Na época dos índios a gente faz uma fogueira mesmo, no inverno a gente assa batata doce para eles terem essa vivência do fogo e é incrível como eles respeitam e como aprendem a respeitar este elemento fogo. Eles pergunta: posso jogar uma folhinha? Colocam lá para queimar. (Entrevista cedida em 16/04/2014).

Destaco também uma prática relatada pela entrevistada que acredito se configurar como um exemplo de dispositivo pedagógico no qual se expressa uma relação com a idéia de natureza como fundamento da alternatividade. A professora afirma a importância das caminhadas semanais (pelo menos dois dias) no terreno arborizado da escola porque *hoje as crianças são carregadas de carro até a porta da escola e caminhar organiza este corpo que está sendo preparado para funcionar direitinho para depois descansar numa cadeirinha e pensar* (Entrevista cedida em 16/04/2014). Há nesse terreno um barranco, onde estudantes do Curso de Agronomia da

Universidade Federal de Santa Catarina realizam aulas práticas sobre solos, o que acontece com uma frequência considerável a ponto de chamar a atenção das crianças que por ali caminham para os seguintes questionamentos com a professora:

_ O que eles estão fazendo? Perguntaram as crianças, e eu respondi:

_ Ah, eles estão estudando a terra.

_ E a gente pode ir lá?

_ Não, a gente tem que deixar eles estudarem, um dia a gente vai lá. E eu falava isso todos os dias quando passávamos lá, até que um dia eles perguntaram:

_ É hoje o dia que a gente vai professora?

Eu falei é, a gente vai lá ver com o professor o que eles estão estudando. Então eu rodeei o professor com a classe, dei bom dia e falei:

_ As minhas crianças estão muito curiosas para saber o que vocês estão estudando. O professor era muito simpático e disse para os alunos dele:

_ Então são vocês que vão explicar o que estão fazendo.

Aí os estudantes, jovens da universidade, com uma tabela de terras que tinha um desenho e a cor das terras, e tinha também um papel com a classificação das terras, eles iam virando aquele papelzinho e mostravam:

_ Estão vendo esta terra marrom aqui? Olha aqui neste monte tem a terra marrom e ela tem as qualidades da terra, da sua formação...

E as crianças me cutucavam e falavam baixinho:

_ Olha, essa é aquela terra que a gente mistura com água e faz castiçal de argila, põe no sol e seca e depois ela quebra. E o professor só observando. E eles continuaram: essa outra terra é assim, e tal. As crianças viravam e falavam:

_ Esta é aquela que não dá para fazer bolinhos, só dá para fazer cobertura do chocolate!

E eles iam contando a qualidade física da terra para cada exemplo dos estudantes. Aí o professor falou assim:

_ Olha, agora eu acho que as crianças vão dar uma aula pros estudantes da universidade. Então eles perguntaram:

_ O que é mesmo essa terra?

E as crianças logo queriam contar o como elas brincavam com aquela terra. Então foi muito interessante esta experiência da criança pequena, do mundo físico concreto e que qualidade isso vai ter lá no futuro, como que isso vai ser construído na capacidade de pensamento e de transformação da natureza e da terra? Foi muito legal. (Entrevista cedida em 16/04/2014).

Uma aprendizagem que se dá pela vivência, pelo “fazer com”, que escapa das intenções e das regulações dos parâmetros, das políticas e das diretrizes de uma “educação maior que estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (GALLO, 2006). As crianças conhecem as propriedades

daquelas terras por meio de saberes não científicos, construídos a partir do que vivenciaram com esse elemento. Sobre os significados que tal vivência proporcionou, não se pode ter nenhum controle, embora se possa questionar a capacidade desses constituírem pessoas que pensam, agem e transformam as relações com o outro, humano ou não humano.

Isso porque, a relação que mantemos com a natureza implica na produção de sentidos sobre ela, bem como na elaboração de imagens (de onde se pode pensar num imaginário da natureza), que estabelecem linhas tensas com a história e o tempo. Portanto, algumas representações e discursos sobre a natureza, engendradas no *dispositivo pedagógico da alternatividade*, passaram a permear os ideais e práticas estabelecidas nas escolas “alternativas” e, a meu ver, permanecem como fundamento às práticas de escolas contemporâneas, conforme podemos constatar no exemplo relatado.

Para identificar tais discursos e representações é necessário retomar alguns elementos históricos, sem a pretensão de uma reconstituição linear, cronológica, dos fatos, mas com a perspectiva da análise das rupturas estruturais da relação com a natureza, a fim de compreendermos as leituras que hoje fazemos dela.

Para Hobsbawm (1995 *apud* BASTIANI, 2000), com o fim da guerra fria um preconceito contra qualquer tipo de energia nuclear ficou entranhado entre os ambientalistas e, arrisco-me a afirmar que neste mesmo período nascem as narrativas mais catastróficas que falam sobre o risco de extinção da espécie humana, que passou a se proliferar como aquilo que alguns autores denominam como “medo ecológico”:

O crescimento tanto do consumo de matérias-primas como da própria população humana foram entendidos como desencadeadores de um colapso futuro das condições de vida no planeta. Esses discursos divulgados amplamente pela contracultura ecológica foram considerados promotores da idéia de catástrofe ambiental e como prognósticos de uma necessária inversão radical nos nossos estilos de vida e hábitos de consumo, sem o qual a vida no planeta estaria em perigo (GUIMARÃES, 2008, p. 96).

Este cenário desolador, que demanda uma natureza a qual já não precisaria mais ser dominada e explorada, e sim preservada, é fruto de um processo mais amplo que já vinha acontecendo lentamente há séculos, por meio da transformação da visão antropocêntrica da natureza, criada pelo paradigma mecanicista da ciência. Tal visão, que se consolidou entre os séculos XVI e XVII e legitimava a exploração dos recursos naturais para benefício do ser humano em detrimento de qualquer outro ser vivo, já

vinha sofrendo fortes críticas mediante as consequências que a Revolução Industrial produzia claramente nas grandes cidades do século XVIII e XIX.

Trago essa troca de paradigma histórico para destacar uma espécie de romantismo que vai permear as relações pedagógicas com o meio ambiente. Desse modo, novas sensibilidades que provinham predominantemente da classe burguesa deste período, passaram a primar pela valorização da natureza, produzindo uma nova sociabilidade desta com o ser humano. Jean-Jacques Rousseau é evocado como um pensador que contribuiu para a afirmação de uma leitura mais romântica da natureza e cujos escritos do século XVIII também foram dirigidos a pensar a educação a partir dessas premissas:

Rousseau valoriza a natureza como dimensão formadora do humano e fonte de vida que se apreende principalmente pelos sentimentos, incluindo-se aí também as experiências penosas que a educação da natureza tem a ensinar aos humanos. A visão de natureza como ideal de perfeição degenerado pela ação humana que se exerce contra a ordem natural é exemplar de uma sensibilidade romântica (CARVALHO, 2001, p.50).

Cabe destacar também a experiência de Thoreau, já no século XIX, como exemplo de uma forma de relação estética e ética com a natureza, num vigoroso caso de desterritorialização do homem na natureza, onde, a partir de uma saída da cidade e de uma educação formal, buscou experimentar a liberdade e a vida auto-suficiente. Sua obra mais conhecida foi resultado de uma imersão na natureza, à margem do lago Walden, em Concord/EUA, onde viveu sozinho dois anos apenas com o trabalho de suas mãos, em uma casa que ele mesmo construiu. Com suas próprias palavras, o autor de *Walden, ou, a vida nos bosques*, explica o motivo que o levou a essa experiência:

Fui para os bosques porque pretendia viver deliberadamente, defrontar-me apenas com os factos essenciais da vida, e ver se podia aprender o que ela tinha a ensinar-me, em vez de descobrir à hora da morte que não tinha vivido. Não desejava viver o que não era vida, sendo a vida tão maravilhosa, nem desejava praticar a resignação, a menos que fosse de todo necessária. Queria viver em profundidade e sugar toda a medula da vida, viver tão vigorosa e espartanamente a ponto de pôr em debandada tudo o que não fosse vida, deixando o espaço limpo e raso” (p. 108).

Essa natureza romântica (Rousseau) e educadora (Thoreau), vai justamente inspirar o ideário do movimento “alternativo”, que na sua proposta mais radical propunha uma fuga dos centros urbanos: “o homem da grande cidade voltava-se para o

seu cotidiano e tentava aprender o mínimo necessário” (GABEIRA, 1985, p. 18 *apud* BASTIANI, 2000, p. 41).

Schelling foi um dos primeiros filósofos a conceber uma história da natureza, um processo de evolução da natureza fundado em um princípio de auto-formação e auto-organização da matéria. Para ele:

[...] a natureza possui uma inteligência própria, responsável por todos os seus processos. Mesmo a natureza inorgânica move-se e desenvolve-se segundo os princípios da natureza que seguem alguma racionalidade. O homem não é superior à natureza. A importância do ser humano está no fato de que nele a inteligência da natureza, que nos outros seres atua ainda de modo inconsciente, desperta e se torna consciente. A própria natureza se autoconhece através do ser humano (GONÇALVES, 2010).

Essa concepção do homem como um ser natural, por meio do qual a natureza pode tomar consciência da sua racionalidade, parece-me a chave para poder relacionar uma filosofia da natureza com as escolas “alternativas”, as quais, na dinâmica das suas aberturas para outro modo de pensar a educação produziram práticas e produções discursivas que concorreram para a elaboração de novos códigos de sociabilidade e de sensibilidade com a natureza, como uma relação menos exploratória com a mesma.

As escolas “alternativas” reconheciam na natureza esse caráter pedagógico⁴ e, não por acaso eram estruturadas em chácaras ou ambientes com quintais muito arborizados e, com frequência, propunham práticas como o cuidado de uma horta, criação de animais, aulas passeio para conhecer a nascente de rios e atividades ao ar livre que despertassem o interesse e envolvimento dos estudantes na construção do próprio conhecimento, tal como se pode identificar em escolas contemporâneas como esta da professora entrevistada.

Cabe dizer que, por se oporem à dominação e destruição do ambiente natural, as leituras de natureza que circulavam nestas escolas do final do século XX se articulavam com as referidas perspectivas românticas. Entretanto, compartilho das interpretações de Guimarães *et. al.* (2009), que afirmam ser esta natureza diferente daquela da vida campestre vista como domesticada e bela. “Essa ‘nova’ natureza seria aquela caracterizada como frágil, ameaçada, que se precisaria proteger, cuidar e preservar”

⁴ Cito como exemplo de algumas das teorias que permearam as discussões pedagógicas nestas escolas o Construtivismo de Piaget e a o método natural de Célestin Freinet, tendo este último as “aulas passeio” como um exemplo clássico deste caráter pedagógico da natureza.

(*ibid.*, p.19), conforme difundido pela vertente conservacionista da Educação Ambiental.

Em determinado momento, tal concepção foi preponderante no campo de estudos da Educação Ambiental, constituindo-se como hegemônica ou *maior* entre as demais concepções (cultural, para o desenvolvimento sustentável, crítica, etc.). Nesse sentido, cabe questionar se as práticas pedagógicas calcadas em uma filosofia da natureza podem ser pensadas como característica de uma educação menor.

Estariam as escolas alternativas praticando uma educação menor?

Uma das características da literatura menor que Gallo (2006) desloca para pensarmos uma educação menor é a desterritorialização, que na educação acontece no âmbito dos processos educativos. Enquanto a educação maior se constitui como uma “imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (*ibid.*, p. 174), não se pode esperar que cada ensino corresponda a um determinado aprendizado porque, como bem demonstrou Foucault (1999), o exercício do poder gera resistência e, neste jogo de relações de força, a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle.

É o que acaba acontecendo quando os princípios e normas da educação maior, geram possibilidades de aprendizados insuspeitos dentro do seu próprio contexto, como a professora que utiliza o fogo cotidianamente, “botando fogo na máquina de controle” (GALLO, 2006 p. 175), e cria novas possibilidades, como o ensino do respeito, da admiração e do reconhecimento da importância desse elemento, em vez de uma mera proibição. Uma “educação menor age exatamente nestas brechas para [...] fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (*ibid.*, p. 175).

As relações de forças que definem as redes onde se inscrevem as “maneiras de fazer” do cotidiano escolar (e de outros cotidianos) delimitam e definem uma estratificação de funcionamentos, mediante o qual é necessário indicar a natureza destes esquemas de operações.

Para isso, retomo novamente a Michel de Certeau (2013) que, valendo-se de uma referência polemológica, denomina como **estratégia** as operações em que as forças de poder são instituídas, sendo possível identificar um sujeito de poder e de querer isolável do ambiente, havendo um lugar próprio como base de gestão das relações com uma exterioridade distinta. São instituições, que sob cálculos objetivos, escondem a sua

relação com o poder que as sustenta e suas ações estão no âmbito do produzir, mapear, impor, utilizar, manipular.

Já a **tática**, refere-se a operações de re-invenção ou re-emprego dessas forças dominantes recebidas, não podendo contar com um próprio, ou seja, o lugar do outro se insinua fragmentariamente sem apreendê-lo por inteiro, sem retê-lo à distância. São práticas desviacionistas, não se definem pela lei do lugar, jogam com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões e suas ações estão no âmbito do utilizar, manipular e alterar algo. Assim, o foco do autor está na criatividade dispersa, tática e bricoladora dos consumidores (grupos ou indivíduos) presos nas redes de vigilância descritas por Foucault (2009), e que acabam por compor a rede de uma antidisciplina.

Nesse sentido, é possível pensar as escolas que se constituíram em contextos culturais e políticos da “experiência do alternativo”, tal como a escola da professora entrevistada, como sendo atos de resistência. Isso porque seus idealizadores fizeram das leis e documentos oficiais da macropolítica um uso novo, sob novos parâmetros, na busca de uma nova forma de se relacionarem entre si e com a natureza, em uma tática constante de reinventar o cotidiano e, assim, estariam inscritas dentro de uma educação menor.

Entretanto, cabe também o desafio de escapar de interpretações ingênuas e apontar o risco dessas instituições, inicialmente subversivas e alternativas a um aparato escolar conservador e hegemônico, circunstancialmente tornarem-se uma estratégia vigente e perderem todo o caráter tático e minoritário à medida que o horizonte da militância é cooptado pela macropolítica ou educação maior.

Vale mencionar, a propósito, que o próprio conceito de “alternativo” pode se tornar uma linha segmentar, estática, assumindo um tom depreciativo, conforme o desabafo da educadora e proprietária da escola Ágora, localizada na capital paulista, ao jornal *Folha de S.Paulo* em 26/03/1995:

Tenho horror a essas palavras ‘liberal’ e ‘alternativo’ [...]. Por estar instalada numa enorme área verde, perto do “alternativo” recanto do Embu, em São Paulo, a Ágora é muito procurada por pais ex-hippies, que acabam, depois, tirando seus filhos por considerarem o sistema muito rígido (PENTEADO, 2011, p. 81).

De acordo com Sanfêlice (2001), fugir do estigma do “alternativo” era tudo o que algumas escolas queriam quando a estratégia neoliberal, que começa a se fortalecer

na década de 90 no Brasil, passou a orientar as políticas sociais e, especialmente, as políticas educacionais, todas igualmente atiradas às leis de mercado.

Neste cenário, muitas escolas que ofereciam a possibilidade de vivenciar a “experiência do alternativo”, e que, por isso, cresceram com o sucesso conquistado entre uma clientela que apoiava esse perfil, renderam-se à lógica de mercado, deixando de ser o espaço de resistência ao *status quo* para se institucionalizarem. Um exemplo notável deste processo foi relatado na dissertação de mestrado de Maria Helena Nogueira de Sá (1995) que, ao buscar compreender o processo de institucionalização da escola do Sítio - referência de escola “alternativa” em Campinas/SP, comenta as barreiras que passaram a ser colocadas para a troca de experiências, informações e materiais que eram realizadas através de consultas informais entre escolas desse perfil “alternativo”, mas que “passaram ter hora marcada e serem cobradas em dólares” (Ibid., p. 55).

Esse contexto contribuiu para uma reversão de valores, que transformou as escolas “alternativas”, antes um espaço considerado como “ilha de liberdade”, onde se poderia identificar as táticas que configurariam uma educação menor, em sinônimo de escola *liberal*, onde a disciplina é permissiva, e também “de escola fraca, que oferece pouco conteúdo em relação àquele que será cobrado em exames nacionais como o ENEM, ou em processos seletivos de colégios técnicos de ponta e nos vestibulares para as melhores universidades do país” (PENTEADO, 2011, p. 81).

Este modo de ver “o alternativo”, que vem se perpetuando em algumas práticas discursivas até hoje, produz valores e significados que estão se agregando a tais experiências e, conseqüentemente, naturaliza e instala alguns clichês que vejo como imprescindíveis de serem desconstruídos, conforme os argumentos de Penteado (2011):

reduzir essas experiências alternativas a escolas cujas professoras eram remanescentes do movimento “hippie”, onde não havia conteúdo algum, e, na pretensão de “formar indivíduos críticos a partir do nada, [...] formava uns chatos” [...], é desconsiderar o fato de que as *alternativas*, mais do que experimentar novas propostas pedagógicas, eram espaços de resistência política, de contestação do *status quo* e de reflexão não apenas sobre a educação, mas também sobre a própria sociedade. E como as escolhas da vida privada são escolhas políticas, optar por essas escolas era uma forma de resistir (p. 82, grifo da autora).

Conclui-se, portanto, que é este jogo sutil de forças, de desterritorialização e reterritorialização, que marca singularmente a dinâmica da relação complexa entre os

conceitos de natureza, os movimentos alternativos e os regimes discursivos institucionais.

Referências bibliográficas:

BASTIANI, M. L. **Escola Alternativa - Pedagogia da participação**. 1. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. v. 1000. 184p.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer**. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. 14ª ed. 1999.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GONÇALVES, M. **Filosofia da Natureza**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006. 81p.

GUIMARÃES, L. B.; SAMPAIO, S.; NOAL, F. O. **Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. 1. ed. Florianópolis: Biologia/EaD/UFSC, 2009. v. 01. 119p .

GUIMARÃES, L. B. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. In: **Inter-relações**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T. T da (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 35-86.

MAHEIRIE, K. ; GOMES, M. ; ROVARIS, L. M.; BRITTES, T. P.; LEMES, B. L. "Uma escola diferente": estudo psicossocial de jovens e seu contexto escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 16, p. 16-27, 2006.

MAKNAMARA, M. Nem parece o nordeste : (des)serviços da educação ambiental ao dispositivo pedagógico da nordestinidade. In: GUIMARÃES, L. B.; BARCELOS, V.; PREVE, A. M. H.; LOCATELLI, J. S.(Org.). **Ecologias inventivas: conversas sobre educação**. 1ed.Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 2012, v. , p. 199-212.

PENTEADO, A. E. A. . A Escola Comunitária de Campinas: surge uma escola diferente no cenário educacional da Cidade. In: **X Jornada do HISTEDBR**, 2011, Vitória da Conquista, BA. "História da Educação: Intelectuais, memória e política", 2011. v. único. p. 72-91.

SANFELICE, J. L. História de Instituições escolares: Apontamentos preliminares. **Revista HISTEDBR On-line**, nº8, out./2002. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em 15/02/2013.

REVAH, D. As pré-escolas alternativas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 95, n.95, p. 51-62, 1995.

SÁ, M. H. N. **Uma escola alternativa: avaliando sua trajetória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

THOREAU, H. D. **Walden, ou, A vida nos bosques**, 7.ed. São Paulo: Ground, 2007.