

GT22 - Educação Ambiental – Trabalho 125

## OPOSIÇÕES ASSIMÉTRICAS NAS IDEIAS DE NATUREZA E EDUCAÇÃO "ALTERNATIVA"

Gabriele Nigra Salgado – UFSC

Agência Financiadora: CAPES

### Resumo

Se o romantismo não cessou, impregnando com seus fluxos utópicos, talvez, a nossa modernidade tardia, proponho neste ensaio ler essas cintilações na percepção deslizando de uma educação "alternativa" permeada pela ideia de natureza. Nesse sentido, o foco deste estudo é a discussão entre "estado de natureza" e "natureza humana", ideias trazidas por Rousseau e retomadas contemporaneamente por Deleuze, formando um conjunto com os conceitos de "instinto" e "instituição", cuja crítica visceral nos leva à instância agônica e alegre da desescolarização.

**Palavras-chave:** Natureza; Educação Alternativa; Desescolarização.

### 1. Introdução

Na educação negativa de Rousseau, exercida pelo preceptor de Emílio até início da adolescência deste, são subtraídos a linguagem e o verbo, ou seja, a criança aprende pelas coisas e a experiência que passa pelo seu corpo. O filósofo propõe que a primeira educação, a educação na infância, deva ser puramente negativa, o que consistiria em "não ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro" (ROUSSEAU, 2004, p.97).

Isso seria possível, de acordo com o filósofo, se nada pudessemos fazer e nada deixar que os aprendizes façam, primando apenas pelo desenvolvimento de um corpo são e robusto até a idade de doze anos. Neste sentido:

[...] desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 2004, p.97).

Pode-se extrair do exposto que a proposta educativa do filósofo para esse período da vida está articulada a ideia de uma natureza mestra, que educa por processos não racionais, perpassados pela experiência corporal e pela relação direta com as coisas do mundo. São estas características que me permite tecer aproximações a uma natureza romântica e educadora que inspirou o ideário do movimento “alternativo” e que, a meu ver, fundamentou a proposta inicial de uma educação "alternativa" que se expressou (e ainda se expressa) a partir de diferentes propostas.

## **2. A Natureza na educação "alternativa"**

A Educação "alternativa" vem sendo pensada nesta investigação como uma linha de fuga aos processos educativos institucionalizados que detêm as potências expressivas numa dimensão programática. Fomentada no contexto da contracultura e institucionalizada na educação por meio das “escolas alternativas”, me proponho a pensá-la como um movimento, e não apenas como uma escola. É neste pressuposto que incluo em minha análise o movimento de desescolarização como sendo o estado radical da educação "alternativa" que, apesar de não ser escolar e propor, inclusive, uma mudança do paradigma social da escolarização, originou-se no mesmo contexto histórico que fomentou as escolas "alternativas".

Partindo dessas considerações, passo a fundamentar a hipótese de que a natureza é uma ideia que permeia a educação "alternativa", tanto escolar como não escolar. Para isso considero como contexto da insurgência dessas experiências "alternativas" o período que compreende as décadas de 1960 e 1970, quando em diferentes partes do mundo, as estruturas sociopolíticas das sociedades modernas industriais passaram por questionamentos profundos, advindos de movimentos da contracultura que, dentre outras manifestações sociais, abrangeu, também, o nascente movimento ambientalista, que repensava a relação do ser humano consigo mesmo e com a natureza.

Embora alguns processos educativos institucionalizados tenham fomentado desejos de mudança, essas experiências - que vinculavam natureza, vida e aprendizagem - extrapolaram o âmbito meramente escolar, compondo aquilo que se tornou um movimento histórico insistente, alternativo não apenas ao aparato escolar conservador e hegemônico, como também aos valores vigentes na sociedade ocidental mercadológica.

Revah (1995, p.53) compreende que tal fenômeno “abrangia desde as comunidades ‘alternativas’ (na zona rural) até as atividades ligadas à produção cultural (imprensa, poesia, cinema, música, teatro), ou ainda, áreas como medicina, psicologia, psiquiatria, alimentação”.

Dentre os discursos produzidos nesse cenário, tenho focado naqueles 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 concretizar as propostas de uma nova realidade, desejada pelo movimento “alternativo”, e permearam os ideais e práticas pedagógicas estabelecidas nas escolas e experiências educativas não escolares afins ao conjunto desses valores.

Muitos saberes produzidos pelos discursos forjados nesse contexto se colaram àquilo que Pádua (2005) denominou como *ecologismo contemporâneo*. O autor destaca a enorme expansão do uso social da ecologia que, em um espaço de menos de 140 anos, passou de uma disciplina científica institucionalizada e de sociedades científicas de ecologia, firmemente arraigadas no campo das ciências biológicas, a um dos ícones centrais do imaginário social contemporâneo atingindo, inclusive, um grau considerável de universalidade:

Apesar das variações existentes na intensidade da aceitação social e do uso coletivo da discussão ecológica, mais forte em alguns países e regiões, é cada vez mais difícil encontrar uma sociedade contemporânea onde ela não esteja presente com alguma dose de relevância. A ideia de ecologia, enquanto identificadora de um complexo de percepções, inquietações e elaborações intelectuais sobre os dilemas da relação entre a humanidade e a natureza, vem se tornando ao mesmo tempo criadora e criatura do processo de globalização (PADUA, 2005, p. 61).

Corroborando com a hipótese apresentada, o autor afirma, ainda, que a expansão mais surpreendente aconteceu a partir da década de 1960, quando o conceito de ecologia rompeu os muros da academia e passou a inspirar movimentos sociais (como o já citado movimento ambientalista), organizações não governamentais, partidos políticos, políticas públicas em diferentes níveis e articulações importantes no campo das relações internacionais.

Esta expansão, de certo modo, contribuiu com a institucionalização de uma educação que passou a ser adjetivada como ambiental. Os próprios cursos de Ciências Biológicas se tornaram palco deste "drama" educacional, ou seja, a ecologia passou a fundamentar o curso na sua contra face humana, compondo com a taxonomia a sua estrutura. A Educação Ambiental como uma disciplina, bem como a Ecologia Humana, os Sistemas Agroflorestais e a Permacultura são extensões dessas articulações que se deram no plano pedagógico ao integrarem o currículo da graduação de cursos relacionados ao estudo das relações sócio-ambientais, tais como Agronomia, Geografia, Engenharia Ambiental e a já referida Biologia.

Nesse contexto outras estruturas educacionais foram significativamente atingidas, sendo a coerência com esses discursos ecológicos o que venho identificando como um fundamento da alternatividade de escolas e experiências de educação originadas nessa época. Defendo que a busca por uma relação mais ética e estética com a natureza, como efeitos desses discursos ambientais, reverberaram nas escolas fundadas nesse contexto e ainda reverberam em escolas contemporâneas tidas como "alternativas", o que pode ser constatado no histórico de fundação de algumas escolas de Florianópolis/SC.

É o caso da Associação Pedagógica Praia do Riso (APPR), localizada no bairro de Coqueiros, que "era também identificada externamente com movimentos que estavam se iniciando naquele momento, tal como um maior cuidado com a questão ambiental, da produção do lixo, da destinação do lixo<sup>1</sup>". Do mesmo modo, na carta de princípios de fundação da Escola Sarapiquí, localizada no morro da Lagoa da Conceição, "aparece o cuidar da natureza, cuidar de si, cuidar do outro como uma das propostas pedagógicas da escola<sup>2</sup>".

Observa-se no exposto uma transposição do conceito de natureza (que como conceito, é uma criação composta, aberta e abrangente) para a ordem do discurso ecológico (que sendo um discurso, segue regras, é fechado e prescreve determinadas práticas). Nas referidas escolas, as práticas relatadas parecem cumprir o propósito de incorporar, tanto na instituição quanto naqueles que a frequentam, valores e comportamentos para um relacionamento mais ético com uma natureza externa ao indivíduo.

---

<sup>1</sup>Entrevista cedida pela coordenadora pedagógica da escola, em 24/06/2015.

<sup>2</sup>Entrevista cedida pela coordenadora pedagógica da escola, em 08/04/2015

No discurso de uma mãe que optou pela desescolarização dos filhos, não se vê a natureza sob efeitos da ordem desse discurso do *ecologismo contemporâneo*, mas está evidente uma noção de natureza interna como norteadora dos processos educativos, assim como a natureza mestra da educação negativa de Rousseau: "os conhecimentos não surgem de fora para dentro, não é dado nenhum tipo de lição, você simplesmente deixa aflorar os interesses reais do filho, para descobrir quem ele é, e assim apoiá-lo nas suas escolhas<sup>3</sup>".

De um modo geral, a relação entre humanidade e meio ambiente sempre esteve mediada por um saber que construímos acerca da natureza. Portanto, uma breve contextualização do processo de desenvolvimento do que veio a se consolidar como um campo filosófico específico, como a filosofia da natureza, pode elucidar uma dinâmica própria desse nosso saber.

### **3. A filosofia permeando a relação entre humanidade e natureza**

Parto da compreensão de que não existe uma natureza em si, mas apenas uma natureza pensada enquanto conceito que se articula com uma atitude de consciência. Nesse sentido, o desenvolvimento da filosofia da natureza parece ser determinante na elaboração dos conceitos de natureza que, há séculos, vem fundamentando as relações dos seres humanos.

Como exemplo desta significativa influência, retomo a argumentação tautológica apresentada por Pádua (2005), no excerto anteriormente citado, na qual a ideia de ecologia é interpretada, ao mesmo tempo, como criadora e criatura do processo de globalização e da própria imagem da globalidade planetária. Este é um exemplo de elaboração de pensamento acerca da natureza que não é exclusivo do nosso momento histórico. A própria concepção originária de natureza, calcada na ideia grega de *physis*, remonta a uma totalidade substancial do mundo material que se abre, de imediato, para uma dimensão metafísica que transcende a possibilidade de experimentação.

Essa perspectiva, na modernidade, foi profundamente transformada com o desenvolvimento das ciências da natureza, que tem na verificação empírica e na demonstração matemática a sua forma de construir o conhecimento. Na análise de

---

<sup>3</sup>Entrevista cedida em 15/04/2016, pela mãe de duas crianças, residente em Florianópolis, que optou pela desescolarização de seus filhos.

Gonçalves (2006), o desenvolvimento da filosofia da natureza ao longo da história parece ter sempre oscilado entre essas duas tendências opostas:

[...] uma que pensa a natureza como divina, animada ou como um imenso organismo vivo, e outra que a concebe como uma grande máquina, secularizada e desprovida de alma. De um lado, os idealistas, os vitalistas e os românticos, que estendem o conceito de organismo aos seres aparentemente inanimados, situando o princípio do movimento da natureza no interior dos próprios corpos que se movem e conectando cada parte do cosmo por meio de uma ordem imanente à própria natureza. De outro, os atomistas, os racionalistas e os mecanicistas, que transformaram a natureza em máquina sem vida própria, cujo movimento é sempre causado por fatores alheios (GONÇALVES, 2006, p. 10).

A ciência, como representante desta última tendência, coloca a natureza diante do sujeito como um objeto a ser conhecido, e a própria relação entre homem e mundo passa a ser descrita na relação sujeito e objeto o que, por sua vez, exige que o homem esteja separado da natureza. Essa separação acaba por legitimar toda uma dominação e exploração humana sobre a natureza que, a partir das consequências ambientais evidentes na pós-industrialização, originará os discursos ambientais em defesa dessa mesma natureza. Por outro lado, essa exploração parece ser inconcebível na primeira tendência, em que o princípio do movimento da natureza está situado no interior dos próprios corpos que se movem, incluindo o ser humano, que estaria conectado "a cada parte do cosmo por meio de uma ordem imanente à própria natureza".

Por ter sido um filósofo que reagiu a uma concepção humana meramente racional, fortalecida pelo século das luzes, Rousseau pode ser considerado uma espécie de nascente do Romantismo. Como um acorde dissonante à sua época, ele introduziu uma sensibilidade conflituosa, típica da visão romântica, que deixou sua contribuição para a modernidade através de um hiper desenvolvimento da subjetividade individual e, no pólo oposto-complementar, da totalidade ou unidade – tanto da comunidade humana como dela com a natureza (LOWY; SAYERE, 1995).

Disso pode-se afirmar que há uma reconciliação entre natureza e cultura no romantismo e que é na formação humana proposta por Rousseau que a natureza deixa de ser exterioridade para se tornar um ponto de referência pelo qual devemos nos guiar.

Neste sentido, em Rousseau, a educação é "uma arte que reconhece e desdobra a natureza humana" (DOZOL, 2003, p.84), o que parece se aproximar da educação proposta pela desescolarização, mas antes de tecer aproximações entre a filosofia da natureza em Rousseau e esta proposta de educação "alternativa", cabe compreendermos o uso que este filósofo faz do termo natureza.

#### **4. Rousseau: Estado de natureza e Natureza humana**

A natureza nas obras filosóficas de cunho educacional escritas por Rousseau se delinea em dois sentidos principais: "estado de natureza" e "natureza humana".

Segundo Paiva (2007), há um princípio divino na natureza em Rousseau que encerra uma espécie de absoluto a ser seguido. A interpretação desse autor sugere a existência de uma natureza da natureza que deva, inclusive, ser grafada com letra maiúscula, por coincidir com a causa primeira ou a força que move o universo. Portanto, Natureza (N) seria o divino propriamente dito, um princípio da imaterialidade que move, por sua vez, a natureza (n), isto é, uma materialidade que expressa a essência do ser humano e a qual podemos chamar de "natureza humana". Nesse sentido, "a Natureza absoluta (N) geraria a natureza (n) e todas as condições biofísicas que resultaria no estado de natureza" (PAIVA, 2007, p. 63).

Apesar da aparente clareza, pelo menos em seus desdobramentos políticos e pedagógicos, da definição de "natureza humana" através da máxima rousseuniana de que o homem é naturalmente bom, mas corrompido socialmente, parece haver um consenso entre os estudiosos da sua obra acerca da ausência de um rigor no uso da palavra natureza:

Burgelin (1969, p. 69) sugere que a voz da natureza, em Rousseau, é ao mesmo tempo composta de trevas e de luzes; é poder, convite, germe, floração; vai das funções psicológicas à consciência moral; inclui e exclui a sociabilidade, o capricho sexual e o amor conjugal; ela exclui ciência e reflexão, mas apela à razão; designa a campanha verdejante e seu autor; liga-se à bondade e torna-se estranhamente enigmática (DOZOL, 2012, p. 66)

Em que pese essa diversidade de vozes, há em Rousseau o reconhecimento de que a criança nasce em "estado de natureza" e esse estado pode ser alterado conforme o

processo educacional vivido por cada um. Essas ideias foram tão influentes que novas sensibilidades que provinham predominantemente da classe burguesa contemporânea a Rousseau, passaram a primar pela valorização da natureza, produzindo uma nova sociabilidade desta com o ser humano e que, por sua vez, irá permear as relações pedagógicas com o meio ambiente.

De acordo com Carvalho (2001, p. 46), foi a partir desta nova leitura da natureza que floresceram “[...] hábitos como manter um pequeno jardim, criar animais domésticos, fazer passeios ao ar livre, piqueniques nos bosques, ouvir música em ambientes naturais, observar pássaros [...]”. Nesse sentido, Jean-Jacques 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).

Sob essa perspectiva romântica, o culto da natureza tomou um papel importante como poder de intuição imaginativa e de religiosidade, entretanto não havia uniformidade nas distintas formas com que se a vivenciava:

Do mesmo modo que se efetivou em termos de busca, de procura, para além da receptividade passiva aos encantos das cenas e paisagens naturais, ela oscilou, pendularmente, entre um sentimento de proximidade, de união desejável e prometida, de compenetração a realizar-se, e um sentimento de distância, de afastamento irrecuperável ou de separação fatalmente consumada (NUNES, 2013, p.64).

Foi justamente essa sensibilidade conflituosa, associada a uma ideia de natureza romântica, que inspirou o ideário do movimento “alternativo”. Na sua proposta mais radical a fuga dos centros urbanos era uma proposta para que o homem da grande cidade pudesse se voltar para o seu cotidiano e aprender o mínimo necessário.

Entretanto, Rousseau não condena a cultura e o convívio social, como muitos o fizeram nesse movimento, mas propõe "uma dialética entre os pontos interno e externo ao indivíduo por meio da educação" (DOZOL, 2003 p.84).

Isso é possível, de acordo com Paiva (2007), através de uma autoformação e de uma heteroformação, muito bem expostas em *Emílio, ou da educação*. A primeira é proporcionada pela natureza, primeiro mestre de Emílio, responsável pelo "desenvolvimento das faculdades internas, a expansão do eu e a auto localização no sistema de si mesmo (psicológico)" (p.64). A heteroformação se ocupa do "condicionamento das regras sociais e expansão do homem para com seu semelhante, isto é, em sua auto localização social" (p. 64), sendo os homens os mestres desse ofício. Por fim, as coisas são um terceiro mestre "que proporciona a experiência empírica e, por ela, a expansão do homem segundo a natureza" (p. 65).

No próximo item aponto algumas aproximações dessa proposta, que associa natureza e formação humana, com a desescolarização, buscando demonstrar como a autoformação é tomada e acolhida por esta, enquanto que a heteroformação tem sido a ênfase do que a escola em geral, inclusive aquelas chamadas de "alternativas", vêm efetuando ao longo da história.

## **5. Desescolarização e o paradoxo da escola "alternativa"**

O que vem se configurando como desescolarização é a vivência de outro paradigma, despreocupado com conteúdos programáticos e com o tempo de ensino, desprendido das etapas do desenvolvimento classificados por psicólogos e pautado no fundamento de que cada criança ou adolescente é único e, portanto, cria e recria seu caminho de forma singular.

As famílias adeptas a essa proposta normalmente não estão preocupadas com quantidades de conhecimentos, mas se atentam para a qualidade que as vivências podem causar na vida do ser humano em formação. O apoio dos pais à formação dos filhos e familiares não é imposto, mas atento aos interesses que emergem dessas vivências, conforme se pode perceber no excerto a seguir, retirado de uma entrevista cedida por

uma mãe de duas crianças, residente em Florianópolis, que optou pela desescolarização de seus filhos<sup>4</sup>:

Não são crianças “jogadas às suas sortes”, muito pelo contrário, são normalmente as mais observadas pelos familiares, que procuram respeitar sua essência, sem forçar nenhum caminho pré-estabelecido. Os resultados são mágicos, porque sem haver nenhum tipo de professor, a criança aprende sozinha a ler e escrever, a ter pensamentos lógicos, a correr atrás das suas curiosidades, a descobrir a geografia do mundo de forma vivencial entre tantos outros benefícios (ENTREVISTA CEDIDA EM 15/04/2016).

Como destacado pela entrevistada, é comum criticar a desescolarização como uma proposta que abandona a criança às suas próprias predileções e também como desprezo aos conhecimentos existentes, assim como aconteceu com o método do autor de *Emílio, ou da educação*.

O que Rousseau propõe é o oposto disso, sendo a criança assistida a cada passo irrestritamente, no intuito de fazê-la permanecer no caminho prescrito pela natureza. O mesmo parece ser o que se pretende com a desescolarização, onde as crianças "são, normalmente, as mais observadas pelos familiares" que "procuram respeitar sua essência", o que interpreto como sendo sua natureza primeira.

Por outro lado, o tratado de Rousseau propõe uma intervenção da cultura controlada por aqueles que educam e, no caso de Emílio, é o preceptor que se antecipa, em tudo, para expor a criança apenas àquilo que lhe for necessário e passível de incorporação mediante a experiência. Já na desescolarização, apesar de haver o reconhecimento e respeito às necessidades naturais da criança, não se pretende "forçar nenhum caminho pré-estabelecido. Por isso, as pessoas que educam nessa proposta não querem direcionar o processo e nem controlar o que deve ser exposto à criança".

Neste sentido, seguir a ordem da natureza é o que pretende essa educação livre que, mais uma vez, se aproxima do que Rousseau (2004) propõe ao diferenciar dois tipos de dependência humana: "a das coisas, que é da natureza, e a dos homens, que é da sociedade" (p. 82). Para ele, "não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas

---

<sup>4</sup> A título de apresentação vale dizer que, apesar dela ser formada em pedagogia, hoje se considera uma "despedagoga", pois, em suas palavras, "não existe uma pedagogia que não seja diretiva" e também porque o papel de todas as pedagogias é "colocar dentro de alguém algo que ele não tem e que outra pessoa acredita que seja importante" (Entrevista cedida em 15/04/2016).

não prejudica a liberdade" e, sendo assim, adverte: "conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação" (p. 83).

Rousseau admite um "estado de natureza" humana que existe em todos nós antes de se instituir, através da sociedade, o hábito e a opinião, agentes de corrupção desse estado primeiro, onde não existe uma moral e o ser humano é naturalmente bom. Do mesmo modo, na perspectiva da entrevistada, os adeptos à desescolarização reconhecem que "toda alma já nasce sabendo o que ela é, o que ela gosta e o que tem sentido para si", algo que se aproxima dessa ideia de cultivar uma natureza primeira, ainda não alterada pela sociedade e seus vícios.

Contudo, eis um problema relevante: o que pode ser considerado, em uma criança, como estado de natureza? Rousseau nos deu uma pista ao referir-se àquilo que vem antes do hábito e da opinião, mas, ainda assim, permanece o problema: como separar ou identificar nas atitudes das crianças, aquilo que ela reproduz da cultura (o hábito e a opinião) daquilo que ela emana de si como uma necessidade natural?

Estas questões serão exploradas no item que se segue, mas antes, gostaria de finalizar esta parte com mais duas facetas da desescolarização, descritas pela entrevistada, que me ajudam a tecer outras aproximações com a educação negativa de Rousseau. Ela ressalta que, para compreender a proposta da desescolarização é fundamental entender que a escola é uma invenção recente na história da humanidade e que "[...] os seres humanos sempre evoluíram porque existe a curiosidade, a exploração, as descobertas, os interesses em criar. Nosso conhecimento sempre avançou assim. Quem pratica uma vida fora da escola entende que adquirir conhecimento é algo natural<sup>5</sup>".

O entendimento de que adquirir conhecimento seja algo natural da espécie humana vai ao encontro da diferenciação proposta por Rousseau entre necessidade natural e necessidade de fantasia. Essa última começa a nascer nas crianças pelo convívio social e, para o autor, "quando a vontade das crianças não está mimada por nossa culpa, elas nada querem inutilmente", sempre se trata de uma necessidade verdadeira, sendo a aquisição de conhecimento, bem como a necessidade de se movimentarem, exemplos disso. Portanto, a educação estaria atenta a todos os movimentos da criança como necessidades de sua constituição que procura fortalecer-

---

<sup>5</sup> Entrevista cedida em 15/04/2016.

se: "elas devem pular, correr, gritar quando têm vontade. [...] Devemos, porém, desconfiar do que desejam sem que possam fazer por elas mesmas, sendo outros obrigados a fazer por elas" (ROUSSEAU, 2004, p. 83).

Sendo a autoformação proporcionada pela natureza, conforme discutido no item anterior, ela é responsável por desenvolver as necessidades naturais do ser humano em formação e não as necessidades nascidas da fantasia, o que pode ser comparado ao processo que está implicado ao pai e/ou mãe que opta pela desescolarização de seu(s) filho(s): desescolarizar a si mesmo. Para a referida entrevistada, isso significa evitar que recaiam sobre os filhos algumas cobranças desnecessárias, retirando de si os clichês instaurados pelos paradigmas da escolaridade (que interpreto como sinônimos das necessidades de fantasia descritas por Rousseau) tais como "sucesso financeiro, sucesso de reconhecimento, diplomas, competitividade e tantas outras coisas<sup>6</sup>".

Portanto, sendo a desescolarização uma proposta que se volta para uma autoformação, não diretiva, que respeita as necessidades naturais do ser em formação e, sendo cada pessoa única em sua singularidade, não seria possível uma definição de desescolarização que abranja todas as possibilidades educativas que essa proposta comporta. Por isso não tenho a pretensão de reduzi-la a um único traço de verdade, pois penso que existam tantas desescolarizações possíveis quantas individualidades existam, ou seja, cada processo formativo iniciado sob essa perspectiva é único e singular.

Isso me faz identificar o paradoxo existente nas escolas "alternativas" que, apesar de suas propostas de educação diferenciadas, não deixam de ser escola, ou seja, uma instituição social responsável pela adequação dos processos educativos ao sistema de escolarização, regulado pelo Estado.

A escola, como hoje é concebida, carrega em si uma convicção básica de que o ser humano precisa de uma instituição onde aprenda o que, de outra maneira, não poderia fazer. Por serem instituições que se ocupam do condicionamento das regras sociais e expansão do homem para com seu semelhante, isto é, em sua auto localização social, a ênfase dada na educação que oferecem está na heteroformação.

A instituição, como qualquer conceito, não necessariamente é boa ou má. Podem ser um horizonte de expectativa que as sociedades criam para si mesmas, mas vale refletir acerca da polarização implicada na instituição escolar, uma vez que esta não é apenas social, como apontou Illich (1979), mas é também uma polarização filosófica

---

<sup>6</sup> Ibid.

que remete à discussão entre natureza e cultura através da tênue fronteira entre o instinto e o instituído.

## 6. De instintos e instituições: natureza e escola nos processos educativos

Retomando a questão anteriormente levantada: como distinguir nas atitudes das crianças (ou do aprendiz) aquilo que ela reproduz da cultura (o hábito e a opinião instituídos) daquilo que ela emana de si como uma necessidade natural (instinto)? Penso ter encontrado nos conceitos de instinto, nos termos que Deleuze desenvolve, além de uma relação com o "estado natural" de Rousseau, um possível desdobramento para pensar esse problema entre natureza e cultura. O mesmo autor desenvolveu, também, a noção de instituição, que por se referir à obra de criações humanas, parece relacionar-se àquilo que corrompe esse estado natural e se sobrepõe ao instinto.

Para refletir sobre essa articulação de conceitos, vejamos, em Deleuze, o que vem a ser instinto e instituição:

Às vezes, reagindo por natureza a estímulos externos, o organismo **retira do mundo os elementos de satisfação** de suas tendências e de suas necessidades, elementos que, para diferentes animais, formam mundos específicos. Outras vezes, instituindo um mundo original entre suas tendências e o mundo exterior, o sujeito **elabora meios de satisfação artificiais**, meios que **liberam o organismo da natureza** ao submetê-lo a outra coisa e que transformam a própria tendência ao introduzi-la em um novo meio (DELEUZE, 2004, p.17, grifo meu);

O que é comum a ambos é o sentimento de satisfação como motivador de todo organismo, inclusive o ser humano, para uma organização que visa sanar suas necessidades e tendências, ou seja, "o instinto e a instituição são as duas formas organizadas de uma satisfação possível" (DELEUZE, 2004, p.17).

Deste modo, entende-se por instinto uma reação fisiológica (por natureza) do organismo aos estímulos externos com o propósito de satisfazer suas necessidades e tendências, enquanto que a instituição é algo criado pelo organismo com o mesmo objetivo de satisfazer suas necessidades e tendências, mas para isso, ao contrário do instinto, não se retira do mundo os elementos de sua satisfação, mas cria-se um mundo para satisfazê-la. Na esteira desse pensamento, as instituições - e inclui-se aí a Escola -

são meios artificiais de satisfação humana que acabam por separar o ser da natureza. Isso porque, uma vez introduzido em um meio instituído para satisfazer suas tendências e necessidades naturais, estas são submetidas a outras coisas que as transformam.

Tomemos a escola como exemplo de instituição criada para satisfazer artificialmente uma tendência que, segundo defende Calvo (2015), é conatural ao ser humano: a propensão a aprender. Esse autor nos lembra que a propensão a aprender flui ao lado dos processos naturais, ou seja, é possível satisfazer essa necessidade, latente principalmente na infância, ainda não tão corrompida pelas instituições humanas, se simplesmente deixarmos que as crianças façam suas experimentações com e na natureza, segundo seus instintos:

As crianças têm uma afinidade natural com a natureza. A natureza faz com que as crianças sejam capazes de manter a atenção durante horas observando as plantas, os insetos e brincando com o barro e a água [...] A natureza permite a nossos filhos se encontrarem com a realidade em estado puro, ensina que as coisas não são imediatas e que o bom e o belo levam seu tempo. Isso favorece que sejam pessoas capazes de controlar a impulsividade, fortes, pacientes e capazes de aguentar com menos agora para ter mais depois, uma qualidade que, sem dúvida, está escassa hoje em dia nas crianças e jovens. (L'ECUYER, 2015, p. 92-93 *apud* CALVO, 2015, p. 38, tradução minha).

Entretanto, ao submeter a propensão a aprender, que é movida pela espontaneidade, a uma forma artificial de satisfazê-la, nesse meio onde impera a rotina, a ordem e a previsibilidade, característicos da instituição escolar, o que parecia ser inevitável por natureza, em grande parte dos estudantes, transforma-se em fracasso escolar:

O mundo escolar tende a ser rotineiro, tão previsível, a ponto de não entusiasmar os professores e alunos. Isto se deve a muitas causas; uma delas é que os processos escolares se fundem na concepção paradigmática que sustenta as ciências, as artes e a tecnologia, bem como toda a vida cultural ocidental, onde a causalidade impera sem contrapeso e o progresso linear não aceita retrocessos. Esta é uma

concepção que volta às costas para a natureza. Os fracassos escolares e a degradação ambiental constituem um testemunho irrefutável de que isso funciona mal (CALVO, 2010, p. 93, grifo meu, tradução minha).

Apesar de não se constituírem como um método prescritível, as propostas de desescolarização parecem reunir-se numa perspectiva comum que associa educação genuína às forças da natureza e pensam uma educação, que assim como o instinto, é tomada pelas forças que constituem o ambiente. Uma educação que age assim, "experimentando as variações do meio, poderia, enfim, ser afirmada como movimento insubmisso e desestabilizador" (GODOY, 2011, p. 28), assim como a educação "alternativa" que defendo: aquela que não se estabiliza e nem se submete à lógica de controle.

Tomando as forças da natureza como um equilíbrio dinâmico entre caos e ordem, Calvo (2010) afirma que, sendo a escola a representação da ordem, avessa ao caos, paradoxalmente, nessa instituição, se daria a morte dos processos educativos genuínos. Neste sentido, o autor propõe desescolarizar a escola para restituir-lhe a riqueza dos processos autenticamente educativos:

Todo esse processo que flui em termos educativos, se aborta nas escolas se o educando encontra descrito os processos, as palavras e a importância do que está aprendendo, pois lhe retiraram a curiosidade, o entusiasmo e os desafios, que são os aspectos primordiais para que flua a propensão a aprender. (CALVO, 2015, p. 40, tradução minha).

Deleuze (2004) diz que a "instituição social remete-nos a uma atividade social constitutiva de modelos dos quais não somos conscientes" (p.18), o que explica o porquê de não sermos conscientes desse modelo de instituição escolar enquanto estamos submetidos a ele, uma vez que a escola não se explica por uma tendência ou pela sua utilidade, é a própria utilidade humana que a supõe e a cria.

Do ponto de vista da sociedade contemporânea, por estar toda ela apoiada em instituições, e sendo estas uma forma de controle, a escola é a instituição criada para satisfazer o controle. Nesse sentido me questiono: é possível nessa sociedade de controle não existir uma instituição como a escola?

Calvo (2010) parece-me não conceber uma sociedade sem escolas, conforme propunha Ivan Illich, na década de 1970. Para ele o caminho seria desescolarizar a escola, o que para é posto de forma simples, pois bastaria tirar-lhe tudo o que tem de escolar para que a educação volte a imperar nela.

O referido autor explica que a escola, mas não a educação, se construiu de acordo com o padrão epistemológico herdado das ciências, que por sua vez, reduz processos complexos e dinâmicos da natureza em conceitos incapazes de recuperar o caráter holístico dessa mesma natureza. Dada sua orientação epistemológica e política, favorece, quase unilateralmente a tendência a separar o todo em partes, forçando a criança a observar parcialidades desconectadas entre si, quando em sua natureza, propensa ao aprender, o que acontece é o processo oposto:

Suas observações acontecem de forma dinâmica e caótica, pois não se limitam a observar sequencialmente desde A até Z, senão brincar de um ponto ao outro, desde cima até embaixo, da direita até a esquerda, em círculo ou em linha, de acordo com os minutos do relógio ou contra (CALVO, 2008, p.117, tradução minha).

Portanto, a escolarização pressiona a criança a deixar uma visão de totalidade, que é despreocupada com o equívoco (porque não há verdadeiro ou falso *a priori*), que brinca com as possibilidades até as colocar em prova, compreendendo o paradoxo sem se embaralhar com as contradições da lógica e que encerra todas as partes em um todo. Essa visão passa a ser parcelada e "desnaturaliza todos os processos que não poderão recuperar sua riqueza" (CALVO, 2008, p.117).

Por fim, a educação "alternativa" parece reivindicar a vida como um ato de criação, o que coloca a educação numa certa extemporaneidade (GODOY, 2011, p.28). Isso porque, ela não existiria onde se determina o que há para conhecer, pensar e sentir, conforme se propõe a educação extremamente controlada pelo preceptor de Emílio e da grande maioria das escolas contemporâneas, mas estaria ao lado daquele para quem conhecer é percorrer as linhas que traçam um meio, como parece acontecer na desescolarização. Pode-se questionar o caráter utópico da ideia: sim, u-topo, o não lugar que se vive no devir das coisas. Uma utopia possível sem um ponto de chegada fixo, sem um objetivo geral formador, sem um humano-adulto ideal ao qual a criança tem que se conformar, mas que se experimenta na medida em que se vive.

Portanto, uma educação "alternativa" da "ordem do raro e do problemático, que afirma as relações, os encontros e as circunstâncias de luta das quais nenhum sujeito, nenhum indivíduo pode ser proprietário" (GODOY, 2011, p.28), não se encontra com a educação controlada por um preceptor, conforme propôs Rousseau, e nem nos processos educativos que acontecem dentro da lógica da escolarização. Por outro lado, uma possibilidade de encontro entre a educação "alternativa" que defendo e a proposta educativa do autor de *Emílio* acontece a partir do conceito de natureza tomado como o fio que permitiu tecer composições que acolhem as oposições destacadas. Oposições, essas, assimétricas porque comportam a coexistência dos contrários que se diferenciam um do outro, ao mesmo tempo, e o tempo todo.

### **Referências Bibliográficas:**

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

CALVO, C. M. La propensión a aprender entrampada por la escolarización. In: **Infancia, Educación y Aprendizaje** (IEYA). Vol. 1, N° 1, 2015, p. 22-44.

\_\_\_\_\_. Complejidades educativas emergentes y caóticas. In: Polis, **Revista de la Universidad Bolivariana**, Volumen 9, N° 25, 2010, p. 87-100

\_\_\_\_\_. **Del Mapa Escolar al territorio educativo.** Diseñando la escuela desde la educación. La Serena: Nueva Mirada Ediciones, 2008.

DELEUZE, G. **A ilha deserta e outros textos.** São Paulo: Editora Iluminuras, 2004.

DOZOL, M. **Da figura do mestre.** São Paulo: Edusp, 2003.

\_\_\_\_\_. Da natureza e da densidade do humano na pedagogia de Rousseau. In: **Revista Educação e filosofia.** Vol. 26 – Número 51 – Janeiro/Junho, Uberlândia/MG, 2012.

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

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

GODOY, A. A propósito de um javali. In: HENNING, P.; RIBEIRO, P. R. C.; SCHMIDT, E. B. (org.) **Perspectivas de investigação no campo da Educação Ambiental & Educação em Ciências**. Rio Grande: Furg, 2011. p. 22-30.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia**. O romantismo na contramão da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORGADO, M. C. C.; VASCONCELOS, J. C. B. C. Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **RBPAAE** - v. 30, n. 1, p. 203-230, jan./abr. 2014 2014

NUNES, B. A visão Romântica. In: GUINSBURG, J. (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PADUA, José Augusto. Herança romântica e ecologismo contemporâneo ? Existe um vínculo histórico ?. **Varias Histórias**, Belo Horizonte, v. 33, p. 58-75, 2005.

PAIVA, W. A. de. Natureza e natureza: dois conceitos complementares em Rousseau. **Controvérsia**. Vol. 3, N. 1. São Leopoldo/RS: Jan-Jun de 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/controversia/article/view/7048> (Acesso em maio de 2016).

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

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.