

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Gabriele Nigra Salgado

EDUCAÇÃO "ALTERNATIVA":



DO DISCURSO À IMAGEM

Florianópolis
2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Gabriele Nigra Salgado

EDUCAÇÃO "ALTERNATIVA": DO DISCURSO À IMAGEM

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Wladimir Antonio Garcia.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Salgado, Gabriele Nigra
Educação "Alternativa" : do discurso à imagem /
Gabriele Nigra Salgado ; orientador, Wladimir
Antonio Garcia, coorientador, Gilka Elvira Ponzi
Girardello, 2018.
297 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Alternativa. 3.
Documentário. 4. Desescolarização. 5. Escola
Alternativa. I. Garcia, Wladimir Antonio. II.
Girardello, Gilka Elvira Ponzi. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO “ALTERNATIVA” DO DISCURSO À IMAGEM”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 20/06/2018

Dr Wladimir Antonio Garcia (MEN/CED/UFSC - Orientador)

Drª Gilka Elvira Ponzi Giraldeho (MEN/CED/UFSC - Co-Orientadora)

Drª Fátima Lucília Vidal Rodrigues (UNB/DF - Examinadora)

Drª Ana Maria Hopes Preve (UDESC/SC - Examinadora)

Dr Eduardo Silveira (IFSC/SC - Examinadora)

Dr Carlos Calvo (ULS/CL - Examinador)

Drª Patricia de Moraes Lima (MEN/CED/UFSC – Suplente)

Gabriele Nigra Salgado

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA - JUNHO/2018

Prof. Wilson Antonio Naim
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação - UFSC
Portaria nº 1934

*À minha filha Aimê Salgado Portela,
quem muito me ensina sobre o ato de educar.*

AGRADECIMENTOS

Para a materialização desta *documentese* contei com o apoio de uma grande "equipe de montagem" que merece todo o meu respeito e eterna gratidão aqui expressos.

Ao meu amado companheiro Marcelo Portela, agradeço pela compreensão, companheirismo e dedicação nas grandes e pequenas coisas da vida. Certamente, sem ele o documentário não seria possível, pois contei com seu apoio técnico em quase todas as entrevistas, o que incluiu o empréstimo e operação dos equipamentos necessários para filmagem e captação de áudio, e o trabalho de masterização na pós-produção. Além disso, ele me cedeu suas encantadoras composições à trilha sonora e elas refletem a grande sensibilidade e o amor pelo trabalho que realiza como músico.

Agradeço a nossa filha Aimê Salgado Portela, por me transformar em mãe e por me mostrar um mundo completamente impensado antes da sua existência. A ela dedico esta tese, pois ninguém me ensina mais sobre educação do que esta pequena pessoa que, visceralmente, aprende e ensina o tempo todo através de qualquer coisa que lhe interesse.

Ao meu querido orientador, Wladimir Antônio Garcia, agradeço pela leve e amistosa orientação que reverberou em processos de aprendizagem intensos e numa escrita que se deu sempre sob momentos de inspiração e alegria. Ambos estiveram ausentes em vários momentos desta parceria, eu durante o pós-parto e ele para enfrentar desafios de saúde, o que me colocou em situações de profunda reflexão sobre a delicadeza da vida e o valor da amizade e do respeito, independente dos papéis sociais exercidos no meio acadêmico. Neste caminhar, também pude contar com a professora Gilka Girardello, a quem sou grata pela porta sempre aberta para co-orientação, durante estes períodos de afastamento.

Ao Hidalgo Romero, à Rosana Caciattore, Daniel Choma e Márcio André, agradeço pela disponibilidade sempre que os procurei, principalmente nos momentos em que não acreditava que eu poderia produzir um documentário. As dicas, motivações e apoio técnico de cada um foram responsáveis pela minha introdução ao universo do fazer cinema, ainda que de forma amadora, pois sem a participação de vocês jamais poderia saber

que eu era capaz de trazer ao mundo, num formato audiovisual, minha forma singular de olhar para a realidade investigada.

À Kátia Borges, agradeço não apenas pela disponibilidade em me receber, sempre com um sorriso inesquecível no rosto, mas também pelo interesse na investigação e confiança que me permitiu desdobrar nosso primeiro encontro em outros, envolvendo mais pessoas da escola na produção de imagens que compuseram o documentário e permitiram uma análise peneira de significados sobre o alternativo.

Agradeço às professoras do ensino fundamental da Escola Praia do Riso (2016), por embarcarem na minha proposta e disponibilizarem tempo para produção de imagens que revelaram olhares muito sensíveis a respeito da educação que estão construindo nesta escola.

Sou grata à Mara Lúcia Bastiani, que me recebeu mais de uma vez em sua escola, dispondo seu tempo e ensinando-me com a sua experiência o que pode caracterizar uma escola "alternativa".

Sou imensamente grata à todos que compõe ou fizeram parte da família Alecrim, especialmente Bianca Milani, Marília Medina, Bianca Suleiman, Gabriela Damé, Luiza Souto, Luiza Brandão, Lilian Parra, Flávia Maria, Sofia Zank, Fabíula da Silva, Ellusa Assunção e Emília Vieira, que cederam o uso de imagem própria e das lindas crianças que aparecem no documentário. Além disso, devo agradecer por poder sonhar, planejar, realizar e celebrar com vocês uma experiência de educação que acreditamos ser o melhor que podemos proporcionar para nossos filhos, mesmo dentro de toda nossa imperfeição. Certamente aprendi muito mais de mim estando junto de vocês.

À Maria Regina Giachetta, Carolina C. do Nascimento, Bárbara Stephenson e Lesly Monrat agradeço pela atenção e aprendizagem adquirida ao conhecer cada história de vida, suas buscas, descobertas e angústias nesse caminhar tão diverso e envolvente dentro do universo da educação.

Ao Eduardo Cereto e Adriana de Castro sou imensamente grata pelas leituras atentas, revisões ortográficas e comentários que ajudaram muito a aprimorar a escrita da tese.

Agradeço à Ana Preve, Carlos Calvo, Eduardo Silveira, Patrícia de Moraes Lima e Fátima Rodrigues pelas preciosas contribuições dadas na qualificação e defesa da tese.

Agradeço à minha sogra e amiga Vera Portela, por sempre se disponibilizar a viajar até Florianópolis e ficar com a minha

filha enquanto precisei me ausentar para estar em congressos e durante as etapas que envolveram o exame de qualificação.

Aos irmãos André e Carlos por sempre emanarem boas vibrações para que eu pudesse superar meus desafios e à avó Cida pelas orações dedicadas a neta. Às minhas cunhadas Camila e Dayene, mulheres fortes que admiro, agradeço pela amizade e confiança. Aos meus sobrinhos Arthur, Isabella e Manuella, por virem ao mundo e me encantarem com suas naturezas intempestivas.

Por fim, agradeço à minha mãe Lourdes e ao meu pai José pelo amor e apoio incondicional que me tornaram o que hoje sou. Não existem palavras para definir a grandeza e a força deste casal que estrutura uma família linda e muito feliz. A vocês serei sempre grata pelo milagre da vida. Obrigada!

*Quem anda no trilho é trem de ferro,
sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito.*
(BARROS, 2001, p. 32)

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada na perspectiva teórica da Filosofia da Diferença, propõe questionamentos aos discursos naturalizados acerca das experiências de educação "alternativa", a fim de ampliar os modos de ver e de narrar tais práticas. Configura-se como uma *documentese*, composta pelo texto escrito em torno da ideia de alternativo e pela produção do documentário *Conficções*, objeto estético que tenta encenar o drama (ações) da tese, apontando para a proposição de uma experiência ao espectador. A investigação envolveu entrevistas e a produção de fotografias e vídeos, realizados em diferentes espaços educativos de Florianópolis-SC: duas escolas "alternativas", um curso de formação em pedagogia Waldorf e duas experiências de educação não institucionalizadas, envolvendo uma família adepta da desescolarização (*unschooling*) e uma cooperativa educacional. A análise relaciona as diferentes formas de enunciar a educação "alternativa", privilegiando aquelas linhas de fuga que indicam a potência das mudanças na maneira de (re)pensar a escolarização.

Palavras-chave: Educação Alternativa; Escola Alternativa; Desescolarização; Cooperativa educacional; Documentário.

ABSTRACT

This research, grounded on the Philosophy of Difference theoretical approach, aims to question the naturalized discourses about the experiences of “alternative” education, in order to amplify ways of seeing and narrating such practices. Configure itself as a *documenthesis*, composed by the writing text around the very idea of alternative and by the realization of documentary called “Conficções”, an aesthetical object which tries to play the drama (actions) of the thesis, pointing out to the proposition of an experience to the viewer. The investigation involved interviews and a production of photos and videos, that took place in different educational spaces of Florianópolis-SC: two "alternative" schools, a Waldorf pedagogy teacher training course and two experiences of non-institutionalized education, including an *unschooling* family and an educational cooperative. The analysis points out different ways of enunciating "alternative" education, prioritizing those lines of flight that indicate the potential of changing in the way of (re)thinking schooling.

Key-words: Alternative Education; Alternative School; Unschooling; Educational Cooperative; Documentary.

SUMÁRIO

Apresentação do roteiro.....	21
Capítulo 1 - O alternativo no plano geral.....	25
1.1- Enredo.....	27
1.2 - O alternativo como invenção discursiva.....	32
1.3- Oposições assimétricas nas ideias de tradicional e alternativo.....	46
Capítulo 2 - Plano conjunto: o movimento da pesquisa.....	57
2.1- Por que entrevistas?.....	59
2.2 - Critérios de escolha das escolas "alternativas".....	65
2.3- A corda bamba.....	71
2.4- A representação no documentário.....	74
Capítulo 3 - Educação "alternativa" fora da escola.....	87
3.1- Cooperativas familiares de educação: uma proposta "alternativa"?.....	90
3.2 - A importância do desaprender e o "cuidado de si".....	106
3.3- A intrínseca ligação entre educação e escola.....	119
3.4 - Desescolarizar não é trazer a escola para dentro de casa.....	135
3.5- Aproximações entre a desescolarização e a educação natural em Rousseau.....	146
3.6- De instintos e instituições: a atualização do "estado natural" em Deleuze.....	152
Capítulo 4 - Um close na Natureza.....	159
4.1- O desdobramento das concepções de natureza em discurso ecológico.....	162

4.2- As noções de dispositivo e de discurso.....	166
4.3- A natureza nos discursos engendrados pelo dispositivo pedagógico da alternatividade.....	174
4.4- Estariam as escolas "alternativas" praticando uma educação menor?.....	182
4.5- A filosofia da natureza permeando a relação entre humanidade e meio ambiente.....	186
Capítulo 5 - Confições: educação como invenção.....	201
5.1- (Des)caminhos em cenas: a produção de imagens do alternativo na Escola Praia do Riso.....	206
5.2- Uma travessia perigosa.....	219
5.3- <i>Confições</i> em confecção.....	229
Capítulo 6 - Fora do quadro: apontamentos finais.....	237
6.1- O paradoxo da Escola "Alternativa".....	241
6.2 - Outros espaços e tempos possíveis.....	246
6.3- Educação menor: uma abertura aos acontecimentos.....	252
6.4- E como finalizar uma tese?.....	256
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	262
ANEXOS.....	279

Apresentação do roteiro

Pensar é também operar por montagens, aproximar eventos, fatos, fragmentos, imagens e sons, possibilidades de uma memória se tornar um acontecimento (MIGLIORIM, 2010, p.11).

Esta tese não se compõe apenas por palavras, mas se propõe a "operar por montagens", aproximando "eventos, fatos, fragmentos, imagens e sons" para pensar um conceito de educação "alternativa"¹ através da escrita deste texto e da produção de um documentário, configurando-se assim como uma *documentese* (documentário + tese).

Deste modo o(a) leitor(a) passa a ser também um(a) espectador(a) que eu convido a embarcar nesta experiência percorrendo um roteiro que inclui a assistência do documentário *Conficções*² (20 minutos) e a leitura de seis capítulos, previamente apresentados por um título e uma imagem retirada do próprio documentário que, além de introduzi-lo brevemente, corresponde a um tipo de enquadramento de câmera, fazendo, assim, uma alusão à própria linguagem técnica da produção audiovisual como metáfora que organiza a produção escrita.

Esclareço que o roteiro é aqui apresentado apenas para amenizar qualquer desconforto de um percurso desconhecido, pois ele não precisa ser seguido à risca, podendo-se tomá-lo como arquipélago, um conjunto de ilhas onde se pode fugir da gramática que ilusoriamente tenta ordenar o mundo à nossa medida, dando-nos a sensação de segurança e estabilidade (GODOY, 2008).

Quando o roteiro perde esta característica ilusória de ordenamento, a deriva afirma-se como possibilidade de invenção de novos percursos e exprime-se por um movimento no qual as funções, as referências, as distribuições fixas e todo o aparato

¹ Por se tratar de uma noção que está sendo desnaturalizada por essa investigação, sempre que me referir à ideia de escola/educação "alternativa" será usado *aspas*.

² O documentário está disponível através do link:

<https://youtu.be/MPvoneatsLE>

necessário para a organização de rotas dão lugar a uma distribuição nômade, na qual as referências são móveis, assim como a ideia de educação "alternativa" aqui defendida.

Apesar do(a) leitor(a)-espectador(a) ter a possibilidade de experimentar uma leitura não linear, atravessando e sendo atravessado(a) por outras formas de significar todo o material que compõe esta tese, a organização dos capítulos segue um sentido lógico-discursivo, assim como a escolha do local onde se coloca a câmera filmadora para a produção de planos cinematográficos, tem uma função³ dentro da narrativa audiovisual.

Deste modo, **O Alternativo no plano geral** configura-se como um "grande plano", cujo enquadramento permite ao leitor-espectador se ambientar com o tema e os personagens da *documentese*. Assim, coloco-me no discurso como uma personagem ao narrar brevemente minha trajetória, destacando as experiências que me levaram ao interesse por investigar o tema da educação "alternativa". Em seguida faço um panorama de acontecimentos históricos, tratados como indícios pelos quais busco identificar momentos da *invenção* discursiva do "alternativo", bem como a produção de sentidos e significados que até hoje se colam a essas experiências e seus sujeitos. Ainda neste capítulo, faço um exercício de pensar as oposições assimétricas existentes entre educação tradicional e "alternativa", partindo de uma articulação com os conceitos de "Liso e Estriado", desenvolvidos por Deleuze e Guattari na obra *Mil platôs*.

No **Plano Conjunto: o movimento da pesquisa**, o que está em evidência, assim como no enquadramento de um plano conjunto, são as ações que foram compondo e recompondo uma pesquisa com a linguagem audiovisual na forma de documentário, auxiliando na investigação de paralelos narrativos dentro da temática proposta. O enfoque está no movimento de repensar o método no próprio ato de pesquisar, o que me fez confrontar uma

³ O plano é limitado por um enquadramento que determina o tamanho dos personagens e objetos, bem como a parte destes que será apresentada ao público. Portanto, a escolha do plano controla o que pode ser dito ou não sobre um tema a partir de uma cena, podendo exercer um efeito poderoso em nossa percepção e resposta emocional.

abordagem inicial que se aproximava de uma pesquisa etnográfica, com o método da cartografia, um conceito filosófico de Deleuze e Guattari, pensado como perspectiva metodológica por Passos, Kastrup e Escóssia.

Em **Educação "Alternativa" fora da escola**, duas experiências de educação não institucionalizadas são enquadradas num "plano médio" que, ao aproximar a câmera dos personagens, permite aproximar também o público das formas de expressão e do drama narrativo que os envolve. O primeiro personagem apresentado é o Coletivo Alecrim, uma cooperativa educacional que apresenta algumas singularidades que me permitem caracterizá-la como uma microrevolução pedagógica que coloca adulto e criança na mesma práxis permeada pela compreensão e respeito na qual o cuidado com o outro requer o cuidado de si, nos termos desenvolvidos por Foucault em a *Hermenêutica do Sujeito*. O outro personagem é o movimento de desescolarização (*unschooling*), apresentado a partir de uma discussão teórica que busca dissociar a relação, quase naturalizada, entre educação e escola para pensar outro paradigma educacional, que associa natureza e formação humana, colocando em questão o próprio conceito de escolarização.

Já em **Um Close na natureza**, faço um movimento de câmera conhecido como *close-up*, produzindo um "plano fechado" no qual o único personagem enquadrado é a "natureza", que passa a ser analisada num diálogo com autores do campo ambiental e da filosofia da natureza para compreender as concepções de natureza que operam dentro do que venho denominando como um *dispositivo pedagógico da alternatividade*. As noções de dispositivo e discurso são desenvolvidas através de uma leitura foucaultiana e 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 deste capítulo.

Em **Confições: educação como invenção**, experimento distintas linguagens para apresentar os encontros realizados com um grupo de professoras do ensino fundamental em uma escola "alternativa" de Florianópolis. A proposta dos encontros foi a produção de imagens (fotografias e vídeos) que pudessem representar o alternativo da escola. Também é relatado o processo de montagem do documentário *Confições*, que incluiu as imagens

produzidas pelas professoras, refletindo o meu processo de busca por um olhar que desejava fugir da representação do alternativo para evidenciar o deslize de significados que o caracteriza. É, portanto, um capítulo experimental, que requer um enquadramento que represente toda a intimidade e expressão que o caracteriza, como acontece no primeiríssimo plano (*hiperclose*), em que a câmera está bem próxima do objeto filmado, de modo que ele ocupa todo o cenário, o que causa uma perda da espacialidade que, por sua vez, permite a passagem da imagem representativa para uma imagem afetiva.

As considerações finais encontram-se **Fora do quadro**, ou seja, localizo fora dos limites do enquadramento da câmera um exercício de síntese teórica sobre o que pode caracterizar a educação "alternativa" defendida ao longo de toda a *documentese*. Naturalmente, o que acontece fora de quadro não pode ser visto pelo espectador, apenas sugerido ou ouvido, ou seja, não tenho pretensões conclusivas de conceituar o que não se submete a uma única definição. Apenas deixo como sugestão ao leitor-espectador que o alternativo, em nossa contemporaneidade, se efetua como um pensamento ético-político menor (PELLEJERO, 2011) e a educação, nesse pensamento, se dá como invenção e resistência, caracterizando-se como uma educação menor (GALLO, 2002), que permanece aberta aos acontecimentos (DELEUZE, 1991).

Com esta organização, perpassada pela perspectiva teórica da Filosofia da Diferença, tenho como **objetivo geral** de pesquisa, questionar os discursos naturalizados acerca das experiências de educação "alternativas". Ao evitar a polaridade entre o alternativo e o tradicional, busco apontar às diferentes linhas de composição do movimento contemporâneo de educação "alternativa". Desdobram-se deste objetivo geral, as seguintes especificidades:

- a) Discutir a produção discursiva da ideia de alternativo;
- b) Cartografar movimentações micropolíticas de educação não institucionalizadas;
- c) Apresentar o potencial do documentário como experiência estética capaz de disparar processos de subjetivação dentro da temática estudada;
- d) Investigar as concepções de natureza que operam nos dispositivos pedagógicos de experiências de educação "alternativa".

Capítulo - 1
O alternativo no plano geral



1.1 - Enredo...

O enredo existe através dos personagens; as personagens vivem do enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuítos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam
(CANDIDO, 1987, p. 534).

Quando se quer contar uma história o enredo é um recurso narrativo que nos permite apresentar os personagens e desenvolver os acontecimentos que formam o texto, nos dando liberdade para iniciar a história do ponto que quisermos. Sendo assim, escolho começar a história desta tese contando a minha trajetória com o tema da educação "alternativa", destacando "a visão de vida, os significados e valores", tão bem colocados por Antônio Candido na epígrafe, como aquilo que me faz existir como personagem desta pesquisa que, por sua vez, passa a existir através deste enredo.

Ao refletir sobre o meu presente não deixo de lembrar os caminhos percorridos e as escolhas que me trouxeram até aqui. Do sonho de infância em ser uma atleta profissional de natação à bióloga houve muitas transformações, porém menos conflituosas do que as escolhas que me trouxeram da abrangente área da Biologia para a Educação.

Ainda na graduação em Ciências Biológicas, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tive minhas primeiras experiências na área da Educação, mais especificamente na Educação Ambiental (EA), quando trabalhei como voluntária no Núcleo de Apoio às Populações Ribeirinhas da Amazônia (NAPRA) desenvolvendo projetos nas comunidades do Rio Madeira em Rondônia.

Entretanto, foi no meu primeiro emprego após ter me formado, quando trabalhei como professora auxiliar do ensino fundamental na Escola Curumim, em Campinas-SP, que vivenciei experiências fundamentais para consolidar o meu desejo de fazer mestrado em Educação⁴. Acredito também ter encontrado nesse trabalho o tema que inspirou a escrita do projeto de doutorado e

⁴ Minha dissertação de mestrado foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, no ano de 2011 com o seguinte título: "Educação Ambiental e Foto-dispositivo: outras imagens do Sertão do Peri".

por isso acho importante pontuar algumas características dessa escola.

A Escola Curumim fundamenta suas práticas em uma pedagogia que, para muitos teóricos e profissionais da Educação é considerada como “alternativa” aos modelos de ensino que prevalecem na grande maioria das escolas. Celestin Freinet, educador que questionava o ensino tradicional nas escolas da França na primeira metade do século XX, participou ativamente do movimento “escolanovista” e colocou em prática os princípios de educação que hoje fazem parte da Pedagogia Freinet, adotada pela referida escola em que trabalhei em Campinas.

Lembro-me, nesta experiência, que me encantava o interesse e empolgação das crianças por aprender e construir o seu próprio conhecimento, instigadas pelas propostas de ensino dos professores. Essa pedagogia que tem no *método natural* de aprendizagem e no *tateio experimental* seus princípios de Educação, desloca o eixo central do processo de ensino/aprendizagem que, nas escolas mais tradicionais está concentrado no papel do professor como detentor do *saber/poder*, para o estudante que, de forma ativa, passa a construir o seu conhecimento a partir de seus próprios interesses.

Além disso, a estrutura da escola, construída em uma chácara, primava pelo contato com a natureza - não apenas humana - e, a partir dessa relação, eu percebia o papel deste elemento como fundamental na formação das crianças. Isto vinha claramente ao encontro das minhas experiências com a Educação Ambiental (durante a graduação) e me despertou especial interesse de investigação quando decidi fazer meu projeto para a seleção de doutorado.

Os dois anos em que trabalhei como professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foram um outro fio condutor até esse desejo de escrita. Eu nunca havia lecionado no ensino superior antes de ser alocada no Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da UFSC, após a aprovação no processo seletivo para professora substituta, em 2012. Logo no começo desta profissão fui responsável pela disciplina de *Ensino, Ciência e Infância*, do curso de Pedagogia, cuja experiência aumentou meu desejo de estudar as pedagogias “alternativas” e somar junto a minha experiência prévia na escola Curumim. Nessas aulas tentei discutir as possibilidades de ensino

de ciências para crianças a partir de diferentes metodologias de ensino e propostas pedagógicas que fogem àquele modelo normativo de ensino, ainda vigente em nosso sistema educacional, cujas características serão discutidas com o desenvolvimento da tese.

Ao longo da disciplina, convidei diferentes profissionais para explicar como ensinam ciências em suas escolas, a exemplo de uma professora da Casa Amarela, uma escola de Florianópolis cuja proposta de ensino está fundamentada na Pedagogia Waldorf. Lembro-me que, por meio de uma história oral, contada a partir de elementos como vela, tecidos, areia e sonorizado por uma espécie de harpa em miniatura, a convidada narrou o seu primeiro contato com essa pedagogia, quando, depois de formada, ela estagiou em uma escola Waldorf na Inglaterra.

Com uma riqueza de detalhes impressionante ela conseguiu criar imagens vivas até hoje na minha memória, como a acolhedora sala de aula que ela encontrou em madeira, com aspecto de uma casa de avó, com jardineiras na janela, onde estavam plantadas algumas ervas, cheirinho de chá colhido ali mesmo e um pão quentinho, recém saído do forno, aguardando as crianças que, aos poucos, chegavam e se alegravam em descobrir o nome da erva com que foi feito o chá que perfumava o ambiente. A professora, que com antecedência havia preparado aquele ambiente, as recebia cantando tranquilamente uma canção e cada criança parecia saber exatamente o que fazer: umas trabalhavam descascando maçãs, enquanto outras brincavam de cabanas e, outras ainda, dormiam tranquilamente.

Motivada pela cativante aula ministrada por essa professora, no ano seguinte eu iniciava o Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, oferecido por professores de escolas Waldorf de Florianópolis e, quem sabe, por brincadeira do acaso, esta mesma professora foi determinada, através de um sorteio, a ser a minha tutora durante toda a formação. Entretanto, a minha participação foi breve porque a estrutura do curso, dividida em dezesseis módulos, distribuídos ao longo de quatro anos, tornou-se inviável quando me descobri gestando uma vida em mim, logo no segundo módulo do curso.

Eu tive uma gravidez muito tranqüila, mas por se tratar de módulos concentrados em nove dias consecutivos e com turnos integrais (manhã, tarde e noite), pude acompanhar apenas o

primeiro ano. Com o nascimento da minha filha, passei a dedicar a ela uma atenção incompatível com a dedicação requerida pela formação.

O tempo em que estive imersa nessa pedagogia, que também é referência a muitas pessoas como uma alternativa à educação tradicional, foi muito bem aproveitado. Como essa breve participação se deu paralela às disciplinas do doutorado, pude aproveitar os módulos da formação como um campo da pesquisa, no qual entrevistei uma professora do curso e três participantes que me revelaram significados e experiências pessoais que os levaram até aquela formação "alternativa", o que me permitiu tecer relações com conceitos que, de algum modo, me ajudam a pensar as questões enfocadas na tese.

A maternidade também passou a ser uma grande motivação dessa pesquisa porque abriu algumas possibilidades investigativas, antes impensadas. A começar pela minha imersão no mundo da humanização do parto⁵, que interpreto como sendo também um movimento alternativo na área da saúde com o qual pude fazer algumas conexões ao meu tema de pesquisa. Mais adiante, apontarei os estudos de Revah (1995) para destacar como o movimento alternativo, fomentado no bojo da contracultura, foi um fenômeno que abrangeu distintas áreas da sociedade, inclusive a medicina.

Mas, a contribuição advinda dessa experiência, e que considero mais importante para essa investigação, se deu no encontro com outras mães que, por passarem pelo mesmo processo de empoderamento para o protagonismo de seus partos, passam a protagonizar tudo o que vem depois do nascimento, inclusive nas

⁵Esse movimento agrega diferentes grupos de pessoas e profissionais da saúde (desde médicos e enfermeiros obstetras, até doulas e parteiras tradicionais e contemporâneas) com o objetivo de empoderar a mulher e/o casal como protagonistas desse processo e resgatar o parto natural, livre das violências e intervenções médicas, já provadas como desnecessárias e ineficientes, mas hoje constituídas como protocolos. A episiotomia de rotina, a tricotomia, lavagem intestinal, toque vaginal e pernas amarradas, são alguns exemplos desses procedimentos. O parto humanizado pode ser realizado em hospitais e a domicílio, variando de acordo com as condições de desenvolvimento fetal observadas no acompanhamento pré-natal. Sendo saudável, não há necessidade de parto hospitalar a não ser que essa seja uma opção da mulher.

decisões relacionadas à criação e educação dos filhos. Desse encontro, questionamentos sobre o que está consolidado e naturalizado na sociedade, como educação, institucionalizada em escolas, regimentada por leis, diretrizes e bases curriculares nacionais, levaram-me a conhecer possibilidades de educação não-escolar, tal como o movimento de “desescolarização” e as cooperativas de educação.

Quando minha filha já havia completado seis meses, aproveitei a oportunidade de reunir algumas amigas com filhos na mesma faixa etária para pensar a construção coletiva de um espaço educativo em que as famílias pudessem se revezar no cuidado com os bebês. A idéia não era única na cidade de Florianópolis, pois naquele mesmo ano de 2015, outros pais e mães também estavam se organizando em um modelo de cooperação e mostravam um caminho possível para conciliarem o retorno às suas atividades de trabalho e/ou estudo, concomitante ao acompanhamento, de perto, da educação dos pequenos. Em 2016, ao colocar em prática essa proposta de responsabilidades compartilhadas, dez famílias e uma pedagoga começaram a escrever a história do Coletivo Alecrim, que será apresentada no capítulo 3.

Ambos os movimentos, o de desescolarização e o de Cooperativas de educação, passaram a integrar o meu interesse de pesquisa, uma vez que me ajudam a pensar aquelas escolas referências de alternativa a uma educação tradicional. *Mas, o que é uma escola “alternativa”? O que a caracteriza como “alternativa”? Em que ela se diferencia de outras? Até que ponto uma educação “alternativa” suporta o formato escola? Que papel a ideia de natureza tem assumido nos dispositivos pedagógicos operados nessas iniciativas?* Estas são questões que reverberaram das minhas experiências e alimentaram o meu desejo de investigação.

São também questões de fundo para as pessoas envolvidas na criação de escolas e/ou experiências educativas não escolares 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, portanto, o conceito de natureza será fundamental para essa investigação, bem como a noção de “alternativo” que desenvolvo nas próximas páginas.

Nessa pesquisa não busco uma definição supostamente reveladora, que traduza o que é alternativo, porque parto da ideia de que o alternativo é uma *invenção* que responde às vicissitudes históricas. Como *invenção*, ele resiste a uma essencialização, ou seja, a sua redução a um único traço de verdade. Portanto, esclareço que os acontecimentos históricos que apresento nas próximas páginas, assim como nos propõe Albuquerque Júnior (2007), serão tratados como indícios pelos quais tentarei identificar momentos desta *invenção* e seus agentes: os interesses, conflitos e contradições inerentes ao processo de emergência do movimento alternativo, bem como a produção de sentidos e significados que até hoje se colam a essas experiências e seus sujeitos.

1.2 - O alternativo como *invenção* discursiva

Embora 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.

Ainda que seja possível uma reflexão filosófica sobre o alternativo⁶ (sentido etimológico) como elemento constituinte do próprio pensamento, podemos configurar o período ao longo das décadas de 60 e 70 do século XX, como o momento histórico da insurgência de propostas denominadas alternativas, sendo estas resultantes dos efeitos da produção discursiva articulada pelas classes médias intelectualizadas⁷ da época (tanto brasileira como as de outros países da Europa, América e, em menor escala, da Ásia).

⁶ Do latim *alternativus*, onde há a dimensão de um outro (*alter*) que surge como uma opção.

⁷ Revah (1995), ao utilizar esse termo no contexto do Brasil, refere-se a um pequeno segmento no interior da classe média composto principalmente por professores universitários e artistas que questionavam o processo de modernização do país no decorrer dos anos 70.

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”, além da educação, foco dessa pesquisa.

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:

[...] este movimento [o da Contracultura] levantava, na sua essência, questionamentos sobre a estrutura sociopolítica das sociedades modernas industriais, principalmente no que dizia respeito a valores como paz, liberdade e hierarquia. No aspecto econômico, problematizavam-se questões relativas ao trabalho, à distribuição de renda, à alienação e à produção material (BASTIANI, 2000, p. 24).

No Brasil, as escolas “alternativas”, que se estruturam principalmente a partir de meados dos anos 1970, recusaram o que a sociedade disciplinar⁸ era capaz de oferecer, ancorando-se, para isso, em diversos aportes teóricos:

⁸ No artigo intitulado *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle*, Deleuze (1990), seguindo as análises de Michel Foucault, situa as sociedades disciplinares no período que vai do século XVIII até a Segunda Grande Guerra, sendo que os anos da segunda metade do século XX estariam marcados por seu declínio e pela respectiva ascensão da sociedade de controle. Deste modo, cabe destacar que o movimento de contracultura aqui destacado situava-se nesse contexto de passagem da sociedade disciplinar para uma outra, ainda desconhecida, sociedade de controle.

Na década de 1970 as iniciativas relacionadas com a educação, consideradas alternativas, definiam um campo cujos limites eram bastante amplos, difusos e imprecisos. À semelhança do que ocorria em outras áreas e atividades, em geral julgava-se que essas iniciativas eram alternativas porque tinham um caráter não oficial ou paralelo, em relação ao Estado ou o mercado, adquirindo também o sentido de algo marginal, de algo que beirava os limites da ordem instituída pelo regime militar e do que boa parte da sociedade sustentava e tolerava, pelo menos do ponto de vista dos valores morais (REVAH, 2006, p.159).

Como constatado por Revah (2006), de um modo geral, o que aproximava as distintas e abrangentes iniciativas que compunham o universo do alternativo era o caráter não oficial, paralelo em relação ao Estado, ao mercado e a uma moral restrita.

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.

Em Florianópolis, escolas que tinham afinidade por esses princípios se originaram uma década mais tarde, como foi o caso da Escola Sarapiquá, localizada no morro da Lagoa da Conceição, fundada 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, localizada hoje no bairro Itacorubi, 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.

Em 1984 a então Escola Alternativa (como foi denominada inicialmente a atual Associação Pedagógica Praia do Riso - APPR, localizada no bairro de Coqueiros) começou as aulas com vinte e quatro alunos e oito professores, dentre os quais, apenas uma professora era formada em pedagogia. A formação diversificada entre os profissionais da escola (arte-educação, educação física, psicologia, magistério) foi de fundamental importância⁹ para uma proposta de educação que recusava seguir os modelos das escolas vigentes:

De um lado a escola tradicional, autoritária e reprodutora das desigualdades, do outro as escolas que se apresentavam como uma nova opção, mas que tratavam a educação como mercadoria. Precisávamos elaborar e fundamentar uma proposta pedagógica que não se baseava em nenhum modelo pré-existente. A proposta era inovadora também para nós. Piaget nos dava as bases teóricas para compreender o desenvolvimento infantil e Freinet inspirava nossa prática (REVISTA COMEMORATIVA 30 ANOS DA ESCOLA, 2013, p. 6).

No contexto de um sistema político de ditadura, a Escola Alternativa (atual Escola Praia do Riso) exercitava a democracia na relação com as crianças, com as famílias e também na organização de grupos de trabalho. Como em outras experiências que se consolidaram no Brasil durante esse período¹⁰, as bases das relações se constituíam em valores como a cooperação, a responsabilidade coletiva e a autogestão.

⁹ Argumentos da coordenadora da escola, entrevistada no dia 24/06/2015.

¹⁰ Para conhecer outras experiências de escolas fundadas nesse contexto da ditadura ler a tese de KÜNZLE (2011).

Por terem sido fundadas no mesmo contexto da *invenção* discursiva do alternativo, estas três escolas foram selecionadas como possibilidade de campo investigativo para minha pesquisa, onde pude me relacionar, por meio de entrevistas, oficinas e pela imersão no curso de formação em Pedagogia Waldorf, com pessoas que fizeram (e ainda fazem) parte da produção discursiva desta ideia de alternativo.

Quanto à pedagogia desenvolvida pelas escolas "alternativas" em geral, é necessário fazer referência ao movimento da Escola Nova, uma vez que este foi a fonte de ideais no qual as escolas "alternativas" em geral 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. Este também foi o papel que a criança assumiu na escola alternativa [...] (BASTIANI, 2000, p. 65).

Valendo-me das reflexões de Bastiani (2000) que, ao traçar um paralelo entre as ideias escolanovistas e as escolas "alternativas" constatou a oposição de ambas à escola tradicional¹¹, 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.

Künzle (2011) afirma em sua tese sobre as escolas "alternativas" de Curitiba, que uma das principais críticas dessas ao sistema oficial era que esse não considerava as etapas do desenvolvimento infantil, propondo atividades repetitivas às crianças, com desenhos prontos para pintar, ou com exercícios mecânicos, sem nenhuma criatividade.

¹¹ Esta noção de uma educação tradicional será desenvolvida no item 1.3, no qual apresento e problematizo alguns elementos que determinam a lógica entendida como tradicional, em um movimento de destacar a relação oblíqua, e não oposta, entre o tradicional e o alternativo.

Dentre as distintas correntes¹² pedagógicas identificadas pela autora como influentes nas escolas "alternativas", a Escola Nova e as Pedagogias Ativas ganham destaque por estarem presentes essencialmente na concepção de criança, de desenvolvimento intelectual e emocional, e as formas como a criança aprende. Além disso, Künzle (2011) afirma que a Escola Nova serviu de inspiração para praticamente todas as atividades propostas, inclusive extraclases.

Em *História da Pedagogia*, Cambi (1999) faz referência às "escolas novas" e à educação ativa como experiências educativas de vanguarda, inspiradas em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor na escola tradicional do período compreendido entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do novo século:

A característica comum e dominante dessas "escolas novas" [...] deve ser identificada no recurso à atividade da criança. A infância, segundo esses educadores, deve ser vista como a idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico, da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias (CAMBI, 1999, p. 514)

Diante destes pressupostos a vida escolar deve sofrer profundas mudanças afastando-se, se possível, dos ambientes artificiais das cidades para que a aprendizagem aconteça em contato com o ambiente externo, privilegiando o interesse espontâneo da criança, e mediante atividades que respeitem a sua natureza, que não tende a separar o conhecimento da ação e a atividade intelectual da atividade prática. Tais características configuraram também o teor de protesto contra a sociedade da

¹² A autora destaca também a influência de correntes pedagógicas socialistas e libertárias.

época, o que para o referido autor aproximava tardiamente tais experiências aos ideais românticos:

As "escolas novas" são também uma voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade tecnológica e industrial. Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideias de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham a prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha (CAMBI, 1999, p. 515).

Conforme o exposto pode-se concluir que o fundamento destas Pedagogias Ativas está no conhecimento e respeito à natureza da criança. Estes ideais de "natureza infantil" aparecem já no final do século XVIII através da concepção de educação de Jean-Jacques Rousseau, filósofo precursor da pedagogia de Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952), educadores que influenciaram fortemente as práticas pedagógicas das escolas "alternativas".

Considerado como o "pai da pedagogia contemporânea" (CAMBI, 1999), Rousseau torna central em sua *educação natural* a perspectiva da criança, ou do sujeito que aprende, e por isso é lembrado até hoje pela proximidade de suas ideias com o cenário contemporâneo, mesmo "embora alguns de seus desdobramentos tenham derivado para a não-diretividade ou a permissividade que encontramos em nossa cultura educativa atual" (DOZOL, 2003, p.36), principal crítica com relação às escolas "alternativas".

Vale mencionar também a Pedagogia Waldorf, defendida na tese de Künzle (2011) como parte de uma espécie de "conjunto romântico das Pedagogias Ativas" em função das suas fortes ligações com o romantismo alemão do final do século XIX. Seu

idealizador, o austríaco Rudolf Steiner¹³, tornou-se responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe na coleção *Deutsche Nationalliteratur*, sendo profundamente influenciado por esse pensador e impregnado pelas críticas românticas ao materialismo crescente da sociedade industrial:

Steiner, inclusive, se tornou um crítico de Marx porque considerava que este propunha uma saída puramente material para os males da sociedade industrial, que era a tomada dos meios de produção pelos trabalhadores. O Romantismo representou uma atitude ou uma reação utópica daqueles que não conseguiam obter satisfação com a velocidade das máquinas, com a administração do pensamento e dos sonhos. Um dos desejos dos românticos era a redescoberta das forças da natureza contra a pretensão de domínio científico e tecnológico da sociedade industrial (KÜNZLE, 2011, p.93).

¹³Nascido em 1861 e formado em ciências exatas, foi convidado a trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller em Weimar (Alemanha), transferindo-se para essa cidade em 1890, onde residiu até 1897. Ali desenvolveu uma intensa atividade literário-filosófica, sendo dessa época sua obra fundamental: *A filosofia da liberdade* (1894). Passou a se dedicar a estudos espirituais, primeiro na Sociedade Teosófica e, mais tarde da Sociedade Antroposófica, por ele fundada. Em 1919, Steiner foi convidado pelo proprietário da fábrica de cigarros Waldorf, em Stutgard, na Alemanha, para uma série de palestras para seus operários. Como resultado, os trabalhadores pediram que Steiner fundasse e dirigisse uma escola para seus filhos, que obteve o apoio financeiro do proprietário da fábrica. Steiner concordou, mas colocou algumas condições: a primeira era a de que a escola fosse aberta, indistintamente, para todas as crianças; a segunda, de que fosse para ambos os sexos e, terceiro, que também os professores fossem dirigentes e administradores da mesma. Queria que a escola tivesse o mínimo de interferência governamental e fosse sem fins lucrativos. Aqui estão presentes elementos que diferem das escolas convencionais da época: uma auto-gestão escolar e uma proposta de co-educação (KÜNZLE, 2011, p.84).

Partindo desse contexto, Rudolf Steiner desenvolveu sua pedagogia a partir da análise de dimensões específicas do ser humano como o pensar, o sentir e o querer, firmando as bases de uma educação voltada tanto para a esfera cognitiva (pensar), como para o âmbito emocional (sentir) e o prático manual (querer), com o propósito de, assim, crianças e jovens desenvolverem-se de forma integral. Nesse intuito, o currículo das escolas Waldorf compreende 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, estamperia, 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 e toda base dessa pedagogia está fundamentada numa ciência espiritual, também desenvolvida por Steiner e conhecida como Antroposofia¹⁴.

Justamente por constituir-se num caráter experimental é que as experiências de educação "alternativa" predominaram nas pré-escolas, cujo currículo já apresentava um caráter menos enrijecido:

[...] um dos motivos para tanto foi o fato de a legislação brasileira não considerar obrigatório o ensino escolar até os seis anos, permitindo assim, que esta lacuna fosse ocupada sem a necessidade de estar sob os ditames da lei, o que facilitava a execução destas experiências, tanto no aspecto burocrático, quanto no pedagógico (BASTIANI, 2000, p.85).

¹⁴ A Antroposofia é a fundamentação da pedagogia Waldorf e agrega um idealismo objetivo – interpretado a partir da atividade científica de Goethe – e um monismo, que tem como princípio o pensar. Para um aprofundamento teórico sobre o tema ler SENA, R. M. de. Construindo sentidos sobre o ensino de ciências na Pedagogia Waldorf. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Revah, ao estudar as pré-escolas "alternativas" de São Paulo na década de 1970, 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 nessas 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, 2006, p.56).

Esse contexto político e cultural em ebulição levou à constituição daquilo que chamarei de "experiência do alternativo" à qual podemos associar a produção de novos ideais, valores e comportamentos que foram postos em circulação, principalmente pela classe média intelectualizada. Em torno de tal experiência, os simpatizantes com o movimento de protesto não apenas passam a ser denominados como alternativos ou hippies¹⁵, 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.

Dessa forma, algumas práticas e produções discursivas, que na segunda metade do século XX concorreram para a elaboração de novos códigos de sociabilidade e de sensibilidade

¹⁵ O movimento *hippie* surgiu neste quadro de contestação ao sistema e protestava contra uma sociedade superindustrializada 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.

engendrados ao que seria uma vida alternativa, terminaram por preparar o espaço onde viria se constituir a ideia do alternativo. Portanto, parto da hipótese de que o alternativo hoje é efeito de composições e recomposições discursivas que o coloca no âmbito da invenção, na ordem da ficção e da cultura.

Entretanto, para muitos/as o alternativo ainda é referência de rebeldia, falta de limites e ausência de rigidez, sendo atrelado a imagens igualmente estereotipadas acerca das pessoas e propostas que vislumbrem um horizonte diferente daquilo que é predominante e hegemônico, nos mais diferentes setores sociais atualmente, dentre eles a educação. Talvez, esta pesquisa nos leve a deslocar o problema da alternatividade para a produção da diferença¹⁶.

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 Sanfelice (2001), fugir do estigma do alternativo era tudo o que essas escolas queriam quando a política neoliberal que começa a se fortalecer na década de 1990 no Brasil passou a orientar as políticas sociais e, especialmente, as políticas educacionais, todas igualmente atiradas às leis de mercado.

¹⁶ Sobre este conceito Garcia (2007a, p.14) propõe: “pensar a diferença na identidade, de modo que o identitário não consiga ser mais idêntico a si mesmo, que a identidade redescubra certo *phylum* de democracia pela qual ela não consiga ser outra coisa que o seu outro, impessoal e estranho a si”.

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 este 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 deste perfil alternativo, mas que “passaram ter hora marcada e serem cobradas em dólares” (SÁ, 1995, p. 55).

Esse contexto contribuiu para uma reversão de valores, que transformou as escolas “alternativas”, antes um espaço considerado como “ilha de liberdade”, 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, grifo do autor).

Este modo de ver o alternativo que vem se perpetuando em algumas práticas discursivas até hoje, produz valores e significados que se agregam a tais experiências e, conseqüentemente, naturalizando e instalando alguns clichês que vejo como imprescindíveis de serem desconstruídos, conforme os argumentos Penteadado (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 (PENTEADO, 2011, p. 82, grifo da autora).

Diante deste jogo de forças, de desterritorialização e reterritorialização, cabe-nos perguntar se *quando inscritas dentro de um campo de possibilidades institucionalizadas, as experiências "alternativas" de hoje estariam findadas?*

Para responder essa questão vale considerar que, paralelo ao movimento de escolas "alternativas", o momento histórico das décadas de 1960 e 1970 também contribuiu para a confluência de uma série de correntes, pensadores, pedagogos e autores que propuseram o desaparecimento das escolas, por serem consideradas ineficazes diante da euforia causada pelos avanços científicos da época. Esse conjunto de teorias passou a ser denominado como desescolarização, porque propunha mudar o paradigma social da escolarização, uma vez que a escola:

[...] era considerada obsoleta (uma instituição defasada com o passar do tempo); não adaptada (por não atender às necessidades da sociedade moderna), inútil (por não ensinar o que requeria os novos tempos), lenta (leva vinte anos para formar novas gerações), ineficaz (já que não assegura êxito na sua função formativa) e inviável economicamente falando (a soma dos custos dos sistemas educativos é tão elevada que se concebia tal investimento como uma ruína para os Estados e para a própria sociedade) (FERNÁNDEZ, sem data, p. 2, tradução minha).

Diante de tais críticas, que podem ser consideradas relevantes, inclusive, para o momento histórico atual, derivou-se duas propostas de soluções bem diferentes: os movimentos de reformas educativas e o movimento de desescolarização. Pode-se

incluir no primeiro o que acabou culminando nas referidas escolas "alternativas" já mencionadas e no segundo as práticas de educação não formais ou até ilegais, como é o caso da educação domiciliar no Brasil, por exemplo. Entretanto, o que nos Estados Unidos denominou-se como *homeschooling* (educação domiciliar) é completamente diferente do que atualmente, no Brasil, vem se denominando como desescolarização ou *unschooling* e por isso, penso ser importante diferenciar esses dois termos para compreender que esse último se apresenta como outro paradigma educacional para a sociedade.

Voltarei a essa diferenciação no capítulo 3, quando reflito sobre a educação "alternativa" fora da escola, por hora cabe ressaltar que um não é sinônimo do outro e que a desescolarização ou *unschooling* não significa trazer os mesmos paradigmas da escola para dentro de casa, como acontece com a educação domiciliar (*homeschooling*), baseada no modelo estadunidense, no qual não se matricula o estudante numa escola, mas os conteúdos e metodologias que podem ser encontradas em diferentes estilos educacionais são praticados em casa, inclusive com a execução de provas regulares aplicadas pelos pais aos seus filhos.

Sobre o questionamento levantado acerca do fim das experiências "alternativas" quando institucionalizadas, cabe ainda ressaltar que, ao aproximar-me dessa e de outras questões que me propus a estudar - por meio das disciplinas cursadas, da revisão bibliográfica, dos debates com o orientador e também devido às minhas idas a campo - outras possibilidades surgiram para a pesquisa. Uma delas é a escolha por investigar a educação "alternativa" que acontece fora da escola em Florianópolis, ampliando o foco que, inicialmente, estava restrito às escolas fundadas historicamente no contexto da "experiência do alternativo", o que reduziria minha pesquisa à análise das três escolas selecionadas que apresentei anteriormente.

Ao longo dessa investigação, argumentarei no sentido de expor o paradoxo envolvido no binômio Escola "Alternativa", para defender a tese de que o alternativo, em nossa contemporaneidade, se efetua como um pensamento ético-político menor (PELLEJERO, 2011) e a educação, nesse pensamento, se dá como uma educação menor (GALLO, 2002), que resiste à lógica de controle, permanecendo aberta aos acontecimentos (DELEUZE, 1991).

1.3 - Oposições assimétricas nas ideias de tradicional e alternativo

Partindo do exercício de pensar o Alternativo me proponho também a elucidar um pensamento acerca do tradicional e seu desdobramento para a educação, sem a pretensão de reforçar uma polaridade, pelo contrário, meu objetivo neste tópico seria identificar fissuras e desvios que me permitem desconstruí-la. Para isso me apoio nos conceitos de Liso e Estriado (DELEUZE; GUATTARI, 1997), ciente de que estes termos contrastantes não estão em oposição absoluta um com o outro, pois "o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso" (p.157).

Do mesmo modo, a distinção que apresento entre tradicional e alternativo não pretende ser interpretada como uma contradição, mas posta em uma relação oblíqua na qual se revela o paradoxo de que estas duas ideias, assim como o espaço liso e o estriado, se misturam entre si: o alternativo, não cessa de ser capturado pelo tradicional, assim como o tradicional é constantemente atravessado por linhas de fuga que tendem ao alternativo.

Em outras palavras, no que concerne à educação, não apenas toda experiência "alternativa" carrega em si a possibilidade de se "tradicionalizar", bem como toda educação tradicional pode se "alternativizar". Por exemplo, apesar da regulamentação do Estado estriar o espaço da educação definindo como ela deve ser ofertada pelas escolas (Parâmetros e Bases Curriculares, avaliação, certificação), o princípio da autonomia permite que a escola altere suas estruturas e práticas abrindo-se para um "alisamento" do que está fixado e praticamente imutável. Como veremos ao longo desse trabalho, essas fronteiras são híbridas, o que impossibilita qualquer busca por certa "pureza" nas experiências de educação ao adjetivá-las como alternativas ou tradicionais.

A institucionalização da educação nas escolas ao longo do século XX¹⁷ se caracteriza, a meu ver, como um notável processo

¹⁷ Como propõe Vasconcelos (2005), o século XX foi, sem dúvida, o século da escola instituída. Para esta afirmação, o autor parte de uma

de estriamento da educação, uma vez que estruturou todo um marco organizativo que definiu quem ensina (professor) e quem aprende (o estudante), determinou (e continua determinando) a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem (como se deve ensinar e aprender) e gerou as referências que, de um modo geral, permite-nos identificar aquilo que hoje é considerado como escola tradicional.

Partindo deste raciocínio, caberia identificar aquilo que há na organização de qualquer escola moderna e hegemônica que nos faz reconhecer aquele espaço como uma escola para, então, perceber o que tem sido identificado como tradicional no sistema escolar e que mudanças fazem com que essa instituição passe a ser vista como alternativa. Entretanto, defenderei que as ideias comumente associadas ao tradicional e ao alternativo não são da mesma natureza e nem da mesma concepção de natureza, ou seja, uma visão tradicional reifica a natureza, ao passo que a ideia de uma educação que se move, "alterna", tende a capturar a força expressiva da natureza tomada também como sujeito.

No que concerne à escola, por vezes, é possível marcar uma oposição bem simples entre as duas propostas. Barrera (2016), por exemplo, identificou alguns "invariantes" que organizam o aparato escolar e que, na minha interpretação, marcam, de forma simples, a oposição entre a escola tradicional e a "alternativa". Sem fazer comparações com as escolas do passado, a referida pesquisadora denominou como "invariantes" os elementos das escolas atuais que apresentam pouca ou nenhuma variação entre si:

São elementos da estrutura escolar que hoje aparecem cristalizados, alguns a mais tempo do que outros, mas que passam a definir a própria escola como tal, havendo socialmente a referência às escolas que fazem alterações dessa forma como "alternativas", o que evidencia o caráter indissociável, aos olhos da sociedade, entre

análise do século XIX, na qual conclui que este pode ser considerado o século da casa e de seus mestres pela ocupação majoritária do tempo em que estiveram presentes na educação, havendo, portanto, no século seguinte uma transição da educação doméstica para a educação institucional.

a instituição escolar e sua forma (BARRERA, 2016, p. 37).

Em sua tese foram destacados quatro padrões adotados em larga escala pelas escolas da atualidade: a fragmentação do tempo (em torno de aulas de 50 minutos, bimestres, semestres e anos letivos), a fragmentação do espaço (baseado em salas de aulas, corredores que dirigem os fluxos de pessoas, espaços abertos e fechados), relações com o saber (fragmentação do saber e sua classificação) e as relações de poder (programas e controle). São as rupturas com um ou mais invariantes que marcam uma oposição simples, entre a escola tradicional e a "alternativa".

Partindo desse pressuposto seriam "alternativas" as escolas que derrubaram os muros das salas de aula como a EMEF Campos Salles¹⁸, no bairro Heliópolis de São Paulo, ou a tão referenciada Escola da Ponte, na cidade do Porto, em Portugal. Também aquelas construídas com técnicas de bioconstrução e permacultura¹⁹, como a Cidade Escola Ayni²⁰, em Guaporé-RS, ou propostas que, contraditoriamente, substituem o espaço físico de aprendizagem por um ambiente virtual, como acontece nas diversas modalidades de educação à distância.

Incluem-se no grande guarda-chuva da educação "alternativa" as propostas que não fragmentam o tempo de aula em 50 minutos, bimestres e semestres, mas que trabalham por períodos ou épocas, como nas escolas que seguem a Pedagogia Waldorf, em que existem "épocas" com temas ligados às estações do ano, ou na pedagogia da alternância, que é o princípio de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e dos cursos de Licenciaturas para a Educação do Campo, em que existe um tempo de estudo na instituição e outro de aplicação prática na comunidade.

Seriam "alternativas" também, escolas que adotam a pedagogia de projetos e atendem às demandas e interesses individuais dos alunos, em vez de um currículo fragmentado, como

¹⁸ Para mais informações, acessar: <https://campossalles.wordpress.com/>

¹⁹ Segundo Holmgren (2013), co-fundador deste conceito, "Permacultura é uma ferramenta que permite olhar a paisagem e descobrir os recursos que a natureza oferece para poder planejar e organizar seu uso coletivo" (p.6). Para mais informações acessar: <https://biowit.files.wordpress.com/2010/11/livreto-permacultura-1.pdf>

²⁰ Para mais informações, acessar: <http://www.fundacaoayni.org/>

acontece no Projeto Âncora²¹, em Cotia-SP; escolas em que a arte e a música são elementos fundamentais, opondo-se ao tradicional currículo em que há quase um monopólio das ciências exatas e da língua portuguesa; as escolas democráticas e libertárias que não seguem uma hierarquia de poder, mas adotam a autogestão e decidem com os estudantes, em assembleia, os rumos do ensino e da própria escola, como a Escola Democrática Politéia²², na capital paulista.

Com esta extensa lista de exemplos podemos perceber que na relação entre tradicional e alternativo, este é sempre apresentado como negação, mais ou menos acentuada, daquele, mostrando, assim, que a ideia de uma educação tradicional existe só porque existe uma educação alternativa e, o contrário também é válido. Essa oposição simples abre um universo de possibilidades para chamar de "alternativas" as escolas e projetos de educação que, inclusive se contradizem ideologicamente.

Os exemplos citados carecem de um aprofundamento para que o leitor compreenda as práticas "alternativas" mencionadas, mas em vez de especificar o que é alternativo, ao demonstrar toda esta diversidade de experiências, meu objetivo é indicar que há também uma diferença mais complexa entre estas ideias, o que faz com que a oposição considerada não coincida inteiramente. Outras vezes, ainda, pode-se lembrar que o tradicional e o alternativo só existem, de fato, graças às misturas entre si, pois, "o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.157).

Deste modo, é possível defender que não há um rompimento completo de um modelo com o outro, a escola "alternativa" substituindo as escolas tradicionais, mas uma contraposição a um modelo por variados instrumentos e práticas. Isso pode ser compreendido observando-se o quadro 1, elaborado por Barrera (2016) que, num esforço de síntese, comparou as experiências educativas nas quais ela observou rompimentos com as invariantes da escola tradicional.

²¹ Para mais informações, acessar: <https://www.projetoancora.org.br/>

²² Para mais informações, acessar: <http://escolapoliteia.com.br/>

Quadro 1 - Categorias no modelo tradicional e no não tradicional

	Escola tradicional	Escola não tradicional
Organização	Unidade	Rede/Comunidade
Tempo	Grade horária, calendário escolar, seriação, idade biológica, horário rígido, fragmentado e pré-definido	Ritmo do aluno, horário flexível e adaptável, grandes ciclos ou períodos de formação, tempo livre
Espaço	Sala de aula, corredores, edifício próprio, carteiras individuais enfileiradas, lousa, cadernos, livros e apostilas	Ambientes diversos, flexíveis e abertos. Possibilidade de transitar entre os espaços. Maior integração com a natureza. Maior integração com o território. Mobília adaptável, de uso coletivo, estimulando agrupamentos. Objetos tecnológicos. Integração com espaços virtuais
Poder	Burocrático, autoritário, mecanismos de premiação e punição definidos	Assembléia, colegiados, acordos coletivos, regras coletivamente construídas e frequentemente atualizadas, castigos não previamente definidos
Saber	Sequencial, do mais simples ao mais complexo, professor detém o conteúdo e o julgamento sobre a apropriação que os alunos fazem daquele, por meio de provas com notas, que determinam a possibilidade do aluno seguir para o próximo período. Retenção, recuperação e reforço. Currículo pré-definido, com objetivos aula a aula. Transmissão oral pelo professor com suporte escrito. Exercícios, lição de casa. Saberes formais explicitados	Currículo flexível ou modular, trajetória de aprendizagem do aluno, avaliação formativa, autoavaliação ou avaliação mediante solicitação do aluno, professor ou computador registra os conteúdos que os alunos aprenderam e relaciona com os parâmetros curriculares. Uso de dispositivos para registros individuais ou coletivos. Roteiros de estudo. Grupos de estudo. Vivências. Projetos. Pesquisas. Conteúdos da internet. Conteúdos da comunidade. Saber formal, informal, popular e tradicional. Conteúdos não são previamente definidos ou explicitados aos alunos. Saber prático. Pessoas da comunidade e colegas são fontes de saber. De acordo com o interesse do aluno. Competências socioemocionais.

Fonte: Barrera (2016)

Por oposições assimétricas compreendo a coexistência dos contrários que se diferenciam um do outro, ao mesmo tempo e o tempo todo. Na contraposição apresentada no quadro, nota-se esse tipo de oposição em "que as misturas de fato não impedem a distinção de direito, a distinção abstrata entre os dois espaços" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.158).

Portanto, cabe destacar que não se pretende com esta tese, defender o fim da educação tradicional, representada pela escola estruturada nestas "invariantes", e nem a sua substituição/superação pela educação "alternativa", sendo esta representada pelas experiências que rompem com os "invariantes" que organizam o aparato escolar. Uma oposição simples e absoluta dos termos reduziria a complexa dinâmica que estas ideias representam para o campo educacional, a exemplo de uma falsa naturalização de tais categorias como sendo inatas à instituição escolar e, portanto imutáveis:

Tanto o tempo e o espaço escolar como as relações pedagógicas (que envolvem o saber e o poder) são construções sociais. O modo como se apresentam hoje é resultado de muitos anos de ação educacional, de embates, estratégias e dinâmicas próprias. É possível, inclusive, compreender que cada um deles tem uma história própria, ainda que influenciem um ao outro. São construções sociais independentes, e as forças que se combinaram para o surgimento dessas práticas foram variadas, inclusive temporal e geograficamente (BARRERA, 2016, p. 36).

A escola advém de uma construção social e, assim como foi inventada e expandida para quase todas as sociedades do planeta, inclusive como sendo uma conquista social e um direito a ser exigido pelos cidadãos ao Estado, pode também desaparecer. Na época de hoje, em que ambientes virtuais de aprendizagens se multiplicam e a lógica de uma aprendizagem permanente e independente ganha cada vez mais força, talvez se esteja permitindo que a escola tenha uma morte tranquila, como apontam

Masscheleinn e Simons (2013) no livro *Em defesa da Escola, uma questão pública*.

Culpada de más ações desde sua origem, nas cidades-estados gregas, a escola - ou o *skolé*, palavra grega que tem por definição mais comum a expressão "tempo livre" - era tolerada desde que se "submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse a serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras)" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.9). Talvez, mais importante do que endossar a condenação da escola através de propostas de educação não escolares ou "alternativas", a contribuição desta tese esteja em elucidar algumas dessas disputas (ideológicas e/ou políticas) que concorreram (e ainda concorrem) para a invenção dessa escola tradicional condenada no contemporâneo e colocada em xeque por algumas experiências "alternativas" de educação.

Os referidos autores reuniram algumas acusações, demandas e posições que a escola enfrenta atualmente, no intuito de defender sua absolvição. Destacaram acusações referentes à alienação causada pela escola, a consolidação do poder e da corrupção através de sua estrutura, a desmotivação dos jovens, principalmente diante da falta de eficácia e de empregabilidade após anos frequentando essa instituição e, por fim, apontam as constantes reformas que a escola demanda para que seja retirada da posição redundante de certificadora, por meio de diplomas "válidos", dos resultados de aprendizagens que podem ser adquiridos fora desta, por inúmeros caminhos de aprendizagem formal ou não formal. Esclarecem os autores que muitas dessas alegações contra escola:

[...] são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essenciais: a de que a escola oferece 'tempo livre' e transforma o conhecimento e as habilidades em 'bens comuns', e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e,

portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10, grifo dos autores).

Neste sentido, a escola consiste em prover à sociedade tempo e espaço para renovar a si mesma, oferecendo-se, assim, em toda sua vulnerabilidade e isso significa que ela tanto pode desaparecer como também ser reinventada. Se em sua origem, a escola tinha por finalidade suspender a chamada ordem desigual "natural", ao fornecer tempo livre, isto é, tempo não produtivo para aqueles que por nascimento e por seu lugar na sociedade não tinham direito legítimo de reivindicá-lo, reinventá-la se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer tempo livre para reunir os jovens em torno de uma coisa "comum", ou seja, algo que aparece no mundo e que seja disponibilizado para uma nova geração (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Na esteira deste pensamento, a escola, de um modo geral, fornece tempo e espaço separado do tempo e espaço da família e da sociedade e, portanto, a invenção da escola pode ser vista como a democratização do tempo livre. Não por acaso, durante grande parte de sua história como instituição, os esforços a ela dirigidos foram no sentido de punir suas transgressões por meio de correções constantes, a fim de "melhorá-la" e reformá-la a serviço de uma ideologia dominante. "Foi sorte da escola ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou ter sido privada do seu direito de existir" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 9).

Se analisarmos as outras instituições modernas que ainda prevalecem na sociedade contemporânea (o hospital, o manicômio e a prisão, por exemplo), percebe-se que nenhuma delas tem a capacidade de reunir um público tão grande, variado e disponível por tanto tempo ao longo de suas vidas, como o faz a escola. Por isso, mais que clamar pelo fim dessa instituição, a potência em se pensar as oposições assimétricas entre as ideias de tradicional e alternativo na educação, está na possibilidade de reinvenção do espaço estriado e sedentário desse aparelho de Estado identificado como "escola tradicional", através do alisamento proporcionado por uma educação nômade que, ao se propor como "alternativa" de educação, atue como máquina de guerra, como nos propõe Deleuze e Guattari (1996).

A título de exemplo, partindo da compreensão de um paradigma educacional como a desescolarização²³ (*unschooling*), pensar possibilidades concretas de desescolarizar as escolas em vez de "acabar" com elas. Ou, ainda, compreender como algumas propostas "alternativas" de educação podem ajudar a "salvar" a escola moderna que agoniza. Por fim, concordo que precisamos reinventar a escola e encontrar condições para que esse espaço seja um grande coração do território educativo livre das cidades e, como nos propõe Calvo (2015), encontrar meios concretos para que tenhamos escolas que eduquem e não apenas escolarizem nossas crianças.

A diferença entre educação e escolarização será aprofundada no capítulo três, quando desenvolvo o referencial teórico que fundamenta as experiências de educação "alternativa" fora da escola, como o movimento de desescolarização (*unschooling*) e as cooperativas familiares que acontecem em Florianópolis.

Dedico o próximo capítulo ao relato dos modos de fazer uma pesquisa em Educação e Comunicação que, dentre os demais objetivos apresentados, busca investigar particularmente o potencial do vídeo-documentário para a criação de espaços de subjetividade dentro da temática da educação "alternativa". Discuto a questão da representação implicada na produção de imagens, um tema que desde o meu mestrado venho refletindo, por considerar um campo fértil de possibilidades tanto para a educação ambiental, que era o foco daquela pesquisa, quanto para a educação de um modo geral.

Em minha dissertação me propus a pensar a fotografia como discurso visual mediado pelas subjetividades de quem as produz e/ou as observa, o que requer não distanciar tais atos da sensibilidade dos indivíduos. Pretendi, assim, contar o que as imagens podem produzir nas pessoas, sem ater-me centralmente às representações que poderiam estar presentes, através de um mergulho na multiplicidade de sentidos que afloram do encontro com imagens e falas descoladas de uma explicação que as fixa como sentido único (WUNDER, 2002).

²³ Para melhor compreensão do paradigma da desescolarização, verificar o item 3.3.

Neste sentido, longe de identificar o que quer dizer a fotografia ou usá-la como elemento ilustrativo e recurso didático para exemplificar questões, meu intuito foi explorá-la a fim de extrair relações com o presente, evidenciando as subjetividades e pensamentos que afloram no ato de produzir e observar fotografias:

Não se trata mais de conceber as imagens como se fossem cerejas, enfeites sobre o bolo do saber. É questão, daqui para frente, de tomar consciência e de procurar entender como os homens continuam a pensar, a comunicar-se, a organizar-se em sociedades através de novos dispositivos audiovisuais que obedecem a outras gramáticas, a outras modalidades lógicas, a outros códigos e sistemas de pensamento (SAMAIN, 2014, p. 714).

Consciente destas "outras gramáticas" e "modalidades lógicas" que configuram "outros códigos e sistemas de pensamentos", a imagem nesta investigação, assim como no meu mestrado, é uma questão central e, através da produção de um audiovisual, continuo propondo a experimentação de uma outra escrita, que nos proporcione pensar por imagens e não apenas por palavras.

Capítulo 2

Plano conjunto: o movimento da pesquisa



Como num plano conjunto, o que está em evidência no "enquadramento" deste capítulo é a ação que acontece, ou seja, abordo os movimentos que foram compondo os modos de fazer uma pesquisa com a linguagem audiovisual na forma de vídeo-documentário, auxiliando na investigação de paralelos narrativos dentro da temática proposta.

O enfoque está no movimento de repensar o método no próprio ato de pesquisar, o que me fez confrontar as entrevistas, adotadas inicialmente numa perspectiva de coleta de dados, "colheita" que se aproxima de uma pesquisa etnográfica, com o método da cartografia, em que os dados, em vez de coletados são produzidos no acompanhamento de processos (BARROS; KASTRUP, 2015).

Elaborada como conceito por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), na introdução de *Mil Platôs*, e pensada como perspectiva metodológica por Passos, Kastrup e Escóssia (2015), a cartografia propõe que o pesquisador acompanhe processos, crie movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, não recorrendo a representações de objetos.

Portanto, este capítulo busca mostrar essa transição de uma atitude investigativa em que se parte de uma perspectiva representativa, para o movimento de criação de desvios, derivas, redes e rizomas possíveis na constituição do meu olhar através da linguagem audiovisual em constante diálogo conceitual com a ideia de alternativo.

2.1 - Por que entrevistas?

Ainda que eu não tenha partido de uma metodologia rígida e fechada, pode-se dizer que certo método foi se delineando no início da pesquisa a partir de cada decisão, cada invenção, cada montagem, ou seja, daquilo que a foi conformando, criando, produzindo, fazendo-a viva. Uma das decisões tomadas, antes mesmo de me matricular no programa da Pós-Graduação em Educação da UFSC, foi o ingresso no já mencionado Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, oferecido por professores de escolas Waldorf em Florianópolis e que teve início em outubro de 2013.

O objetivo do curso é fornecer as bases para a atuação na Pedagogia Waldorf e isto significa familiarizar os participantes com os princípios da Ciência Espiritual Antroposófica de Rudolf Steiner com a prática pedagógica e também criar condições para a transformação pessoal, no sentido de uma autoeducação. Portanto, além do estudo do desenvolvimento humano, do currículo e da metodologia numa Escola Waldorf, também é dada ênfase especial ao caminho interior do professor e seu processo de autoconhecimento.

É por tais características que muitas pessoas buscam essa formação não apenas para atuarem como professores em escolas Waldorf, o que requereria além desse curso uma formação em pedagogia ou nas demais licenciaturas, mas para trabalharem a si mesmos, como é o caso de alguns pais de crianças que estudam nessa escola e que se matricularam no curso mesmo trabalhando em outras áreas de formação, que não a pedagógica.

A metodologia inclui palestras, dinâmica de grupo, apresentações de seminários, troca de experiências e diversas práticas artísticas tais como pintura, desenho, modelagem, arte da fala, teatro, Euritmia²⁴, trabalhos manuais, flauta doce e em todos os módulos, há canto coral.

O curso teve início em outubro de 2013 e foi finalizado em julho de 2017, sendo estruturado em quatro módulos por ano, num total de 16 (1.280 horas-aulas). Sua estrutura básica está dividida em três etapas, sendo a primeira uma fundamentação antroposófica, na qual são apresentadas as ideias que embasam a pedagogia Waldorf; a segunda trata da fundamentação pedagógica geral, na qual é trabalhado o desenvolvimento da criança; a terceira se refere a uma fundamentação pedagógica específica, na qual são abordados aspectos metodológico-didáticos voltados para a etapa

²⁴ Euritmia é uma arte do movimento que acompanha a recitação de poemas, prosa ou música. É executado por solistas e grupos como parte de teatro, cujo objetivo é tornar visíveis as expressões da fala ou música. Além disso, tem uma aplicação importante no campo terapêutico, como parte de tratamentos naturais. Foi criada por Rudolf Steiner, sendo inicialmente praticada em pequenos círculos e aplicada pedagógica e terapêuticamente nas Escolas Waldorf, mas ganhou amplitude através de pesquisas realizadas nas áreas da educação e saúde ao longo dos anos. Fonte: <http://www.sab.org.br/portal/euritmia/91-euritmia> (acesso: jun/18)

da infância que a pessoa estiver interessada em se formar (infantil ou fundamental).

Pelo motivo já mencionado na apresentação desse trabalho, participei apenas da primeira etapa, que se consistiu em quatro módulos, e foi durante a realização do terceiro módulo, entre os dias 11 e 18 de abril de 2014, que realizei um total de quatro entrevistas que não seguiam nenhum roteiro. Estas foram registradas com uma câmera filmadora com o propósito de produzir documentários que registrassem a imagem que os atores envolvidos nessas escolas possuem da sua própria experiência.

O convite para a realização dessas entrevistas se deu abertamente a todos os presentes no curso durante a realização de uma assembléia, que é uma prática comum dessa pedagogia, onde se decide coletivamente questões ao bom andamento do curso. Dos quatro voluntários que se ofereceram a participarem dessa pesquisa, apenas uma professora estava relacionada diretamente com a escola Anabá, os demais eram alunos do curso que, apesar de ser oferecido nessa escola não está diretamente relacionado a ela, pois professores de outras unidades de educação Waldorf também organizam e ministram o curso.

Optei por não orientar essas primeiras entrevistas porque, nesse início de pesquisa, ainda não tinha claro o que eu queria com as mesmas, apenas me guiei por um desejo de produzir vídeos que registrassem a imagem que as pessoas envolvidas nesse curso possuem da sua própria experiência com a educação. Posteriormente, na leitura da dissertação de Belleza (2014), chamou-me a atenção o fato de sua metodologia ter sido balizada por *entrevista centrada*, utilizando equipamento audiovisual para gravação. De acordo com Prócno (1999), esta entrevista requer que o entrevistador permita ao entrevistado descrever sua experiência pessoal a respeito do assunto investigado.

Assim como na *entrevista centrada*, tentei deixar os entrevistados falarem do modo mais a vontade possível sobre suas experiências de educação e estava sempre atenta ao que poderia me levar a identificar motivos ou caminhos que os trouxeram ao curso em busca de formação em educação "alternativa", conforme afirma uma entrevistada participante do curso, que procurou a formação Waldorf por ser:

[...] uma pedagogia diferente, alternativa, menos técnica, menos racional. A questão da ciência espiritual foi um fator importante para eu buscar essa pedagogia porque eu podia, de repente, conciliar alguns objetivos da educação ambiental, na sua essência, com o que a Pedagogia Waldorf pudesse contribuir. Eu a vejo como uma contribuição para se pensar um novo mundo (ENTREVISTA CEDIDA EM 18/04/2014).

Embora ainda não estivesse com um objetivo claro para essas primeiras entrevistas, no decorrer da pesquisa, entendi que elas poderiam colocar em cena a variedade de formas de ver e de falar sobre o movimento alternativo no campo da educação, bem como a diversidade de resultados de suas práticas. Neste sentido, meu intuito passou a centrar-se em documentar as possibilidades das experiências pedagógicas “alternativas” de Florianópolis e, portanto, não se tratava de uma releitura do considerado alternativo nas escolas assim intituladas no contemporâneo, e nem de um retorno aos seus dilemas, mas sua atualização dentro de uma sociedade democrática, midiática, globalizada e de uma ampliação das possíveis experiências pedagógicas promovidas por estas escolas.

Deste modo, pensava o documentário como possibilidade metodológica para uma desconstrução do alternativo, o que, por sua vez me possibilitaria questionar o fundamento e a validade de escolas “alternativas” contemporâneas. Ao construir este olhar, um pouco mais objetivo e, partindo de uma atitude investigativa, quase naturalizada, na qual se pretende representar determinada realidade, realizei outras três entrevistas filmadas. Irei descrevê-las no item que se segue, mas, antes, cabe uma breve reflexão acerca da produção audiovisual pensada para além de um instrumento metodológico.

Como bem salienta Monique Haicault (1987, *apud* PEIXOTO 2014, p.136), “o audiovisual não é somente uma técnica, um meio, um material, uma linguagem, ele pode se constituir como um produto de pesquisa”. Assim, saber o que se pretende apreender com as imagens, o que elas expressam melhor do que as palavras e qual a contribuição específica da produção

audiovisual para a pesquisa em educação também são questões importantes a serem abordadas.

Na educação, me parece que essa contribuição está relacionada aos possíveis deslocamentos que a linguagem audiovisual faz com "os objetos do mundo ao produzir estranhamentos, novas formas de olhar, sentir e intervir no real" (MIGLIORIM, 2015, p.130), afetando o próprio sujeito e suas pré-concepções. Sendo assim, as imagens participam de um jeito de pensar o mundo, são sujeitos de ação, agem sobre nós e por isso assumem o poder de nos educar, mesmo com o conhecimento de que esta mesma imagem foi previamente educada por quem a produziu.

Para me aprofundar na linguagem audiovisual foi fundamental cursar a oficina de formação do olhar para produção de filmes documentais, oferecida pela professora Rosana Cacciatore, ao longo do semestre 2015/2, através do Departamento Artístico Cultural (DAC) da UFSC. Os encontros semanais tiveram como objetivo estimular o olhar para leitura e realização de imagens cinematográficas documentais, por meio da análise de obras de diferentes cinematografias, de reflexões teóricas e exercícios práticos, dotando, portanto, o aluno de uma base de conhecimento referente à gênese e desenvolvimento do documentário na História do Cinema e preparando-o para produção de imagens.

Este curso foi importante para que eu pudesse criar referências, a partir dos vários documentários que assistimos e, além disso, aprendi elementos de linguagem da câmera e as diversas definições e estilos de documentário que influenciaram, inclusive, na minha escolha pela metáfora da produção de planos cinematográficos para organizar os capítulos da tese. O curso me ajudou também a compreender que a linguagem imagética, por ser mais alusiva e simbólica, proporciona expressividade e força metafórica, o que me permitiu o desafio de transitar da ideia de representação de uma realidade para uma possível experimentação com as imagens.

Por isso, me lancei a outras possibilidades de filmagens, diferente do formato de entrevistas, propondo que outras pessoas participassem da produção dessas imagens. Reuni uma variedade de vozes e imagens que me deixou por algum tempo sem pistas para me guiar no trabalho de elaboração do documentário e este

período, embora não tenha sido curto e nem confortável, foi extremamente importante para me movimentar em busca de um referencial metodológico que me auxiliasse no processo de abertura ao que poderia ser produzido no caminhar do próprio percurso de pesquisa.

No exame de qualificação essa preocupação metodológica foi exposta e, por indicação de uma pesquisadora membro da banca, cheguei à cartografia. Através dela, entendi que a metodologia nesse trabalho de pesquisa não poderia se impor como palavra de ordem, pois o desejo de fazer de minhas próprias vivências um campo investigativo acerca da noção de educação "alternativa", possibilitou múltiplas entradas que o sentido tradicional de metodologia, impresso na própria etimologia da palavra *metá-hódos*²⁵, estava longe de contemplar os movimentos desta pesquisa.

A cartografia, por sua vez, ao transformar o *metá-hódos* em *hódos-méta*, propõe uma reversão metodológica e aposta na experimentação do pensamento, o que passou a ser o meu propósito no ato de documentar a pesquisa por meio do audiovisual. Deste modo, cartografar não consiste em aplicar um método, mas assumir uma atitude:

Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 11).

Esse mergulho no universo da cartografia foi como um ponto de inflexão na orientação do percurso da pesquisa que vinha sendo apoiada numa investigação teórica inicial sobre as escolas

²⁵ *Metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). Nesse sentido da palavra metodologia, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida.

“alternativas”, bem como do conceito de natureza, buscando identificar a presença deste e de suas propriedades naquelas. Nesta direção, a adoção do método de entrevistas era o caminho que me garantia identificar o que eu supunha saber de antemão acerca da realidade de um conjunto de escolas “alternativas” de Florianópolis, definidas sob alguns critérios discutidos com o orientador. Entretanto, quando estive nestas escolas, imersa no que Passos e Barros (2015) denominam de *plano da experiência*²⁶, percebi que não havia nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano e que só me restava apoiar a investigação em seu próprio modo de fazer:

A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18).

Como o encontro com a cartografia aconteceu somente após a qualificação, devo ressaltar que não tracei um "plano de experiência" desde o começo da pesquisa e, portanto, a transição aconteceu mais no meu olhar para o modo como a pesquisa vinha sendo realizada, abrindo possibilidades para a transformação desse olhar ao me permitir experimentar com a linguagem audiovisual. Nas próximas páginas me proponho a descrever os passos que eu já havia trilhado e os desdobramentos que me levaram a encontrar na cartografia um ponto de apoio para uma mudança de atitude investigativa.

2.2 - Critérios de escolha das escolas "alternativas"

No total foram filmadas sete entrevistas. Além das quatro realizadas no curso de formação em Pedagogia Waldorf, realizei

²⁶ Os autores destacam a inseparabilidade entre o ato de pesquisar e de intervir sendo a intervenção realizada sempre através de um mergulho na experiência que "agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência" (p.18), o que ele designa como plano de experiência.

outras três, sendo uma com a coordenadora pedagógica da Escola Sarapiquá, outra com a coordenadora da Associação Pedagógica Praia do Riso e uma terceira com uma pessoa adepta do *unschooling*.

Nas escolas, adotei o procedimento de marcar uma primeira visita para conversar com as coordenadoras pedagógicas, sem formalidades para gravações e sem assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido. Estive na escola Sarapiquá duas vezes, sendo a segunda visita realizada para a filmagem da entrevista.

Antes de apresentar o texto de qualificação à banca examinadora, o mesmo aconteceu na Escola Praia do Riso, sendo a primeira visita uma conversa não filmada com a coordenadora e fundadora da escola, seguida de uma segunda com entrevista filmada. Além disso, também registrei minhas primeiras impressões da escola em um diário de campo (ANEXO I) que foi compartilhado com a entrevistada. Ao ler meu relato, ela demonstrou interesse em envolver o corpo docente na reflexão acerca da ideia de alternativo que constitui a escola.

Diante desse interesse e, após ter sido apresentado à banca de qualificação a minha ideia de desdobrar essa entrevista em uma oficina de vídeo-documentário, estabeleci uma parceria que me fez retornar muitas outras vezes à Escola Praia do Riso para produzir junto com as professoras do ensino fundamental²⁷ algumas fotografias e vídeos, que serviriam, numa primeira ideia, como dispositivos para essa reflexão coletiva. Falarei dessa proposta um pouco no item 2.4, pois cabe ainda justificar a escolha das escolas que fizeram parte dessa pesquisa de campo.

O critério inicial foi a autodenominação presente nos sites dessas instituições ou em documentos e livros produzidos por pessoas atuantes nessas escolas, como é o caso do livro *Escola Alternativa: pedagogia da participação*, em que a autora e atual coordenadora da Sarapiquá, aborda as escolas "alternativas" no Brasil, mas coloca o foco na experiência educativa dessa instituição. Outro exemplo é o material comemorativo dos 30 anos

²⁷ A própria coordenadora sugeriu que as oficinas fossem realizadas com as professoras do ensino fundamental, pois o grupo era formado por algumas professoras que estiveram envolvidas com a escola desde a fundação.

da APPR, onde se identifica a busca por uma pedagogia "alternativa": *precisávamos elaborar e fundamentar uma proposta pedagógica que não se baseava em nenhum modelo pré-existente. A proposta era inovadora também para nós* (REVISTA COMEMORATIVA 30 ANOS DA ESCOLA, 2013, p. 6).

A autodenominação se confirmou nas entrevistas realizadas tanto na Sarapiquá, como na APPR, conforme se pode verificar nas respostas de suas respectivas coordenadoras pedagógicas à seguinte pergunta: **Você acha que essa escola é alternativa?**

SARAPIQUÁ: *A escola nasce com essa alcunha, vamos assim dizer. Ela se coloca como uma alternativa em educação e, junto a essa questão, foi realizada uma série de estudos. As pessoas que fundaram e que estavam preocupadas em fazer uma escola diferente, chamavam a escola de escola alternativa. Alternativa a que? Em relação à escola tradicional, ou às perspectivas mais tradicionais em educação, que tem o professor como o principal articulador, o conteúdo era centrado no conhecimento e, nem tanto, nas relações. Já a escola alternativa se propunha a fazer uma junção entre conteúdo e relacionamento, ou seja, é importante educar para aprender a se relacionar como sujeito, como pessoa, como ser humano. [...] E esse foi o momento em que a escola foi fundada e a escola se mantém com alguns desses princípios. É igual quando a gente nasce: você nasce com uma história, você vai se modificando ao longo da sua vida, mas você tem uma história que você carrega e vai transformando. A Sarapiquá tem esse caminho, então sim, tem uma trajetória alternativa até hoje* (ENTREVISTA CEDIDA EM 08/04/2015).

ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA PRAIA DO RISO: *Eu continuo acreditando muito que a gente não saiu do rumo nessa caminhada e nós conseguimos avançar mais na nossa compreensão do que significava ter uma escola que não fosse autoritária, que privilegiasse a participação e, nisso, a gente saiu de uma concepção inicial do sujeito epistêmico do Piaget, da concepção de aprendizagem e avançou para toda uma discussão da participação como um direito social das crianças e, em minha opinião, a gente consolidou ainda mais essa prática. O alternativo acabou assumindo uma conotação um tanto pejorativa em uma determinada época que dentro dessa categoria cabem muitas coisas. Mas, quando se cunhou essa expressão tinha todo um*

movimento de afirmação de novos valores, de novas formas de convivência e de relação num contexto em que o país vivia ainda uma ditadura militar, a democracia era um valor muito precioso para todos nós. Então uma concepção de escola como a que a gente tinha se contrapunha a uma escola tradicional autoritária e repressora, reprodutora das desigualdades e, essa estrutura que a gente criou, de ser uma associação, de ter uma participação efetiva das famílias nesse processo, todos se responsabilizarem coletivamente pela educação das novas gerações, isso se mantém e por isso eu considero sim, que a gente continua sendo uma escola alternativa (ENTREVISTA CEDIDA EM 24/06/2015).

Com relação a Escola Anabá, cabe esclarecer que esta autodenominação não foi identificada, pois não realizei entrevistas direcionadas às pessoas que trabalham na Escola ou fizeram parte de sua história de fundação. A escola em si não foi intencionalmente selecionada para fazer parte da pesquisa, mas pelo fato do Curso de Formação que eu participava acontecer em suas dependências e incluir pessoas que trabalhavam nesta escola, ela acabou fazendo parte desta pesquisa, pois um pouco do que acontece na dinâmica com as crianças nesta escola é descrita e analisada na entrevista cedida por uma professora de Jardim de Infância no item 4.3.

Apesar de não haver uma autodenominação da Anabá como escola "alternativa", por adotar uma pedagogia que se baseia na tríade "ciência-arte-religião", comumente explorada no pensamento antroposófico que, por sua vez, busca unificar o ser humano e o mundo segundo a perspectiva monista, na qual o princípio unificador é o pensar (SENA, 2013), essas escolas são procuradas como uma alternativa a uma educação mais técnica e científica.

No entanto, "as escolas Waldorf institucionalizam o ensino de uma ciência de outra tradição em alguns temas" (SENA, 2013, p. 119) e, no caso de ser assumida pelos professores que nelas atuam, é necessário segui-la em seus princípios, o que de certo modo, enrijece tais escolas dentro de uma tradição específica, o que demonstra as oposições assimétricas entre educação tradicional e alternativa discutidas no item 1.3.

Independente da confirmação ou não dessa autodenominação e de serem referenciadas²⁸ por terceiros como sendo "alternativas" o critério determinante, que fez com que eu não procurasse outras escolas, foi a constatação de que a Sarapiquá, a Anabá e a Praia do Riso, apesar de suas particularidades, tem em comum o fato de serem escolas com mais de trinta anos de história, tendo sido fundadas no mesmo contexto da invenção discursiva do alternativo, descrita no item 1.2. Portanto, o ponto de partida inicial foi o critério de autodenominação e indicação por terceiros, mas esses não foram determinantes, pois, se estas fossem as justificativas, outras escolas mais recentes que não se fundaram no referido contexto e que também são procuradas por famílias de Florianópolis como sendo uma alternativa, estariam inclusas nesta seleção.

Diferente das primeiras entrevistas, realizadas no curso de formação em Pedagogia Waldorf, as outras duas entrevistas realizadas com as coordenadoras do Sarapiquá e da Praia do Riso, já tinham um direcionamento, pois seguiram um roteiro (ANEXO II) que variou de acordo com uma semi-estrutura, e os entrevistados cederam o direito de imagem através da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO III).

Toda esta descrição metodológica, presente desde o texto de qualificação, me fez reconhecer, mais tarde, algumas marcas da ciência moderna com as quais tive que me confrontar ao apostar na cartografia como possibilidade metodológica. Refiro-me à adoção de critérios e métodos de representação de objetos preexistentes, que acabaram por revelar uma atitude investigativa que buscava

²⁸ Os motivos para tal referência são diversos e carecem de uma análise mais aprofundada, mas em geral, as pessoas identificam determinados atributos para essa classificação tais como o fato destas escolas adotarem uma pedagogia diferenciada, que primam pela espiritualidade como é o caso da Waldorf, na Escola Anabá, ou porque são escolas cercadas de natureza (as três foram construídas em terrenos com densa área verde, incluindo cachoeira, como na Sarapiquá, ou próxima do mar, como na Praia do Riso) e também porque adotam práticas mais democráticas e outras formas de avaliação. Na Praia do Riso, por exemplo, as crianças decidem em assembléia algumas questões referentes a elas e não são avaliadas por provas.

certa neutralidade e que, por também compor essa pesquisa, precisa ser problematizada.

Passos e Barros (2015) afirmam que toda pesquisa é intervenção e, sendo assim, defendem que "conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga" (p.30). Neste sentido, toda produção de conhecimento é uma transformação da realidade, o que impossibilita a neutralidade por meio de escolhas metodológicas como as que eu vinha tomando, em que a câmera filmadora se coloca como registro de uma representação da realidade e a entrevista semi estruturada como instrumento de apreensão e estruturação da mesma. Portanto:

Conhecer é fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos (PASSOS; BARROS 2015, p. 30).

Reler a descrição da metodologia adotada nos dois primeiros anos dessa investigação foi como uma primeira conscientização do que vinha fazendo e do quanto esta atitude investigativa não condizia com o que eu me propunha a investigar: uma educação que, por ser nomeada de "alternativa", se apresenta sempre como um processo que escapa a uma estrutura padronizada e hegemônica. Neste sentido, este objeto de pesquisa não poderia ser representado, mas acompanhado em seu processo de constituição e "conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho" (PASSOS; BARROS 2015, p. 31).

Para construir esse caminho próprio, no qual também fui me constituindo, outras possibilidades foram exploradas, mas antes de apresentá-las, cabe uma reflexão final acerca da última

entrevista realizada nos mesmos moldes que as anteriores, e que foi fundamental para eu me dar conta da complexidade de pesquisar um objeto em seu movimento de constituição o que, por sua vez, me "obrigou" a forçar os limites dos meus processos metodológicos.

2.3 - A corda bamba

Conforme sinalizei ao final do item 1.2, minha investigação que inicialmente se focava nas escolas "alternativas", ampliou-se para a ideia de educação "alternativa" em Florianópolis, o que me fez focar a minha câmera filmadora em espaços de educação não institucionalizados. Por isso, em abril de 2016 visitei a casa de uma família, residente em Florianópolis, que optou por não matricular seus dois filhos na escola, buscando uma educação livre, referência do que tem sido denominado no Brasil como desescolarização e, nos países de língua inglesa, como *unschooling*. Neste dia, fui recebida pela mãe das crianças e filmei, com ajuda técnica do meu companheiro, a última entrevista que decidi realizar nesta investigação.

Meses mais tarde, quando olhava especificamente para essas filmagens, percebia que o formato de entrevista, filmada com enquadramento fixo, onde permanecemos paradas na frente da câmera enquanto seus filhos, entrando e saindo da cena, participavam espontaneamente daquele momento, não condizia com o que estávamos discutindo: uma educação aberta para os imprevistos (intempestiva), livre das garantias e certezas prometidas pelo sistema educacional escolar.

Diante de todo material bruto das filmagens, experimentei certo incômodo em me ver constantemente numa corda bamba que oscilava entre razão e sensibilidade, ficção e realidade, o subjetivo se contrapondo ao objetivo e o alternativo ao tradicional. Sempre um teatro da polarização dicotômica: ou estar na perspectiva minoritária, descentralizada e tática ou sair, ser cooptado pelas perspectivas hegemônicas e homogeneizantes.

Percebi também que a opção por tantas entrevistas colocava meu filme num formato que não dialogava com as experiências que me propunha a acompanhar: educação alternativa, mas filme "tradicional". A própria linguagem da câmera, ora fixa,

buscando determinada neutralidade, ora na mão, produzindo imagens tremidas e em movimento, me incluindo no documentário, evidenciava ainda mais essa polaridade. Passei a me perguntar: *o que há entre os pólos opostos? O que acontece nessas fronteiras enquanto margens adiadas?*

Estas são questões que me acompanharam nessa pesquisa que aposta na potência de uma educação "alternativa" que se constitui nesse "entre", que pode estar na ordem do sensível e do invisível, seja no gesto, no detalhe ou naquilo que é indizível, porque a linguagem falta, mas a percepção não. Nesse sentido, a linguagem audiovisual, por meio do vídeo documentário, pareceu-me promissora para pensar na relação entre esses invisíveis que o encontro evidencia e que são significativos para pensar o alternativo de uma forma que não fosse fechada, determinada. No entanto, articular esse constante embate numa linha narrativa foi um trabalho bem difícil. Em alguns momentos, frustrante.

Assistindo às entrevistas eu me sentia constrangida, pois eu perguntava aquilo que eu queria ouvir. Ao me questionar acerca do que eu buscava com aquelas entrevistas, identifiquei uma marca da minha escolarização que não se desconstrói da noite para o dia: a mania de certeza. Como se não fosse possível pesquisar sem que as pessoas confirmassem aquilo que eu estava escrevendo, o que evidenciava ainda mais o meu impasse metodológico.

Revedo a primeira tentativa de organizar o material, me deparei com o risco, quase inevitável, de recortar as falas das entrevistadas e as utilizar para falarem aquilo que eu já havia falado na tese, face essa mania de certeza e ao prazer, quase secreto, quando algum entrevistado confirmava com suas próprias palavras aquilo que escrevi. Por exemplo, quando a entrevistada na Escola Sarapiquá explica o que é uma escola tradicional, centrada na figura do professor detentor do conhecimento, contrapondo a ideia de uma escola alternativa que valoriza a relação sem poder, o que parece confirmar a discussão que estabeleci teoricamente na introdução.

Esse contentamento estranho aumentava ainda mais quando as falas de uma entrevistada se complementavam com a de outra para fortalecer o argumento, conforme eu fiz ao organizar a fala da coordenadora da Praia do Riso, que enfatiza o "movimento de afirmação de novos valores, de novas formas de convivência", anterior a fala da coordenadora da Sarapiquá, que complementa o

argumento dizendo "que a escola alternativa se propunha a fazer uma junção de conteúdo e relacionamento".

Tal risco é tão inevitável quanto indesejado porque quando pensei o documentário como possibilidade de criar espaços de subjetividades, minha abordagem pretendia se distanciar do discurso acabado para estar com os corpos, com os gestos, com as falas, em frequente deriva. *Mas, como estar com os corpos, gestos e falas, capturadas pela câmera filmadora e, ainda assim, estar em frequente deriva? Como eu poderia criar espaços para visibilizar as subjetividades em meio à objetividade das entrevistas direcionadas?*

Reconheci através destes questionamentos, uma atitude investigativa que, a partir do distanciamento de quem investiga, busca representar o objeto investigado, enquanto que na cartografia, o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade preexistente:

[...] a cartografia constitui um método que assume uma perspectiva construtivista do conhecimento, evitando tanto o objetivismo quanto o subjetivismo. Objetivismo e o subjetivismo são duas faces de uma mesma política de pesquisa, o realismo cognitivo. Além de uma posição epistemológica, o realismo é uma política cognitiva corporificada em muitos pesquisadores, que por esse motivo parece uma "atitude natural". A atitude de selecionar informações por critérios supostamente objetivos ou subjetivos situa-se nesse contexto (KASTRUP, 2015, p.49).

Quando passei a estranhar o meu método reconheci também que a minha formação na área das Ciências Biológicas, em que a natureza e a própria vida é separada do sujeito como objetos de domínio através do conhecimento, contribuiu bastante para que eu corporificasse a "atitude natural" referida pela autora.

E foi a partir do estranhamento entre o que me propunha a investigar e o que eu fazia "naturalmente", que me reconheci nessa política cognitiva do realismo e passei a entender, inclusive, a minha dificuldade em escrever a respeito do Coletivo Alecrim, por

se tratar de um processo do qual não era possível eu me separar. Eu estava imersa nesta experiência desde a primeira iniciativa quando, em 2015, reuni-me com outras duas amigas que tiveram filhos na mesma época para pensar e fazer acontecer um processo educativo com as crianças de um modo compartilhado e, por não conseguir separar-me deste processo para ter um olhar objetivo, não conseguia também incluí-lo nessa pesquisa.

Embora houvesse o desejo de olhar para o Coletivo Alecrim, como uma das linhas de composição do que se identifica como educação "alternativa" e que acontece em Florianópolis, apresentei à banca de qualificação um texto que não incluía essa proposta. Quando, um ano mais tarde, me percebi transitando por estas posições epistemológicas que Kastrup (2015) se referiu como realismo e construtivismo, me dei conta de que mostrar esse processo, acompanhado desde a sua concepção, era fundamental para este trabalho que se enveredava no universo da cartografia.

Por fim, gostaria de ressaltar que subjetividade e objetividade, realidade e ficção são pares binários de um debate que se espalha para além da ciência, permeando outros campos de conhecimento e linguagens, a exemplo do audiovisual na forma de documentário. Por essa pesquisa apostar na potência dessa linguagem para extrapolar as tênues fronteiras entre as definições da realidade e da ficção, apresento, a seguir, a fundamentação na qual me apoiei para experimentar com as imagens no video-documentário *Conficções*.

2.4 - A representação no documentário

Desde o nascimento do gênero documentário, com o filme *Nanook: o esquimó* (1922), de Robert Flaherty, a ideia de que a representação documentária possa ser "verdadeira" ou "falsa" é bastante polêmica. Até a segunda guerra mundial os documentários tinham o objetivo de convencer e mostrar uma realidade, como nos documentários da General Post Office (GPO), do Estado inglês, que tinham por características uma narrativa *off*, conhecida como a "voz de Deus", que traz as informações de convencimento e conduz a realidade. Um exemplo dramático do potencial desse convencimento é o estilo da cineasta alemã Leni Riefenstahl, que inventa o cinema documentário tido como clássico em *O Triunfo*

da vontade (1935), que serviu como grande instrumento de propaganda do Nazismo.

Após a segunda guerra, na França, surge o cinema *Vérité*, de Jean Rouch, cuja expressão "mosca na sopa" exemplifica um cinema em que o produtor participa e revela o dispositivo que utiliza para filmar a realidade e interferir na mesma. Nos EUA surge o cinema direto, com Robert Drew, cuja expressão "mosca na parede", explica as características de um cinema observativo, em que o produtor não explicita a câmera, mas também não interfere na realidade.

O estilo de Drew, que derivava do jornalismo, foi considerado por muitos críticos como uma utopia documental, pois a simples presença da câmera interfere no comportamento de quem está sendo filmado. Já com Jean Rouch, a ficção passa a ser uma forma de adentrar a realidade, expressando através do cinema a afirmação filosófica de que "o real precisa ser ficcionado para ser pensado" (RANCIÈRE, 2009, p. 58). No Brasil, um exemplo de como as linhas que separam a ficção da realidade podem ser borradas nesse gênero do cinema, é o filme *Jogo de Cena* (2007), de Eduardo Coutinho, que filmou mulheres contando suas histórias de vida no Teatro Glauce Rocha, no qual também foram filmadas atrizes interpretando estas mesmas histórias.

Em entrevista à Revista Galáxia, Coutinho destaca o caráter subjetivo que envolve a própria conceituação de documentário, diferenciando-o da reportagem, gênero que de forma objetiva tem a pretensão de mostrar o que é "real", ao contrário do documentário, que busca questionar tal objetividade e, a partir do tema que busca representar, demonstrar a impossibilidade de se alcançar qualquer concepção de realidade:

Frente a esse "real", todo documentário, no fundo, é precário, é incompleto, é imperfeito, e é justamente dessa imperfeição que nasce a sua perfeição. O documentário é uma visão subjetiva sempre. O documentário é o próprio ato de documentar (COUTINHO, 2003 *apud* FERREIRA, 2003, p. 214).

Na elaboração do projeto desta pesquisa inspirei-me na abordagem de Coutinho do “documentário como encontro”, cujas produções são configuradas como dispositivos que deixam as experiências falarem a partir da prática. Embora esta perspectiva viesse ao encontro da minha proposta inicial, de colocar em suspeição as “verdades” instituídas sobre o alternativo contribuindo para demonstrar a sua invenção discursiva e histórica, a postura investigativa adotada, centrada na objetividade, buscando comprovar argumentos da tese através da palavra do outro, colocava em xeque esse propósito.

Conhecer os estudos de Cristine de Mello, que pensa o vídeo como um fluir de relações, me ajudou a pensar no processo criativo e experimental como uma saída possível por meio de oficinas de produção de vídeos que pudessem compor um vídeo-documentário. À luz de seu pensamento, o vídeo é híbrido por natureza e sua potência está justamente nas possibilidades de conexões outras, ou seja, nos encontros com a poesia, com a arte, com o pensamento. Assim:

As circunstâncias das *extremidades* refletem ações artísticas que compartilham de forma radical um processo de intervenção midiática. Integram trabalhos que se apropriam do vídeo e não necessariamente tangenciam o produto acabado, mas buscam muitas vezes em seu estágio de inacabamento a razão conceitual de suas propostas (MELLO, 2008, p.4).

Nesse estágio de inacabamento que a autora destaca, identifiquei uma reserva de potência que, de acordo com Belleza (2014), equivale a dizer que o vídeo amplia suas funções e passa a ter novas atribuições e abrangências. Passa a ser solicitado como um circuito, como processo e não necessariamente como produto ou obra acabada. Vislumbrei, então, a proposta de realizar encontros para a produção de vídeos pelas pessoas que trabalham na Associação Pedagógica Praia do Riso (APPR), no intuito de filmar o alternativo daquela escola.

A proposta inicial da dissertação de mestrado de Belleza (2014) foi inspiradora nesse sentido, porque pensou o Minuto

Lumière como dispositivo para a produção de vídeos por estudantes no contexto escolar. Trata-se das primeiras produções cinematográficas dos irmãos Lumière em Paris no final do século XIX, onde se filmava tomadas de em média um minuto, com a câmera parada:

A ideia de gravar um minuto com os alunos, para além da experimentação da linguagem do vídeo se mostrou potente para ações de criação no campo da arte e educação. A ausência da necessidade técnica apurada para se gravar um minuto, em um plano fixo, com câmera parada, em uma única tomada, contribui para a introdução desse elemento no processo educativo, uma vez que pode ser realizado de forma simples, com equipamento barato, acessível aos estudantes de um modo geral (BELLEZA, 2014).

Inspirada pelo que propôs o autor e estimulada pelo interesse demonstrado pela coordenadora da Escola Praia do Riso em refletir coletivamente acerca da ideia de alternativo que constitui a escola, propus a ela um desafio. Uma vez que a resposta àquela primeira pergunta do roteiro (se a escola é "alternativa") foi no sentido de afirmar uma alternatividade, e sendo essa concepção comum aos demais envolvidos com a escola (professores, funcionários, pais de alunos), o desafio seria filmarem um minuto (Minuto Lumière) de vídeo na escola, estando atentos a captar as potencialidades que legitimam esta percepção de que a escola é "alternativa".

Ao concordar em participar, o próximo passo foi estender o convite para mais interessados e, nesse intuito, fui convidada a participar da reunião de planejamento anual da escola, ocorrida em 05/02/2016. Aceitei a sugestão da própria coordenadora que achava mais interessante e produtivo trabalhar com um grupo menor do que com todos os funcionários da escola e participei da reunião dos professores responsáveis pelas turmas do Ensino Fundamental, composto por sete pessoas. Estavam presentes a coordenadora pedagógica, cinco professoras do ensino fundamental e a professora de artes. Para essa conversa segui uma

organização que eu havia preparado para aquele momento (ANEXO IV) e registrei no diário de campo um relato detalhado das minhas impressões, que serão analisadas no quinto capítulo.

Na ocasião em que planejei e realizei os encontros não entendia que, mais uma vez o pensamento estava sendo convocado para representar um objeto em vez de acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa, conforme propõe a cartografia. O problema da representação, desta vez legitimada pelo olhar de quem vivencia o cotidiano daquela escola, retornaria a partir das fotografias e vídeos realizados pelas professoras dentro da minha proposta de filmar o alternativo.

Compreender o problema da representação é algo que tenho perseguido desde a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) na graduação, por meio da análise de entrevistas²⁹, passando pela minha dissertação de mestrado³⁰, na qual trabalhei com a linguagem fotográfica, e é retomado nesta investigação de doutorado por meio do audiovisual, sendo que para cada trabalho distintas análises foram realizadas de acordo com a metodologia utilizada na pesquisa.

No que tange ao documentário, assumo a compreensão de que este gênero do cinema, por envolver questões diretamente relacionadas ao mundo histórico que todos compartilhamos, sem ter que inventar um mundo para falar de algo que nos interessa (como nos filmes de ficção), tem a representação como uma característica indissociável:

²⁹ No meu TCC entrevistei diversos atores sociais que viviam próximos a uma determinada área verde de um bairro de periferia de São Carlos-SP para entender como as representações de uso daquele espaço influenciavam nas formas de se relacionarem com aquele ambiente.

³⁰ Meu projeto inicial de mestrado tinha por objetivo estudar as representações dos moradores do Parque Municipal da Lagoa do Peri a partir da produção de fotografias para identificar a possível relação destas representações com o contexto sócio-cultural em que estavam inseridos. Entretanto, o contato com uma produção acadêmica crítica acerca dos estudos das representações movimentou meu pensamento, que interpretava a fotografia apenas como instrumento de representação, para pensá-la como meio de criação de outros sentidos sobre Parque.

[...] os documentários mostram aspectos ou representações auditivas e visuais de uma parte do mundo histórico. Eles significam ou representam os pontos de vista de indivíduos, grupos e instituições. Também fazem representações, elaboram argumentos ou formulam suas próprias estratégias persuasivas, visando convencer-nos a aceitar suas opiniões. Quanto desses aspectos entra em cena varia de filme para filme, mas a ideia de representação é fundamental para o documentário (NICHOLS, 2005, p. 30).

Não é comum, no campo da produção de conhecimento científico, encontrar filmes de ficção como produtos de pesquisa, mas entre o documentário e a pesquisa existe, cada vez mais, uma relação de complementariedade que cabe aqui problematizar, uma vez que a produção de um vídeo-documentário nessa pesquisa não tem como propósito reforçar os argumentos da tese por meio do texto audiovisual.

Acredito que essa relação complementar entre texto escrito e texto audiovisual numa pesquisa pode estar relacionada a uma concepção de ciência moderna, cuja paixão por representar objetos, segundo Stengers (2002), confere a característica principal de separar objeto científico do cientista. Do mesmo modo, algumas abordagens documentárias visam minimizar a importância da percepção do cineasta em favor de uma "fidelidade" de representação do mundo, assim como "a ciência moderna inventa práticas de produção de conhecimento capazes de fazer desaparecer sua origem inventiva, sob o manto da descoberta científica" (BARROS; KASTRUPP, 2009, p.55).

Destaco essa relação com a representação presente tanto na ciência como no documentário porque, a partir da compreensão da cartografia enquanto método científico que "tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades" (p. 56), a ciência é assumida nessa pesquisa como prática inventiva. Do mesmo modo, assumo a representação da realidade no documentário enquanto ponto de vista original de indivíduos, grupos e instituições acerca de aspectos do mundo:

[...] aqueles que adotam o documentário como veículo de expressão desviam nossa atenção para o mundo que já ocupamos. Fazem isso com a mesma engenhosidade e inventividade que os cineastas de ficção usam para atrair nossa atenção para mundos que, de outra forma, jamais conheceríamos (NICHOLS, 2005, p. 20).

Neste sentido, todo documentário é um "tratamento criativo da realidade"³¹, ou seja, não é a descrição e nem a reprodução da realidade em si, mas uma narrativa elaborada por alguém que deseja nos apresentar uma maneira diferente de ver o mundo histórico com o qual nos relacionamos. O que nos remete também a História moderna, não mais iludida pela noção de registro fidedigno do passado, mas como interpretação constituindo assim uma hermenêutica.

Tais características aproximam o documentário dos filmes de ficção, demonstrando que qualquer tentativa de representação real do tema documentado é precária, incompleta e imperfeita. É justamente este problema da representação da realidade que têm posto à prova a engenhosidade e inventividade de diversos documentaristas:

Durante muito tempo, achava-se natural que os documentários falassem de tudo, menos de si mesmos. Estratégias reflexivas que questionam o ato de representação abalam a suposição de que o documentário se funda na capacidade do filme de capturar a realidade (NICHOLS, 2005, p.51).

³¹ Definição clássica do Cineasta inglês John Grierson que, ao lado de Robert Flaherty e Dziga Vertov, é considerado um dos principais nomes da história dos primórdios do documentário. Nos anos da década de 1930, Grierson dirigiu diversos documentários representando a eficiência dos serviços do governo britânico, sendo *Correio noturno* (1936) um exemplo que deslocou a narrativa clássica do gênero, focada em representar o indivíduo e seu modo de vida, instituída com *Nanook, o esquimó* (1922), de Robert Flaherty, para o foco na instituição como personagem.

Santiago (2007), de João Moreira Salles é exemplo de uma estratégia reflexiva que questiona o ato de representação, demonstrando, claramente, que todo documentário é uma forma de se relacionar com o tema abordado. Considerado como "um filme puro sobre a impureza intrínseca ao documentário" (MIGLIORIM, 2007), *Santiago* é fruto da reflexão do cineasta sobre o material bruto filmado em 1992, quando ele tinha a intenção de fazer um filme sobre o mordomo Santiago, que trabalhou para a família Salles por 30 anos. Esse projeto foi abandonado até 2005, quando João resolve se confrontar com as filmagens e ele próprio vira um personagem que expõe, através da narrativa em primeira pessoa, uma autocrítica ao seu modo de conduzir o filme e ao fato de não ter percebido, naquela época, as relações de poder e a hierarquia que estavam presentes na sua relação com o personagem.

Essa dimensão confessional, que não esconde a voz do diretor comandando o personagem ("Santiago vai de novo, não olha para a gente não. Não olha!") e a presença daquilo que normalmente é eliminado na montagem do filme (a claquete, o comando de ação, os retakes e o *off*) faz de *Santiago* um documentário questionador da relação entre diretor e personagem e do grau de realismo na tela.

Documentários com estratégias reflexivas, que rompem com a convenção predominante, da lógica informativa que sustenta um argumento para convencer o espectador, foram inspirações que me levaram a conceber a produção do vídeo-documentário *Conficções* de um *modo performática*. Esta definição de Nichools (2005) caracteriza uma montagem que "ênfatiza o aspecto subjetivo ou expressivo do próprio engajamento do cineasta com seu tema e a receptividade do público a esse engajamento" (p. 63).

Em *Introdução ao documentário*, o autor descreve outros cinco modos de se fazer documentário: Poético, Expositivo, Observativo, Participativo e Reflexivo. Na montagem do *Conficções*, acredito também ter transitado pelo *modo reflexivo*, que busca aguçar a consciência do espectador para a construção da realidade feita pelo filme, e pelo *modo participativo*, no qual a ênfase do filme está no envolvimento direto do cineasta com o tema abordado.

Mesmo ciente de que os distintos modos de se fazer documentário podem se combinar e se misturar em um mesmo filme, o *performático* teve maior influência na organização do

Conficções, porque passei a rejeitar as ideias de objetividade em favor da evocação dos meus afetos, o que ficou ainda mais evidente pela minha empatia com o filme *Acontecências* (2009), de Alice Vilela e Hidalgo Romero.

Filmado na aldeia Asuriní do Xingu, em 2007, durante pesquisa de campo da antropóloga Alice Vilela, o referido documentário se fez sem um roteiro prévio, havendo apenas a intenção de contar através das imagens algum ritual que fosse presenciado pela pesquisadora. Talvez, nem haja filme no sentido de um efeito de planejamento, mas há filme no sentido de afetos de um acontecimento, efeito sem causa.

Identifiquei-me com este filme porque, do mesmo modo que aconteceu com Alice, eu não tinha um roteiro e nem sabia muito bem o que filmar quando levei a câmera às escolas "alternativas" visitadas ao longo desta pesquisa. Por ter elaborado algumas perguntas para as entrevistas realizadas nestas escolas, identificar no discurso das entrevistadas os conceitos que vinha discutindo na tese parecia ser um ponto de partida para a montagem do documentário, principalmente o conceito de natureza para o qual eu já havia estabelecido uma discussão teórica desde o projeto de pesquisa.

Era tentador operar segundo um conceito de ciência mordena, confirmando por comparação de discursos o conceito de natureza estabelecido a partir dos autores previamente estudados, e tornaria a pesquisa mais simples no sentido de "provar" a partir das entrevistas e dos vídeos produzidos pelas professoras a hipótese que desenvolvo no capítulo 4, de que *as escolas e experiências "alternativas" tiveram papel fundamental na formação de sujeitos que estabeleceram uma forma mais ética e ecológica de se relacionarem com a natureza.*

Essa então seria uma linha narrativa a seguir na montagem do meu documentário, ou seja, identificar nas entrevistas e nas imagens produzidas pelas professoras aquilo que nas escolas e experiências "alternativas" permite outro *ethos* na relação com a natureza. Entretanto, essa falsa segurança não me colocou em posição mais confortável que a de Alice Vilela, porque durante todo o tempo de montagem do filme eu me vi na mesma situação de estranhamento que ela teve com suas imagens, produzidas na sua pesquisa, e que compuseram o documentário *Acontecências* (2009).

A intenção inicial da pesquisadora de contar o ritual presenciado perde o sentido quando ela se percebe em um processo íntimo, lento e, até certo ponto, doloroso de descoberta daquilo que de fato mobilizava seus afetos. A exposição das experiências pessoais da pesquisadora passa a organizar o filme na estrutura de uma ficção, um roteiro ficcional, que conduz a narrativa em primeira pessoa até o ponto em que não há o que ser dito e sim mostrado, momento auge em que a imagem e o som precedem o verbo, e os afetos são sobrepostos às percepções.

O referido documentário passou a ser a minha principal referência para a montagem do *Conficções* pois, nas primeiras tentativas de articular meu material bruto para comprovar a ideia de uma natureza como fundamento da alternatividade, percebia que as imagens pareciam desarranjar meus discursos prontos e ganhavam novos sentidos a cada momento. O mesmo aconteceu com Alice na montagem do *Acontecências* (2009) e, através dos dilemas expostos pela pesquisadora, envolvendo sua relação com o tema de pesquisa, compreendi que meu filme também se tratava da minha experiência, da minha relação íntima com o tema da educação "alternativa". Expor o meu processo passou a ser o objetivo principal com o documentário:

Da persuasão, a ênfase desloca-se para a expressão. O que ganha expressão é o ponto de vista pessoal e a visão singular do cineasta. O que faz disso um documentário é que essa expressividade continua ligada às representações sobre o mundo social e histórico dirigidas aos espectadores (NICHOLS, 2005, p.41).

No vídeo-documentário *Conficções*, a ênfase na tentativa de persuadir o público de um determinado ponto de vista ou enfoque é transferida para a minha representação subjetiva, simultaneamente confessional e fictícia. Confessional porque, assim como no documentário *Santiago* (2007), não escondo minha voz "dirigindo" os "personagens" entrevistados, exponho meus dilemas com a própria linguagem da câmera e o embate com a gramática de um pensamento que não se expressa apenas por palavras, mas também pela articulação do som com a imagem e

pela montagem de planos para contar uma história decupada em sequências.

Confesso também a minha busca por uma representação objetiva e, até certo ponto neutra, de uma educação "alternativa" contemporânea e exponho os bastidores da pesquisa assumindo um caráter inventivo de Ciência que se defronta com a ideia de Ciência moderna, em que pesquisador e objeto de pesquisa são separados em busca de uma representação objetiva daquilo que é investigado. Também é uma representação fictícia porque a própria confissão é uma ficção que se constrói na narratividade tecida para o documentário.

Cabe aqui uma ressalva, de que meu entendimento de ficção não reforça a equivocada contraposição deste conceito com a verdade, porque parto do pressuposto de que não existe uma única realidade que possa ser representada como verdadeira, mas tantas realidades quantas sejam possíveis de serem enunciadas.

Em a *Partilha do sensível*, Jacques Rancière (2009) nos faz questionar “os modos de inteligibilidade apropriados à construção de histórias e aqueles que servem de inteligência aos fenômenos históricos” (p.53) fazendo emergir um princípio de equivalência entre testemunho e ficção, ou seja, tanto um como o outro passa a ter a mesma importância de atenção para a potencialização de discursos: “ambos pertencem a um mesmo regime de sentido” (p.57).

Fundamentada neste princípio de equivalência entre testemunho e ficção, mesclo trechos das entrevistas com os vídeos e fotografias produzidos pelas professoras sem revelar nenhuma autoria e, embora as pessoas entrevistadas tenham sua identidade física registrada pela imagem, intencionalmente optei por não associá-las a uma identidade nominal e profissional, comum nas legendas referentes aos entrevistados que aparecem nos documentários. Ao "despersonificar" os personagens a intenção é assumir a minha reinvenção das falas, vídeos e fotos produzidas, articulando-os num roteiro que é uma criação pessoal, uma verdade poética na qual "real e fictício ficam inebriados um pelo outro, borrando suas bordas (PEREIRA, 2016, p.7).

Neste movimento há também a aposta na construção de uma experiência estética audiovisual em que as personificações são retiradas dos personagens para que o espectador possa engendrar pensamentos próprios acerca do alternativo através do encontro de

suas experiências pessoais com o tema abordado. Ao buscar os seus limites, a proposta é fazer a ideia de alternativo deslizar sobre a cadeia significativa e ventilar novos sentidos, dar vazão aos seus acontecimentos e devires vivos.

Cabe ressaltar que o documentário *Conficções* só aconteceu quando me propus o exercício de deslocamento da intenção de identificar nos discursos das entrevistadas o que seria alternativo para entrar num movimento de criação de sentidos, permitindo que o alternativo deslizasse seus sentidos em imagens e sons. Portanto, o documentário nesta pesquisa é um convite a navegar por um percurso que pretende deslocar a força de retenção dos sentidos pertencentes ao continente (GODOY, 2008), terra firme proporcionada pela razão/convicção, para experimentar uma deriva através da potência da imagem "em se desdobrar em mundos desconhecidos, irreduzíveis à programação" (MIGLIORIM, 2010, p.15).

Sendo esta a proposta, resalto o quanto este convite propõe para o público um posicionamento ativo para a recepção do conteúdo apresentado, o que se distancia do que geralmente é proposto com o uso do documentário na educação: um instrumento representante da realidade que complementa o processo de aprendizagem de algum conteúdo curricular escolar.

O uso instrumentalizado dos diversos gêneros do cinema na educação é apontado por Marcello (2012) como uma estratégia de "salvação" de uma educação enfadonha e estagnada, que opera dentro da seguinte lógica: "o cinema é sedutor, é absorvente, é mágico, portanto é capaz de ensinar melhor" (p. 327).

Quando o cinema de um modo geral, e mais especificamente o documentário, entra na educação apenas como via de apêndice para ensinar algo do currículo, outras potencialidades deste artefato, como a transformação de um espectador e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética, são silenciados e desconsiderados em prol da conformação do(a) aluno(a) aos processos de escolarização.

É, portanto, no desejo de escapar desta articulação mais hegemônica entre cinema e educação, que me proponho a fazer um documentário como experiência, que não apenas considere os processos de subjetivações daqueles que estão diante do filme, mas proporcione uma abertura para a criação de subjetividades que

possam dar outros sentidos para o que já se apresenta como alternativo no campo da educação.

Também me proponho a realizar este movimento de ampliação dos significados do alternativo no próprio texto escrito, apresentando no próximo capítulo duas experiências de educação "alternativas" não institucionalizadas. Por se tratar de experiências que acontecem fora da escola e, por isso, fora da lógica de controle programático que acompanha esta instituição desde a sua invenção social, aposto na potência destas experiências em produzir algumas linhas de significações abertas que podem, junto com o documentário, serem significadas de outras formas pelo(a) leitor(a)- espectador(a).

Capítulo 3
Educação "alternativa" fora da escola



Seguindo a proposta de analogia com a linguagem audiovisual, este terceiro capítulo corresponde a um plano médio, em que a câmera enquadra os personagens mais ou menos da cintura para cima, mostrando formas de expressão que aproximam o público do drama narrativo. Neste sentido, a proposta é apresentar dois modos de expressão da educação "alternativa" que acontece fora da instituição escolar em Florianópolis-SC, enquadrando "da cintura para cima" o Coletivo Alecrim e o movimento de desescolarização, aproximando o leitor-espectador do "drama narrativo" e das tensões que envolvem esses dois "personagens" da pesquisa.

O Coletivo Alecrim, localizado no bairro do Campeche, é uma proposta que teve início pelo movimento de famílias que se uniram para o cuidado coletivo dos filhos e filhas, o que acontece também em outros lugares do Brasil. Expressões como creche parental e creche domiciliar, freqüentes na literatura acadêmica, causam certa confusão teórica quando utilizadas para se referirem a este tipo de experiência e, portanto, dedico o item 3.1 a um breve levantamento de pesquisas que envolvem esses termos, focando na confluência de fatores que impulsionaram cada iniciativa como o fio condutor que nos permite diferenciá-las. Com essa diferenciação proponho delinear algumas características singulares que me fazem conceber o Coletivo Alecrim como uma microrevolução pedagógica, que coloca adulto e criança na mesma práxis, permeada pela compreensão e respeito na qual o cuidado com o outro requer o cuidado de si.

No item 3.2, relato as circunstâncias que levaram à formação do Coletivo Alecrim, o desenvolvimento de sua estrutura básica de funcionamento, bem como o desafio que esta experiência coloca aos adultos que, ao se envolverem no coletivo se inscrevem num processo de auto-educação, noção esta que busco desenvolver através de uma aproximação com o "cuidado de si" (*epiméleia heautoû*), fundamentado por Foucault (2006) em a *Hermenêutica do sujeito*. Por fim, neste mesmo item, apresento uma "cartografia afetiva" (PEREIRA, 2016) do Coletivo Alecrim, produzida durante minha inserção e acompanhamento do processo de constituição dessa experiência. A cartografia, como método de acompanhamento de processos de produção de subjetividades (KASTRUPP; BARROS, 2015), é tomada de empréstimo para que eu pense minha própria constituição como pesquisadora, inserida

nesse movimento micropolítico de educação, em que o ponto de chegada não se sabe de antemão.

Também neste capítulo abordo outra movimentação micropolítica conhecida como desescolarização ou *unschooling*³², apresentada aqui a partir da entrevista cedida pela mãe de duas crianças, residente em Florianópolis, adepta desta proposta educativa cuja análise me permite associar natureza e formação humana para colocar em questão o próprio conceito de escolarização como vem sendo pensado desde a modernidade.

Buscando entender o que vem sendo considerado como uma proposta educativa que instaura um novo paradigma de educação, busco refletir sobre a associação quase natural entre educação e escola, passando pela diferenciação da desescolarização (*unschooling*) e da educação domiciliar (*homeschooling*) para, então, refletir acerca da relação entre natureza e cultura implicada no que identifico como educação "alternativa" no contemporâneo.

3.1 - Cooperativas familiares de educação: uma proposta "alternativa"?

A cooperação é um conceito ambíguo que permite múltiplos usos. De acordo com Frantz (2001, p. 242) o termo é usado para definir "ações, relações entre indivíduos, ou é empregado como um conceito de organização institucional". As cooperativas de educação referidas nesta investigação não se configuram juridicamente como cooperativas, sendo empregada esta denominação somente porque se trata de um modelo em que

³² *Unschooling* é o termo da língua inglesa utilizado para se referir ao que no Brasil vimos denominando como desescolarização. Embora, nesta tese, eu tenha adotado a tradução para o português, acho importante marcar o termo em inglês porque existe uma associação conceitual errônea entre a desescolarização e o ensino doméstico, justamente porque este último chegou ao Brasil por meio de pessoas que tiveram um primeiro contato com o *Homeschooling*, modalidade de educação que se dá no âmbito do lar e que é legalizada em todos os Estados Unidos. Entretanto, como será desenvolvido ao longo desse capítulo, *Homeschooling* não é sinônimo de *Unschooling*.

os familiares se revezam em um regime de cooperação para o cuidados dos filhos e filhas.

Vários são os fatores que impulsionam a união destas famílias, sendo o envolvimento motivado por diferentes circunstâncias, inclusive, entre as famílias que integram uma mesma proposta. Rapoport e Piccinini (2004) investigaram alguns fatores que influenciam na escolha da família por um "cuidado alternativo"³³ para o bebê e a criança pequena, destacando as mudanças na estrutura familiar das últimas décadas, o estilo de vida, o distanciamento geográfico entre os núcleos familiares, a falta de apoio social recebido, as práticas e crenças parentais sobre o cuidado das crianças e a situação financeira e social da família:

A migração de pessoas do interior para as grandes cidades tem levado a uma diminuição no número de familiares convivendo em proximidade geográfica, quebrando a rede de apoio familiar e de vizinhança e gerando um distanciamento físico e psicológico entre os diferentes membros da família extensiva. Soma-se a isto o fato de as próprias famílias terem diminuído de tamanho nas últimas décadas, além de mudanças no comportamento dos seus membros, com uma tendência a viverem mais isolados e a buscarem maior individualidade. Tudo isto parece ser facilitado pelo isolamento característico da vida em apartamentos das cidades modernas e pela própria vida agitada dos grandes centros urbanos (RAPOPORT; PICCININI, 2004, p. 497).

Mesmo ciente de que existem inúmeras diferenças culturais e sociais associadas às escolhas de cada família para o

³³ Cabe destacar que o Rapoport e Piccinini (2004) identificam como cuidado alternativo se distancia do que venho me referindo como alternativo neste estudo, pois se referem a qualquer possibilidade que não seja o cuidado parental exclusivo. Neste sentido, incluem como cuidado alternativo as creches e pré-escolas; creche familiar (pequeno grupo de crianças na casa do cuidador); cuidado na casa da criança por uma babá/empregada e parente, na casa da criança ou na sua casa.

cuidado dos filhos nos primeiros anos de vida, gostaria de destacar algumas motivações observadas e registradas em ata durante o processo de fundação e desenvolvimento do Coletivo Alecrim, porque acredito ser esse o fio condutor que me permite desenovelar o emaranhado de termos comumente empregados para se referir a esta experiência e, assim, caracterizá-la como uma movimentação micropolítica de educação "alternativa" não escolar.

A primeira reunião do que viria a se formar como o Coletivo Alecrim aconteceu em junho de 2015, quando recebi em minha casa outras duas amigas que tiveram filhos em períodos próximos, para pensarmos em meios de viabilizar a proposta. Do registro elaborado nesta primeira reunião destaco as seguintes motivações que uniram este pequeno grupo:

- Criar um espaço de educação livre em que as crianças possam expressar suas naturezas.
- Construir uma proposta educativa para os nossos filhos em um espaço que possamos estar mais envolvidos e decidir o que achamos mais adequado a eles.
- Aproveitar as afinidades de um grupo de mães que tiveram filhos na mesma época para construir algo positivo em conjunto para o desenvolvimento das crianças.
- Estar em cooperativa com outras mães e ter a possibilidade de tornar esse espaço não apenas educativo para os filhos como de possibilidades profissionais entre os pais ("Coworking"), em uma visão da maternidade na qual não precisamos desapegar de nossos filhos para desenvolver o nosso lado profissional.
- Inserir a criança no cotidiano do adulto sem separar a mãe do bebê e o trabalho da educação.
- Aproveitar essa experiência para pesquisar como acontece uma educação alternativa ao que está vigente em nossa sociedade: escolas com direcionamentos pré-estabelecidos e uma pedagogia já fundamentada e, muitas vezes, fechada para outras possibilidades que possam interessar

para o desenvolvimento das crianças (ATA DE REUNIÃO, 19/06/2015).

É possível observar que tais motivações estavam associadas ao desejo de uma educação baseada em conceitos complexos como natureza e liberdade frequentemente associados às experiências referidas como "alternativas" e que, por isso, serão problematizadas no decorrer desta investigação. Apenas a título de introdução, parece-me que a expressão educação livre está associada ao desenvolvimento de uma "natureza humana" que só se manifestaria plenamente sem imposições (de uma educação rígida, de uma visão "adultocêntrica", de uma perspectiva pedagógica fechada, etc.) e, justamente por isso, a liberdade de decisão parece ser uma motivação importante para que os pais possam escolher o que acreditam ser mais adequado para a educação dos filhos.

Nas motivações listadas observa-se também a busca por um grupo de apoio entre mães com possibilidades de desenvolver um "empreendedorismo materno", conceito utilizado para se referir a atividades autônomas que possibilitem à mãe ter uma renda com flexibilidade de tempo, o que permite conciliar o trabalho com o exercício da maternidade. Além disso, meu próprio interesse de pesquisa também foi uma motivação para fomentar o coletivo, junto com a necessidade de apoio físico e psicológico para a criação da minha filha, pois como bem salientou Rapoport e Piccinini (2004), por viver distante de outros membros da minha família não podia contar com uma rede de apoio familiar.

Passado o período de licença maternidade concedida pela CAPES, eu precisava retomar a minha rotina de estudos, mas, ao mesmo tempo, queria acompanhar de perto a socialização e desenvolvimento da minha filha que, na época, havia completado seis meses. Com base em literaturas realizadas ao longo desta pesquisa, compreendi que esta atitude, compartilhada com as demais mães do coletivo, de não querer se distanciar totalmente dos bebês para retomar as atividades de trabalho e/ou estudos, pode estar associada à retórica da "boa mãe", identificada nos estudos de Barros (2014) como um modelo que implica numa dedicação temporal mais intensa da mãe com o bebê. "A retórica da "Boa maternidade" convence de que a permanência da criança em sua própria casa é mais segura e "natural" do que nas creches"

(p. 6, grifo da autora) e, deste modo, o modelo da boa maternidade, instaurado culturalmente por uma retórica moral e ética sobre a mulher mãe é reforçado socialmente por uma moral da presença.

Rapoport e Piccinini (2004) destacam, ainda, que a entrada de bebês em estruturas de cuidados não parentais, especialmente no primeiro ano de vida, tem gerado controvérsias no meio científico e leigo, por implicar numa separação diária entre mãe e bebê quando este ainda é muito pequeno, causando na mãe uma experiência de sentimentos ambivalentes, conscientes ou não, sobre deixar suas crianças aos cuidados de outras pessoas. "Estes sentimentos podem ser devido à visão prevalente na sociedade de que a mãe tem de cuidar de forma exclusiva dos pequenos" (p. 498), o que me fez compreender a retórica da "boa mãe" operando como influência nas decisões que levaram à formação do Coletivo Alecrim.

Outras famílias foram convidadas para compor o grupo inicial e a afinidade com as motivações apresentadas possibilitou consolidar um grupo de dez famílias que se reuniam semanalmente para planejar a proposta. Em março de 2016 começamos as atividades com dez crianças em um espaço alugado e reformado pelos próprios familiares que se organizavam através de sete comissões de trabalho: pedagógica, jurídica, espaço, alimentação, comunicação, secretaria e festas. Junto com uma pedagoga, contratada para ser a referência que estaria presente com as crianças todas as tardes, outros dois familiares se revezavam a cada dia da semana para trabalharem como auxiliares e, assim, podiam acompanhar de perto a socialização entre os bebês.

O primeiro ano de funcionamento foi desafiador, pois se tratava da estruturação de uma dinâmica envolvendo adultos e crianças (na faixa etária entre dez meses e um ano e meio), todos em períodos de adaptação, inclusive os adultos que precisavam aprender a trabalhar como auxiliares da professora e a compartilhar com outras crianças a atenção e o cuidado, antes direcionados apenas aos próprios filhos. Apesar do imenso desafio, ao final do mesmo ano os familiares que compuseram o grupo iniciaram os trâmites formais para compor a Associação de Pais e Mestres Alecrim (APMA), que passou a ser a mantenedora dessa iniciativa no ano de 2017.

Neste segundo ano de funcionamento com as crianças, tínhamos objetivos mais claros acerca do que alcançar com esta

experiência: 1) oferecer um ambiente de educação às crianças, propício para vivências e relações que permitissem o desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, social e das diferentes linguagens; 2) promover a co-educação das famílias que atuam junto com a professora na rotina dos filhos e 3) proporcionar espaços de reflexão e debate sobre educação.

Este breve histórico do Coletivo Alecrim permite elucidar que a união do grupo não se deu com o intuito de suprir a falta de vagas em creches convencionais a um baixo custo para os familiares, o que Mansour (1993) aponta como o principal objetivo das creches parentais existentes na França. Implementadas nas décadas de 1960 e 1970, estas eram estruturas autônomas, criadas pelos próprios pais que, com a ajuda de uma ou duas pessoas contratadas para ficarem permanentemente com as crianças, gerenciavam a creche no sistema de autogestão:

Originariamente urbano, e mesmo parisiense, o movimento das creches parentais difundiu-se devido à facilidade de adaptação. Diversificou-se, integrando funções de acolhimento a tempo parcial, sem necessitar de investimentos exorbitantes e apresentando um custo em média um terço inferior às restantes estruturas colectivas (LAVILLE, 2009, p.23).

A expansão destas iniciativas nas décadas seguintes levou ao reconhecimento do Estado Francês, que passou a contribuir para o financiamento e a criar regras para a sua organização. Atualmente são associações registradas no órgão público local de saúde materno-infantil, que têm pediatra, psicólogo, diretora pedagógica e auxiliares treinados. A gestão fica a cargo dos pais, que se dividem em tarefas de tesouraria, secretaria e manutenção. No Brasil, de acordo com Barros (2014), o movimento recente de cuidados coletivos e o histórico das creches comunitárias³⁴ podem

³⁴ São unidades de educação infantil definidas pela LDB (1996) como instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Tais instituições são mantidas por organizações religiosas ou filantrópicas

ser motores para a criação de um modelo brasileiro de creche parental, ainda não instituído e nem reconhecido pelo Estado.

Por serem recentes no país, as cooperativas familiares brasileiras são comumente associadas ao modelo de creche parental francesa. É o que se constata na reportagem sobre o Coletivo Alecrim no jornal Diário Catarinense de 14 de maio de 2017: "É comum que as creches parentais só saiam do papel depois de algum tempo de planejamento. No caso do Coletivo Alecrim foram necessários seis meses" (DUARTE, 2017, p.29). Na mesma reportagem, a dedicação de mães e pais ao Coletivo Alecrim também é comparada com o modelo francês, em que cada família precisa dedicar um tempo mínimo, que varia entre um a quatro turnos mensais.

Embora não estivéssemos cientes do modelo francês quando decidimos nossa dinâmica, o envolvimento da família na educação das crianças no Coletivo Alecrim, de fato, requer a disponibilidade do adulto, mas não apenas para a gestão da proposta, como também para um turno semanal de trabalho específico como auxiliar da educadora, que requer envolvimento em reuniões quinzenais, sendo uma pedagógica e outra referente às comissões de trabalho, e esta disponibilidade de envolvimento é um pré-requisito para que as famílias possam se associar ao Coletivo.

Embora a caracterização sócio-econômica não seja o foco desta pesquisa, é possível afirmar que este pré-requisito por si só acaba por selecionar um grupo de famílias socialmente privilegiadas, porque conseguem participar da proposta através de uma re-estruturação de rotinas e, até mesmo, do estilo de vida próprio. Há quem trabalha de forma autônoma e os que vivem com bolsa de estudos na pós-graduação, mas até para quem tem emprego fixo e horário pouco flexível é possível encontrar uma forma de conciliar o tempo de dedicação negociando com o empregador um desconto na folha de pagamento pelas horas ausentes. Eventualmente, também é possível trocar o dia de cooperação com outras pessoas do coletivo e, se ninguém estiver disponível para troca, pode-se contratar uma pessoa externa, acordada entre o coletivo, para cobrir a escala. Alternativas existem desde que haja comprometimento e o desejo de participar da rotina das crianças.

Uma análise de classe, raça e gênero que atravessam a constituição deste grupo pode levar a desvalorização desta experiência, porém insisto na singularidade de sua configuração como algo potente para invenções de modos de viver e educar nas relações mais estreitas entre os participantes do grupo. Além disso, há que considerar os constantes exercícios de auto-questionamento e auto-educação destes e um comprometimento de ampliar alcance destas práticas e debates à outros contextos sociais e econômicos, o que pode fortalecer esse potencial de transformação nas estruturas hegemônicas de educação existentes.

Como será aprofundado no item 3.2, é através deste envolvimento nas atividades rotineiras desenvolvidas com as crianças que o adulto se insere na dimensão do "cuidado de si", pois, para que se esteja na relação com as crianças sem impor-lhes a visão do adulto, é preciso "converter o olhar do exterior, dos outros, do mundo, para si mesmo" (FOUCAULT, 2006). Ao participarem da rotina das crianças, os pais e mães passam a refletir e reorganizar suas atitudes e valores sendo, esse adulto, parte integrante do ambiente de desenvolvimento das crianças.

É o que vem se delineando como *um modo Alecrim de educar*, sendo o "cuidado de si" a característica que destaco como algo singular desta experiência e o que a distancia da creche parental francesa. Isso porque não se trata apenas de um envolvimento parental para o bom funcionamento logístico e administrativo de uma proposta que visa suprir a falta de vagas em creches convencionais. Com certeza as famílias que buscarem a creche convencional e não conseguirem vaga irão se beneficiar da estrutura de funcionamento comum com a creche parental, entretanto estar numa proposta em que se tem a possibilidade de desenvolver uma atenção voltada para si com o propósito de estar mais atento às intervenções com as crianças, também passa a ser uma motivação influente na escolha por esta cooperativa e reflete diretamente no modelo de educação que se está construindo.

Esta preocupação com um trabalho pessoal do adulto é evidente também em outras experiências de cooperativas que aconteceram em Florianópolis. Cabe salientar que o Coletivo Alecrim não foi a única e nem a primeira cooperativa a funcionar neste modelo, pois em 2015 as Cooperativas Criar e Aimirim já haviam iniciado suas atividades numa dinâmica semelhante e funcionavam, respectivamente, nos bairros do Córrego Grande e

Rio Tavares. Estas não serão analisadas nesta investigação, mas precisam ser mencionadas porque enquanto estiveram em funcionamento, promovemos uma pequena rede de apoio para trocar nossas experiências, o que permitiu identificar algumas características comuns.

A proposta da Cooperativa Criar partiu de uma psicóloga que, durante um curso de gestantes preparativo para o parto humanizado, conheceu as demais famílias que consolidaram o grupo. Após o nascimento das crianças estas mães continuaram se encontrando e a ideia da cooperativa surgiu como uma possibilidade de conciliarem o retorno às atividades de trabalho e o cuidado das mães com o bebê, mas também como possibilidade de um trabalho terapêutico para o grupo orientado pela referida psicóloga, sendo esta vontade de querer se trabalhar um pré-requisito para fazer parte daquela cooperativa. Já na cooperativa Aimirim o trabalho pessoal não era destacado como algo singular, e a cooperação acontecia de diversas formas, como a oferta de alimentação e atividades (como yoga, musicalização, culinária, etc.) organizadas pelos familiares e, não necessariamente, o trabalho como auxiliar durante um turno semanal com as crianças.

Nossa pequena rede fomentou o I Encontro de Cooperativas Educadoras de Florianópolis, que aconteceu em agosto de 2015 com o objetivo de fortalecer as cooperativas a partir das experiências de cada uma e discutir os rumos destas experiências frente às leis que formalizam a educação no Brasil. Em 2016, ao fazer parte da organização do evento "Educar transforma Florianópolis", propus a oferta de um mini-curso que foi organizado por membros das três cooperativas e buscou compartilhar as vantagens e desafios dessas experiências. O referido evento busca o fortalecimento das diversas experiências inovadoras de educação, com o intuito de consolidá-las, num futuro próximo, em políticas públicas de educação em nossa sociedade e vem sendo realizado desde então, anualmente em Florianópolis e em outras cidades da região sul do país.

Ao final de 2017 a Cooperativa Criar encerrou suas atividades, o que foi decidido em um consenso construído através do trabalho desenvolvido com a referida psicóloga. O grupo concluiu que a função daquela proposta, de alargar o vínculo mãe-bebê, havia se cumprido com o crescimento das crianças que já se encontravam com quatros anos e, no entendimento do grupo,

deveriam ingressar no sistema formal de educação. Em julho do mesmo ano as famílias da cooperativa Aimirim se juntaram com outras para fundar o Coletivo Capim Limão, que passou a desenvolver suas atividades no mesmo espaço físico do Coletivo Alecrim, porém no turno oposto. Esta fusão confluuiu para que outras famílias interessadas no movimento se aproximassem para compor outros dois coletivos, Sabiá e Lavandim, que começaram a se organizar para iniciar as atividades com os bebês em 2018.

O crescimento do movimento de famílias para a criação de cooperativas é observado em outras cidades do Brasil, principalmente na região sul e sudeste, como relata uma reportagem da Revista Crescer³⁵, realizada em junho de 2017, na qual são apresentadas experiências parecidas com as do Coletivo Alecrim acontecendo em Porto Alegre-RS, Curitiba-PR, Maringá-PR, Niterói-RJ, Rio de Janeiro-RJ e Rio Claro-SP. Apesar de não haver um formato idêntico se repetindo nestes diferentes lugares, o que todas estas experiências parecem indicar é que há um movimento de famílias de classe média que se abre para pensar novas formas de aproximação e relação entre instituição familiar e instituição educacional.

Por caracterizar um movimento que envolve o cuidado comunitário de crianças com idade em que a escolarização não é obrigatória (entre zero e quatro anos), essas iniciativas também podem ser identificadas como a retomada, em pequena escala e com independência do Estado, da proposta de creches domiciliares que foi implementada no Brasil durante a década de 1980 como "uma forma alternativa e adequada de guarda da criança para países de terceiro mundo, na medida em que conciliaria baixo custo, baixa tecnologia e participação da comunidade" (ROSEMBERG, 1986, p. 73).

De acordo com Delgado (2003) os programas nacionais de creches domiciliares iniciaram em cidades satélites de Brasília e passaram a ser adotados, com algumas alterações, em outros municípios brasileiros, com orientação do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) até os anos de 1980:

³⁵ A referida reportagem pode ser lida na íntegra em: <http://revistacrescer.globo.com/Familia/Rotina/noticia/2017/06/creche-parental-como-familias-se-organizam-para-cuidar-das-criancas.html> (acessado em 20/10/2017).

Estes programas propunham-se oferecer assistência às famílias das camadas populares, com ênfase nos aspectos de nutrição, saúde e desenvolvimento das crianças sem acesso a creches coletivas. As justificativas quase sempre se referem às limitadas disponibilidades físicas e financeiras do Estado para ampliar as creches convencionais, ou à liberação de mão-de-obra- feminina para o trabalho, associada à proteção das crianças em situação de pobreza (DELGADO, 2003, p. 31).

De forma análoga às creches parentais da França, as creches domiciliares no Brasil também surgem com o objetivo de suprir a falta de vagas em creches convencionais, entretanto não foi um movimento iniciado pelas famílias, mas uma política de governo para a assistência social às comunidades de baixo poder aquisitivo, que aproveitou experiências informais que já aconteciam para reconhecer como creche domiciliar a "guarda da criança pequena por uma mulher que, mediante pagamento, tomava conta de filhos de outras famílias em sua própria casa, enquanto os pais trabalhavam fora" (ROSEMBERG, 1986, p. 73).

Embora as creches domiciliares tenham sido estimuladas por órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), foram amplamente criticadas pela comunidade acadêmica da época que denunciavam a proposta como um programa de emergência que buscava solucionar a necessidade do Estado em expandir as vagas das creches, cujos objetivos se limitavam em garantir a sobrevivência física da criança pequena sem propósitos educativos (ROSEMBERG, 1986).

Os avanços obtidos com a Constituição de 1988 e com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, que marcam a compreensão das creches como instituições vinculadas à educação básica devendo, assim, ser regulamentadas, autorizadas e credenciadas segundo critérios pedagógicos, de infra-estrutura dos espaços e de formação das profissionais, são destacados nos estudos de Delgado (2003) como fatores que contribuíram para que programas como aqueles,

desenvolvidos em Brasília, não tenham tido continuidade. Entretanto um conjunto de experiências iniciadas por grupos das camadas populares, levantados no referido estudo, comprovam a existência de uma rede paralela de educação infantil no país que confirma uma pressão da população por serviços de creches e apontam para a retomada de saídas consideradas emergenciais nessas primeiras décadas do século XXI, como as creches domiciliares da década de 1980 (DELGADO, 2003)

Nesse contexto, cabe ressaltar que as características das cooperativas de educação até aqui destacadas, e mais especificamente as motivações que levaram à formação do Coletivo Alecrim, permitem afirmar que tais iniciativas não se fundam na referida lógica emergencial de atendimento às crianças pequenas e por isso, não buscam (ainda) a inserção nas políticas sociais voltadas para a educação infantil que, historicamente estão focadas na redução da pobreza e dos riscos desta para a saúde e o desenvolvimento humano.

Trata-se, portanto, de famílias com poder aquisitivo para investir na construção de espaços educativos autogestionados, cujos gastos são compartilhados, já que a experiência não está inserida em nenhuma política assistencial/educacional e, por isso, não conta com apoio e recursos externos. As motivações que unem estas famílias são diversas, e varia de indivíduo para indivíduo, mas, de um modo geral, são famílias que começam a questionar o paradigma da escolarização³⁶ e não querem terceirizar o cuidado dos filhos que não completaram a idade escolar obrigatória.

As famílias que buscam nas cooperativas apenas um cuidado individualizado à criança pequena para que possam trabalhar se deparam com uma dinâmica de funcionamento incompatível com horários inflexíveis. Para que a proposta funcione o envolvimento dos pais é imprescindível e requer, muitas vezes, uma mudança de rotina que, por sua vez, pode implicar numa mudança de valores e visão de mundo, influenciando estilos de vida e formas de relacionamento entre pais, mães, filhos e educadores. Para permanecer nesta proposta todos os adultos envolvidos precisam lançar outros olhares sobre as relações educativas, que não se restringe apenas a seus aspectos

³⁶ O paradigma da escolarização será abordado no item 3.3.

didáticos, mas os subordinam a um processo de transformação de si, desde que estejam abertos para isso.

Como já destacado anteriormente, a singularidade da proposta se encontra na disposição dos adultos para um trabalho pessoal que, a meu ver, está associado ao que Foucault destacou em seus últimos escritos como a ética do "cuidado de si". Acredito que é deste cuidado que se instaura a possibilidade de vivenciar outro paradigma na educação infantil, em que o cuidado com a criança deixa de ser o governo da infância, problematizando a arte pedagógica que se instaurou desde a modernidade³⁷.

Neste sentido as cooperativas podem ser vistas como máquinas de guerra (DELEUZE E GUATTARI, 1997), uma *micropolítica* que se choca com as estruturas hegemônicas e requer a atualização de outros arranjos éticos, políticos, sociais e econômicos possíveis, o que me permite problematizar a ideia de alternativo que, num primeiro olhar, associada as cooperativas a uma inovação que aponta para saídas dos impasses criados por sistemas institucionalizados, contrapondo-se à burocracia institucional.

A formalização da experiência no formato de creche, para a permanência das crianças que completam quatro anos, é um foco de discussão no Coletivo Alecrim que já recebeu a visita de técnicos da secretaria municipal de educação e está ciente das diretrizes para o processo de institucionalização. A própria fundação da associação de pais, *a priori*, se fez com este objetivo, entretanto, questionamentos acerca do que está consolidado como oferta de educação formal e o conhecimento de outros formatos e experiências "alternativas" no Brasil e no mundo fazem com que não haja consenso entre as famílias para isso acontecer e a proposta permaneceu aberta, sem uma formatação institucional, até o momento de defesa da tese.

Reconheço nesta resistência, em sujeitar as crianças aos mecanismos e dispositivos de subjetivação do aparato institucional escolar, uma abertura para a invenção de outra educação possível, que não reconhece a pedagogia (*Paidós* + *Agogé* = condução da

³⁷ Uma análise das ambições modernas de pleno governo da infância é muito bem desenvolvida por Pagni (2010) no ensaio *Infância, Arte de Governo Pedagógica e Governo de si*, publicado na Revista Educação & Realidade.

criança) desenvolvida e afirmada ao longo do século XX como um governo (disciplinarização, adequação, conformação) sobre a infância, mas assume uma perspectiva ética que abre a educação para outra compreensão da relação pedagógica, a qual, sem afastar o convívio com o adulto (ao contrário) evita o ponto de vista *adultocêntrico* e seus efeitos condicionantes.

Esta característica singular, que coloca adulto e criança na mesma práxis permeada pela compreensão e respeito na qual o cuidado com o outro requer o cuidado de si, a meu ver, configura o Coletivo Alecrim numa noção de alternativo como linha de fuga aos processos educativos institucionalizados que retêm as potências expressivas dos indivíduos numa dimensão programática. Desta perspectiva, considero a experiência educacional do Coletivo Alecrim como uma *microrevolução* pedagógica (auto-organização, envolvimento familiar, auto-gestão) face aquelas estruturas hegemônicas das quais ainda são fortes os ecos entre nós.

Cabe aqui destacar que o governo do aluno a que me refiro, se estabelece em toda modernidade justamente na relação educativa em que se reconhece a personalidade individual do educando, e não na uniformização das identidades. Como nos lembra Ramos do Ó (2007), o conhecimento particularizado das tendências, hábitos, desejos e emoções dos alunos, possibilitou que os professores do início do século XX, atendendo a um projeto de escola moderna, moldassem a moral de cidadão que importava construir para as autoridades, sejam elas quais fossem (Religião, Estado, Indústria, Ciência, etc.).

O que eu quero destacar é que, na minha análise, as experiências contemporâneas de cooperativas não são "alternativas" porque reconhecem as individualidades das crianças e buscam por uma "fórmula" que potencialize a expressão destas sem sujeitá-las à educação uniforme e invariável da escola. Essa ideia do *ensino por medida*, cuja proposta educativa se ajusta a cada estrutura de inteligência e temperamento individual, foi a máxima pedagógica da modernidade:

De fato, foi a defesa desta tese que levou a declarar-se cientificamente a falência da pedagogia tradicional, autoritária,

uniformizadora, o velho ensino tradicional que havia esquecido a livre iniciativa e a inventividade própria do aluno, no apelo constante que fazia ao exercício estereotipado e a memorização estupidificante (RAMOS DO Ó, 2007, p. 3)

O que o autor nos destaca é que o tratamento diferenciado do aluno, que aconteceu no final do século XIX, não o livrou de uma governamentalidade, mas instaurou uma nova tecnologia de governo: o modelo de aluno autônomo. Portanto, nestas iniciativas das cooperativas, e em outras que tentam fugir das instituições formais supondo encontrar a liberdade para educar e desenvolver uma criança autônoma (que não existiria na escola) há que se considerar que o governo do outro também acontece através das relações não institucionais, por meio de diferentes processos de subjetivações.

A própria noção de governamentalidade, desenvolvida por Foucault em 1978 num dos seus cursos anuais do College de France, corresponde a um modelo de governo sobre os sujeitos no qual as autoridades e agências empregam uma variedade de técnicas e formas de conhecimentos científicos que incitam os sujeitos a agir e operar modificações sobre seu próprio corpo, alma, pensamentos e condutas, vinculando-as a uma constante atividade de vigilância e de adequação permanente aos princípios morais em circulação na sua época. Através destas *tecnologias do eu*, se instaura uma *biopolítica* na qual os sujeitos se auto-regulam sem a necessidade de fiscalização, instaurando um novo exercício de poder ligado à Razão de Estado: "A verdade do Estado passou a ser a verdade produzida pela ciência e, assim, tudo o que esta enuncia remete diretamente para relações de poder" (RAMOS DO Ó, 2007, p. 2).

Nas palavras de Foucault (2002), "a liberdade não começa ali onde cessa a intervenção centralizada do Estado [...] de fato, não creio que o poder seja somente o Estado, ou que o não-estado já seja a liberdade" (p. 323). Neste sentido, mesmo fora da escola, as relações continuam permeadas por uma "Razão de Estado" que se apropria da desejada liberdade buscada em outros espaços de educação como as cooperativas, imprimindo novas sujeições em vez de experiências efetivas de liberdade de expressão dos sujeitos.

Na leitura que DeSousa Filho (2008) faz da ideia de liberdade em Foucault, as condições nas quais ela emerge está na reconstrução do sujeito pelas artes do cuidado de si: "Qual como uma luta, anuncia-se rivalizando com a sujeição: éticas do cuidado de si como prática de liberdade" (p. 15). É por essa perspectiva do "cuidado de si" que se instaura uma condição de liberdade, pois, seguindo as indicações de Foucault (2006), podemos examinar os jogos de poder e de verdade envolvidos na nossa própria constituição como sujeito, o que possibilita identificar nossas práticas coercitivas e de governamentalidade para, então, fazer escolhas éticas no sentido da potencialização da vida. Por sua vez:

[...] o exercício das práticas de si como práticas de liberdade é um modo de existência que se contrapõe à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, visando resistir a elas, por meio do ensaio de novas relações e da experiência da recriação de si, mediante o cuidado para consigo e com os outros (PAGNI, 2010, p. 112).

Portanto, para não projetar sobre as crianças suas crenças e sujeitá-las às suas próprias subjetividades já moldadas por uma verdade, há que se converter o olhar do adulto para si, num trabalho intenso e intencional que requer algumas técnicas que, como buscarei apresentar no próximo item, temos a liberdade de experimentar e ensaiar em nosso Coletivo Alecrim, testando, no limite, a hipótese de uma pedagogia potencial, alimentada eticamente pelo "cuidado de si como prática de liberdade" (DE SOUSA FILHO, 2008).

Em outras palavras, é preciso que as pessoas adultas envolvidas nesse projeto estejam dispostas a desaprender algumas convicções arraigadas, atitudes e valores historicamente apropriados, às vezes, inconscientes e carregados como mochilas pessoais, familiares e culturais, para que algo novo possa aflorar das crianças recém chegadas a esse mundo já constituído. A meu ver, é nessa perspectiva ética do "cuidado de si" que reside a

característica "alternativa" da educação que estamos construindo no Coletivo Alecrim.

3.2 - A importância do desaprender e o "cuidado de si"

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a- Que o esplendor da manhã não se abre com faca.*
 - b- O modo como as violetas preparam o dia para morrer.*
 - c- Por que é que as borboletas, de tarde, as vermelhas, tem devoção por túmulos.*
 - d- Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote tem salvação.*
 - e- Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos.*
 - f- Como pegar na voz de um peixe.*
 - g- Qual o lado da noite que umedece primeiro.*
- Etc., etc., etc.*

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios. (...)
As coisas que não tem nome são mais pronunciadas por crianças.(...)

Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude?(...)"
 Barros (1993)

Com a sabedoria sensível da poesia, Manoel de Barros nos revela alguns segredos dos quais o "desaprender", um pouco a cada dia, parece ser o princípio fundamental para conseguirmos "apalpar a intimidade do mundo". É como se não fosse possível encontrar a sensibilidade necessária para perceber a beleza de tais segredos sem essa disposição para o exercício do "desaprender".

E por que começar esse item falando da importância de exercitar o "desaprender"? Como venho destacando, o Coletivo Alecrim é um espaço de educação não apenas para as crianças, mas também para o adulto que com elas se relaciona. Portanto, não menos importante que a disposição para aprender é a determinação, principalmente de quem educa, para *desaprender*. No âmbito pessoal, isso significaria uma postura de ir além do seu discurso, rever suas práticas com relação à própria aprendizagem e se arriscar na busca de respostas para o próprio autoritarismo,

medo e prazer. Estes são conteúdos implícitos que, querendo ou não, circulam pelas salas de aula e que nesta proposta não são desconsiderados.

Para alguns autores, desaprender é humanamente impossível, algo irreversível no tempo, que não pode ser desfeito e "pode significar até uma expressão poética norteadora de um estilo de viver e se relacionar com o outro" (FRESQUET, 2007, p. 9). Pode significar também a ideia errônea de esquecer aquilo que foi aprendido, quando a intenção é justamente o contrário, pois é necessário se lembrar das coisas aprendidas que querem ser desaprendidas:

Desaprender é quase impossível se entendido como “apagar” uma aprendizagem anterior. O sentido justamente é perceber sua marca e as pegadas que deixou no tempo e no espaço de nossa história de vida. A partir dessa percepção nascerá um esforço de desaprender e re-aprender com a força própria dos significados que não cessam de serem criados (FRESQUET, 2007, p. 10).

Consideramos no coletivo Alecrim, atentamente, o argumento sobre a impossibilidade de desaprender, mas entendemos que perceber as "marcas e as pegadas" que nos constituem para, então, nos esforçar para que algo se transforme é plenamente possível quando se tem uma intenção consciente e uma estratégia para fazê-lo. Nossas estratégias, neste sentido, foram timidamente tateadas em algumas reuniões pedagógicas durante o ano de 2017, nas quais nos permitimos não apenas refletir, racionalmente, acerca do trabalho pedagógico realizado com as crianças, como também experimentar dinâmicas que nos permitam acessar no inconsciente, a criança que todos fomos um dia.

Muito do que realizamos e criamos nestas reuniões pedagógicas mensais foram fundamentadas nas nossas experiências como crianças, tanto as positivas como as negativas. Desta forma, através de práticas de regressão de memória e atividades envolvendo artes manuais, buscamos entrar em contato com as nossas crianças interiores para que elas pudessem nos

ajudar na invenção de um Projeto Político Pedagógico e, penso estar neste conjunto de práticas uma aproximação com as técnicas do "cuidado de si", descritas por Foucault (2006). Para o autor, a cultura de si enraíza-se em práticas muito antigas, em maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiências que constituíram todo um conjunto de *tecnologias de si*, tais como ritos de purificação, anacorese³⁸, práticas de resistência, preparações para o sonho, entre outras.

As vivências realizadas com os adultos em nosso Coletivo não são exatamente as *tecnologias de si* analisadas por Foucault, mas gostaria de referir-me ao que realizamos como sendo algumas práticas de si, que não cabe aqui serem modelizadas e julgadas, mas exemplificadas com o intuito de marcar a potência de atualização, neste Coletivo, de uma pedagogia baseada no "cuidado de si", não para governar o outro - como era o objetivo de *Alcebiades*, no célebre texto que marca a emergência filosófica da noção de *epiméleia heautoû* - mas um "cuidado de si" para estar em profunda relação de compreensão e respeito às necessidades de desenvolvimento do outro.

Através destas práticas busca-se retomar alguns significados para a infância que, de acordo com Pagni (2010), ficaram esquecidos pela pedagogia desde a modernidade. O autor destaca que, por ter sido legitimada e justificada através da objetividade das Ciências Sociais e Humanas, a arte pedagógica se desenvolveu como uma espécie de governo do outro, esquecendo-se que a infância, como sinônimo de movimento e instabilidade do pensar, é condição e possibilidade para que algo novo aconteça.

Para problematizar este governo do outro, almejado pela arte pedagógica moderna que até hoje opera em muitos contextos educativos, "parece ser necessário que, ao corrigir o foco do olhar dirigido às crianças, os educadores olhassem para si mesmos, para esse outro que o habita e para a infância de seu próprio pensamento" (PAGNI, 2010, p.112). Olhar para a criança que nos

³⁸ "É uma certa maneira de desligar-se, de ausentar-se sem sair do lugar, do mundo no qual se está situado: cortar, de certo modo o contato com o mundo exterior, não mas sentir as sensações,, não mais agitar-se com tudo que se passa em torno de si, fazer como se não mais se visse e efetivamente não ver mais o que está presente, sob os olhos" (FOUCAULT, 2006, p. 60).

habita e para a *infância do nosso próprio pensamento* é o que pretendemos no Coletivo Alecrim e, por isso, experimentamos algumas vivências que proporcionassem esse encontro com a criança enquanto modo de ver, pensar e viver.

Apenas para exemplificar uma de nossas práticas realizadas, apresento a imagem 1, que ilustra momentos do nosso primeiro encontro para a estruturação do Projeto Político Pedagógico Participativo (PPP), em que uma das mães do grupo, com experiência em facilitação de processos no "Círculo de Mulheres Tenda da Terra"³⁹, dirigiu uma regressão de memória para o encontro com nossas crianças interiores e, em seguida, a proposta foi desenhar de forma abstrata o que seria fundamental para a formação humana.

³⁹ "Estes círculos têm por objetivo proporcionar à mulher um contato maior e mais profundo consigo mesma, promovendo um espaço para compartilhar suas experiências, sonhos e visões. No resgate da identidade feminina através do autoconhecimento, o papel das mulheres é repensado e redireciona-se a sua atuação social e planetária. Busca-se a cura para os ancestrais desequilíbrios femininos e a ampliação da consciência, para que seja possível dissolver a ilusão da separatividade e possibilitar a emergência de vínculos mais fraternos entre as mulheres e, por extensão, em todos os seus relacionamentos. Repensamos nossa maneira de ser e estar no mundo e somos convidadas a fazer outras escolhas, com maior consciência, e a contribuir na construção de uma nova organização social". Explicação retirada do site:

<http://www.oikos.org.br/programacao/11193-2/> (Acesso em: 13-11-2016).

Imagem 1: Atividade artística para elaborar o PPPP da Alecrim



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os desenhos produzidos, como constituem uma criação poética, não foram interpretados de uma forma racional, mas ajudaram a enaltecer alguns rastros daquilo que fomos ou que estamos sendo enquanto força e potência para o coletivo. Assim, o que se propôs foram indagações e/ou desdobramentos que nos levaram a pensar sobre nossos próprios afetos como alimento para a invenção de uma proposta pedagógica para nosso contexto singular, o que nos colocou muitas perguntas:

Por que escolhemos para nossos filhos e filhas uma proposta educativa em que temos que nos envolver com a sua construção? Que mudanças estão sendo buscadas através dessa educação "alternativa"? O que já está sendo mudado em nós mesmos, em nossos filhos e na sociedade que os cerca? Poderia essa experiência nos ensinar a "desaprender e re-aprender com a força própria dos significados que não cessam de serem criados" (FRESQUET, 2007)?

Não temos respostas rápidas para todas estas perguntas e nos acostumamos a permanecer, por muito tempo, naquilo que nos inquieta e muitas vezes nos perturba, construindo através das sensações um conhecimento com o próprio corpo, algo que se aproxima do processo de aprendizagem das crianças nos primeiros anos da infância, que não é lógico-racional, mas uma vivência sensitivo-corporal.

Na elaboração do nosso PPPP, além destas vivências afetivas, também elaboramos instrumentos mais objetivos, como a avaliação anual do Coletivo Alecrim, na qual encontrei algumas respostas sobre o porquê das famílias escolherem para os filhos uma proposta educativa na qual precisariam participar ativamente do processo. Vejamos a seguir a resposta de seis famílias, retiradas da avaliação referente ao ano de 2016:

Sinceramente, escolhi a cooperativa por achar ser a melhor opção de educação que conheci, não necessariamente por ter que participar. Com o passar do tempo percebi o quanto eu ganho como ser humano, aprendendo e crescendo com essa relação de cooperação, com todos os pais, com a professora e com as crianças (FAMÍLIA 1, AVALIAÇÃO ANUAL 2016).

Não escolhi necessariamente participar ativamente, mas foi o que me apareceu de melhor na situação que eu tinha. Tudo o que queria era que minha filha ficasse em um lugar que eu soubesse que estaria sendo bem cuidada, com bons valores, comida, companhia, aonde eu pudesse opinar sobre o andamento, rotina etc. Esse lugar foi a cooperativa. Se eu tivesse uma escola que me desse tudo isso e eu pudesse pagar, seria a escola. No processo gostei da experiência de ver as crianças juntas, aprendi muito mais coisas sobre a educação do que teria em uma escola. Por isso estou feliz com o coletivo, que me trouxe mais do que eu esperava (FAMÍLIA 2, AVALIAÇÃO ANUAL 2016).

Ao participar ativamente de todo o processo, desde a base pedagógica até a escolha dos alimentos, compra e preparo, construção e aprimoramento do espaço, rotina, atividades, etc., estamos constantemente repensando o que queremos para nossos filhos e como podemos

melhorar, sendo assim uma forma colaborativa de construir uma educação diferenciada, personalizada, dentro dos ideais que acreditamos enquanto coletivo (FAMÍLIA 3, AVALIAÇÃO ANUAL 2016).

A união da educação familiar à convivência harmônica e estruturada em um grupo de crianças de forma planejada se torna realidade em nosso Coletivo Alecrim. Penso ser esta a melhor forma de crianças desta idade se desenvolver de forma plena e respeitosa (FAMÍLIA 4, AVALIAÇÃO ANUAL 2016).

Acredito na educação comunitária, na qual as crianças convivem com os adultos e aprendem junto com os pais, avós, tios, etc. A educação precisa ser uma só, então tanto as famílias precisam se reconhecer na escola, como a escola precisa ir até a casa das pessoas. Isso só é possível com envolvimento. Ainda mais nesta idade que eles são tão pequenos e precisam muito estar com os pais/famílias, nada mais coerente que levar os pais a trabalhar dentro da própria escola (FAMÍLIA 5, AVALIAÇÃO ANUAL 2016).

Para vivenciar e participar do processo educativo, para crescer junto, para não apenas acompanhar os cuidados ofertados, mas construir algo que julgamos adequado e atrativo. Por não ficar satisfeita com as escolas que existem atualmente. Podemos fazer parte do processo de construção de uma possível escola que acreditamos, vemos um projeto que perdura e que promove co-educação e que permite um olhar crítico sobre a educação que é debatida (na medida do possível), por ser aberto, não possuir moldes pré-estabelecidos, por estar em construção e revisão contínua; além do que

gostamos de estar com as crianças(FAMÍLIA 6, AVALIAÇÃO ANUAL 2016).

Estas falas ajudam a compreender que o "cuidado de si", como singularidade da nossa experiência, não pode ser colocado como uma escolha consciente de todas as pessoas que participam do Coletivo, mas como uma potência desta experiência que, a partir das relações de espelhamento que acontecem no coletivo, podem despertar o olhar do adulto para si mesmo.

Destaco a técnica de espelhamento como outra prática de si que tateamos em nosso Coletivo, com o intuito de despertar no adulto a consciência da projeção de seus próprios valores, expectativas, julgamentos e visão de mundo naquilo que a criança manifesta em suas brincadeiras e relacionamentos. Assim, abre-se a possibilidade para outra compreensão da relação pedagógica, não mais aquela da arte de governo em que acontece a formação de um educando por um educador, mas como uma transformação de ambos como sujeitos de uma práxis que implica uma relação de profunda compreensão e respeito na qual o cuidado com o outro requer um "cuidado de si".

Um exemplo de pedagogia desenvolvida com esta perspectiva é a Pedagogia Viva, sistematizada por Talita Moser por meio das vivências que aconteceram no Projeto Casinha Amarela⁴⁰, em Campo Largo - PR. A base desta pedagogia está na crença de que todo potencial humano pode ser alcançado e satisfeito através da compreensão, respeito e amor aos processos de desenvolvimento da criança de uma forma autônoma. Neste sentido, os ambientes são preparados para que a criança tenha livre acesso aos materiais, valorizando o respeito, a individualidade e as necessidades que emergem de cada ser. O intuito é dar oportunidade para que a criança possa conectar-se consigo mesma, por meio do autoconhecimento e envolvimento autônomo nas atividades que lhe convém, o que por sua vez possibilita testar seus próprios limites, sem a imposição externa do que o adulto acredita ser o limite dela.

⁴⁰ Para mais informações sobre o Projeto Casinha Amarela acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=LbOhPIsuPQU> (Acesso em 13-11-2017).

Na Casinha Amarela, os responsáveis pelas crianças as acompanham e estão presentes observando ativamente as interações que acontecem durante todo o tempo, atentos ao que emerge destas experiências para trocar entre os demais adultos presentes o que foi constatado. A proposta é que o adulto perceba o que emerge da criança ou o que ela está espelhando da relação com este adulto (pai, mãe, educador, etc.). Muitas vezes, percebe-se algo que precisa ser "curado" e, portanto, acolhido sem julgamentos pelos demais, para que aconteça em grupo um processo de auto-reflexão. Trouxe esta experiência como exemplo porque em 2017 recebemos a consultoria da Talita Moser em nosso Coletivo e pudemos refletir um pouco mais sobre o que estávamos desenvolvendo com as nossas crianças a partir deste olhar que ela nos trouxe sobre a infância e sua educação.

Neste mesmo ano também realizamos em nosso espaço uma vivência com Thiago Berto, fundador da Cidade Escola Ayni, em Guaporé-RS. Os princípios da Pedagogia Ayni, assim como os da Pedagogia Viva, se baseiam no desenvolvimento autônomo das crianças para que elas vivenciem seus potenciais e se tornem adultos com senso de auto-direção, de responsabilidade sobre suas vidas e com harmonia entre a intelectualidade e os sentimentos. No site desta fundação sem fins lucrativos encontra-se, dentre outros objetivos, a missão de:

[...] ser um espaço de referência em ideias, práticas de sustentabilidade e respeito à natureza e, principalmente, um lugar para transformação do ser. A nova educação começa com uma nova maneira de viver de nós adultos, uma nova perspectiva sobre o mundo, a vida, e então, conseqüentemente uma forma diferente de nos relacionarmos com as crianças (FUNDAÇÃO AYNI ⁴¹, 2017).

O olhar do adulto para si mais uma vez é destacado como possibilidade pedagógica nesta outra experiência de educação que

⁴¹ Disponível em: <<http://www.fundacaoayni.org>> Acesso em 10-11-2017

inspira nosso Coletivo e nos ajuda a pensar a infância fora das áreas de conhecimentos que dizem a "verdade" sobre a criança.

Sobre a noção de infância, Walkerdine (1995) destaca que esta é uma invenção moderna assim como a escola, o que é demonstrado por inúmeras evidências que apontam não apenas que este é um conceito que chega com a modernidade, mas que "a idéia de infância como uma condição distintiva e um objeto do olhar científico chega ao mesmo tempo que a emergência da escolarização popular e compulsória" (p. 209). O argumento da autora é de que a nova abordagem científica da criança, fundamentada de um modo geral nas Ciências Humanas e, de forma particular, na psicologia do desenvolvimento, foi inaugurada numa conjuntura histórica em que aconteceram importantes mudanças no modo de governo. Em sua análise, é destacada a designação da infância como um estado distinto, cientificamente observável, como um dos aspectos mais importantes de um governo que se tornou centrado na administração "científica" das populações.

Neste contexto, a psicologia do desenvolvimento e a sociologia da educação são interpretadas como ciências que ratificam o governo da criança a partir da pedagogia, sendo que a primeira cumpre o papel de definir os fins da educação e a segunda ajuda a moldar os caracteres inatos da criança a uma personalidade que se adéque aos objetivos sociais da educação. Reconheço nestas áreas de conhecimento que descreveram as leis de desenvolvimento infantil a estrutura de um discurso científico que permite aos educadores, pais e mães enunciarem verdades sobre a população infantil, subordinando a experiência da infância às regras da já destacada "Razão de Estado" (RAMOS DO Ó, 2007).

É sob esta perspectiva que se funda a pedagogia moderna que, para Pagni (2010), constitui uma "doença do olhar adulto" por projetar na criança suas crenças para, então, inscrever nelas a sua própria subjetividade. Para o autor, uma das questões que esta doença do olhar suscita é o "silenciamento a que a infância é submetida para introjetar a voz desse adulto normal, a linguagem de um mundo controlado ou, para usar a expressão de Deleuze (2000), a lógica da sociedade do controle – e não mais a de uma sociedade disciplinar –, na arte pedagógica" (p. 110).

Na esteira deste pensamento gostaria de colocar mais algumas indagações: *Estaria no Coletivo Alecrim a potencialidade*

de narrar outras infâncias, que não aquela patológica e carente de tratamento, conforme nos destacou Pagni (2010)? Estariam nas experimentações afetivas que realizamos em nossos encontros pedagógicos um silêncio quanto a este olhar adoecido do adulto para encontrar as potencialidades de narrar, de um modo diverso, o que foi instituído pela linguagem como infância?

Talvez resida em nossa experiência Alecrim uma linha de fuga a esse dispositivo pedagógico por tentar enunciar e ver a infância por um *modo Alecrim de Educar*, um modo ainda em vias de se descobrir, uma pedagogia que se vive na inconstância das relações e aposta na possibilidade de atualização das virtualidades de outra infância possível, não adoecida pelo olhar adulto. Pode-se questionar o caráter utópico da ideia: sim, *u-topos*, o não lugar que se vive no devir das coisas. Uma utopia possível sem fixar um ponto de chegada, 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.

Por fim, não poderia deixar de expressar o grande desafio envolvido no exercício de colocar em palavras este processo coletivo que ainda está em movimento. Por ter acompanhado a construção do Alecrim, com envolvimento muito íntimo, desde as primeiras ideias gestadas, para conseguir escrever a respeito desse processo também tive que "desaprender" muitas coisas, principalmente o hábito de uma escrita baseada na interpretação de outros autores para me colocar diante do que está para ser produzido no próprio acompanhamento da experiência.

Nesta perspectiva, a escrita da tese e a edição do documentário passam a ser um processo de entrega ao desconhecido para construir um saber autoral, ainda que solidamente embasado por referenciais teóricos, o que implica "nunca escrevermos sobre algo que não esteja diretamente ligado aos nossos maiores desejos ou medos, àquilo que nos mobiliza energia psíquica suficiente para engendramos tal jornada" (BARRERA, 2016, 246). Ciente deste desafio lancei-me à experiência e passei a me ver de perto nas imagens e palavras que compõem a *documentese*.

Percebi que meu desejo de escrita e produção de imagens, no que tange ao Coletivo Alecrim, foi mobilizado pelos meus afetos, forças que me impulsionaram a recriar horizontes e me provocaram a pensar com os encontros que se sucederam sem

saber aonde iria chegar. Num desses encontros, com a tese de Pereira (2016), compreendi meu processo de escrita e edição como a elaboração de uma cartografia afetiva, na qual se encontravam mapeados meus afetos relacionados à minha experiência no Coletivo.

As cartografias afetivas apresentadas na tese de Pereira (2016) decorreram das experimentações baseadas em afecções compartilhadas nos encontros realizados ao longo da sua investigação e pretenderam "envolver os participantes com a criação poética, destacando as cartografias elaboradas por eles nesta relação, de modo a permitir o movimento da invenção em um devir criativo" (p. 22). Atravessada por estas proposições da autora, me dei conta de que havia elaborado minha primeira cartografia afetiva ao articular uma seleção de cenas, que filmei no cotidiano do Alecrim, ao som da música *Chamaimê* (2016), uma composição de Marcelo Portela feita especialmente para nossa filha, que se chama Aimê.

O critério para essa composição audiovisual que encerra o filme foi baseado nos meus afetos, mapeados tanto na seleção da música, que apresenta especial valor afetivo devido ao contexto de sua composição, quanto nas cenas de crianças que, com a naturalidade de suas expressões, me ajudaram a pronunciar "as coisas que não tem nome" (BARROS, 1993), mas que me interpelam com diferentes intensidades.

Esta cartografia também marca uma virada no modo como o filme vinha se constituindo, até então de forma narrada, e compõe a parte final que encerra as minhas *conficções*, apostando na força de expressão das imagens por si mesmas, sem uma explicação que as racionalize. A cartografia afetiva tem início quando as batidas da música *Chamaimê* (2016) nos convocam ao exercício de pensar com as imagens e não sobre elas, momento em que a música e as cenas se sobrepõem ao verbo, cessando a narração, porque já não há mais o que ser falado, mas experimentado e sentido.

Apresentar este conceito de "cartografia afetiva" (PEREIRA, 2016) no item em que me proponho a fazer aproximações da nossa experiência de educação com a noção do "cuidado de si" (*epiméleia heautoû*), tem o propósito de exemplificar outra possibilidade de prática de si, já que a noção grega de *epimeléia* não designa apenas uma forma de atenção, mas

também "algumas ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos" (FOUCAULT, 2006, p.15).

Acredito que muito do que eu vivenciei no Coletivo foi me transformando e, ao longo desse exercício de escrita com palavras, imagens e músicas, esta transformação não cessou. Quando alguém se propõe a fazer caber a vida em uma tese, certamente algo acontece (e continua acontecendo) porque se escreve no tempo dos acontecimentos e de suas variações intensivas. Por isso, não consigo ter elaborações acadêmicas fundamentadas sobre toda a experiência vivida no Alecrim, contento-me em apenas apontar as linhas de contorno de novas formas de enunciar, dar visibilidade e de ganhar força de expressão este modo Alecrim de olhar para o outro, para si, para a infância e sua educação que já inspira, agrega e se multiplica em outras famílias que buscam por uma proposta de educação "alternativa".

Encerro apontando que o movimento de Cooperativas em Florianópolis, apesar de não constituir-se como uma instituição de educação formal, é bem diferente do movimento não institucionalizado de educação que acontece com as famílias *unschooling*, que optam por não matricular os filhos na escola, mesmo em idade obrigatória de escolarização, porque acreditam que a desescolarização não é apenas "a recusa de estar na escola, é a recusa de um caminho único" e sendo assim, "não é uma proposta de educação "alternativa", e, sim, uma alternativa à educação⁴²". Estas palavras de Carla Ferro ajudam a problematizar uma ideia recorrente, de que escola seja sinônimo de educação, algo que me dedico nas páginas seguintes para introduzir outra

⁴² Palavras de Carla Ferro, retiradas de uma postagem virtual no grupo que ela administra numa rede social que acompanha famílias brasileiras que optaram por não escolarizar seus filhos. Carla é filósofa e pesquisadora sobre aprendizagem sem ensino (desescolarização) e se dedica a promover o compartilhamento de informações, encontros e a criação de comunidades de aprendizagem livres e abertas. Viveu na França e, há alguns anos, está em contato com as redes de desescolarização desse país. Neste momento dedica-se a fomentar uma discussão pública no Brasil sobre a desescolarização, incluindo seus aspectos jurídicos.

movimentação micropolítica que vem crescendo em Florianópolis e, como veremos, cada vez mais em todo o Brasil e no mundo.

3.3 - A intrínseca ligação entre educação e escola

Para abordar o tema da desescolarização (*unschooling*) vejo como fundamental uma reflexão inicial sobre a escolarização, ou seja, os interesses, conflitos e contradições inerentes ao processo de emergência dessa instituição, bem como a produção de sentidos e significados que até hoje se colam a ela e criam associações contingentes que definem a vida das pessoas inseridas nas sociedades escolarizadas. Nessa reflexão quero dar destaque à associação, quase natural, que se criou entre educação e escola, predominante num certo senso comum das sociedades ocidentais contemporâneas, porque acredito ser esse o ponto chave para entendermos a origem de propostas como a de desescolarizar não só as sociedades, como o próprio pensamento e a vida.

Ao revisar a legislação vigente no Brasil, no âmbito das terminologias, Vasconcelos e Morgado (2014) observaram que “educação” e “escola” são palavras utilizadas de maneira tão coligada que, não raro, são empregadas como sinônimas. Esse entendimento tem uma consequência prática que define toda uma dinâmica de formação: retira a responsabilidade de educar em casa, na esfera privada, e submete essa responsabilidade ao estado, que passa a ofertar educação na esfera pública e regular a oferta privada.

O propósito não é defender uma ou outra condição como sendo a melhor opção para educar, mas focar alguns sintomas que apontam para possibilidades destes espaços coexistirem numa mesma sociedade e atualizar a noção de desescolarização que, iniciada sob uma determinada perspectiva na década de 1970, hoje está sendo apontada pelos estudos de Morgado e Vasconcelos (2014) e o de Barrera (2016) como uma progressiva tendência a ser adotada, sendo esta prevista ou não na legislação vigente dos países. Portanto, não se trata de inverter a hierarquia entre educação na escola e a educação fora dessa, mas de compreender como a supremacia da escola se engendrou em um contexto específico e como chegou ao extremo de outras propostas de

educação se tornarem sinônimos de negligência ou abandono intelectual das famílias que, intencionalmente, optam por não matricular, ou até tirar os filhos já matriculados, nessa instituição.

Se considerarmos a origem temporal que separa estes dois conceitos comumente associados, veremos que a educação, como processo de ensinar e aprender, esteve presente nas sociedades desde os tempos mais remotos, enquanto que as escolas, os liceus, os colégios, cada qual com as suas especificidades, são criados como um local específico para transmitir conhecimento assim que os processos educativos aderiram ao estatuto da cientificidade que configurou as ciências e suas abrangências. Portanto, a educação é um processo mais abrangente, que sempre se deu das maneiras mais distintas, nos espaços mais diversos, se dando de forma previamente organizada ou informal, enquanto que a escola se restringe a uma função específica, sendo a educação formalizada o seu objetivo principal.

Ao distinguir os processos de educação e escolarização Corrêa (2000) destaca que o primeiro é uma característica importante que distingue o gênero humano dos demais animais por meio da capacidade de construir cultura através da vida em sociedade:

Deste modo, *ser* humano em sociedade implica estar envolvido por situações de educação, seja de um indivíduo para com outro; do meio social para com o indivíduo e vice-versa; e ainda, do indivíduo ele mesmo com tudo o que o cerca: a *auto-educação* - ou a leitura que o indivíduo faz do mundo a partir de suas experiências (CORRÊA, 2000, p. 74).

A educação, assim, corresponde a processos tanto individuais quanto sociais e não necessariamente conduzirá ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal humano e de sociedade. Já a escolarização é um processo que objetiva formar um tipo de ser humano e um tipo de sociedade idealizada pelo centro de decisões de qualquer poder vigente, seja ele político e/ou religioso e/ou

econômico, ou seja, a escolarização é também educação só que vinculada a objetivos institucionalizados.

Sendo assim, a escola hoje representa o dispositivo do Estado que uniformiza as culturas através de leis que controlam a educação e a submete a uma série de limites que garantem a efetividade do processo de escolarização. Corrêa (2000) elenca nove desses limites que ele denominou como "garantias da escolarização": 1. Invenção de espaços próprios para a educação; 2. Controle do tempo em que se desenvolvem as atividades; 3. Seleção de saberes dados como universais; 4. Invenção de uma relação saber-capacidade; 5. Desqualificação de outras práticas em educação; 6. Obrigatoriedade da frequência; 7. Sérias; 8. Avaliação e 9. Certificação. Não irei detalhar cada um destes limites que a escola impõe para a educação porque o autor o fez muito bem em seu artigo, apenas identifiquei cada um deles porque este esclarecimento ajuda a compreender a educação como processos ou percursos de aprendizagens livres dessas "garantias da escolarização".

Para Calvo (2008), a escolarização é compreendida como um processo de repetição de relações preestabelecidas enquanto a educação é um processo de criação de relações possíveis. Neste sentido a educação está aberta a relações não previstas e à subjetividade dos atores envolvidos, enquanto a escola em sua lógica programática, nega a flexibilidade emergente dos processos educativos ao reduzi-la a uma expressão dicotômica entre extremos mutuamente excludentes: o aluno aprende ou não aprende.

Embora, nesta tese, eu não me proponha a entrar nos detalhes históricos que remontam à emergência da escola e dos processos de escolarização em massa, quero ressaltar certas condições que pertencem a esta instituição para melhor elucidar os processos educativos que nela se organizam. Como bem destacado por Walkerdine (1995), a escolarização popular e depois compulsória foi introduzida na Inglaterra no fim do século XIX como tentativa, não apenas filantrópica para se acabar com o trabalho infantil, mas também para "tentar produzir uma 'força de trabalho dócil', uma força de trabalho com os hábitos corretos de aplicação, economia e assim por diante" (p. 211, grifo da autora).

Em seus primórdios, de acordo com Petitat (1994), as escolas tiveram essa função de proteger a infância desvalida, o que ainda acontece em alguns contextos sociais contemporâneos,

inclusive, muitas críticas à desescolarização ressaltam essa função da escola como uma conquista que não estaria assegurada em uma suposta sociedade desescolarizada. Não nego a legitimidade dessas críticas, bem como a enorme importância que a escola teve e ainda tem nesses determinados contextos sociais, mas gostaria de argumentar que, por outro lado, no Estado Brasileiro, onde a escolarização é obrigatória, torna-se um grande desafio considerar legítima a possibilidade de vivenciar outro paradigma que, ao contrário de negligenciar a educação, hiper valoriza o envolvimento da família na educação dos filhos e parentes, mesmo quando esses não frequentam a escola.

Considerando que por motivos ideológicos, contra a educação proporcionada pela escola, algumas famílias começam a cogitar a possibilidade de educar seus filhos e familiares em espaço doméstico, novos significados precisam ser incorporados à educação e à escola para dar conta dos sentidos e limites de cada termo:

Desta forma, a educação retoma a sua concepção mais ampla, sendo entendida como o processo integral de ensinar e aprender, para além das delimitações da escola que, por sua vez, passa a ser entendida como a instituição que oferece educação formal, baseada em um sistema de escolarização com códigos e normas próprios atribuídos aos sujeitos em etapas, as quais precisam ser alcançadas para que se passe à seguinte (MORGADO; VASCONCELOS, 2014, p. 2009).

Neste sentido, destaco a necessidade de uma separação definitiva entre os conceitos de educação e escola como uma primeira etapa para compreender as conceituações vinculadas ao paradigma da desescolarização. Entretanto, por se tratar de mais de um século de hegemonia da escola sobre os processos educativos, torna-se extremamente complexo separá-los "não somente pelo significado estrito de cada um, neste novo contexto que já é uma realidade em muitos países, mas pelos significados implícitos que carregam relacionados à compreensão tácita de que não pode haver

educação sem escola e à crença nos prejuízos e nas inúmeras implicações sucedidas à desescolarização da sociedade" (MORGADO; VASCONCELOS, 2014, p. 210).

Também é tácita a compreensão de que as escolas funcionam como espaços de socialização inicial das crianças, sendo essa outra questão crucial para a crítica à desescolarização. De acordo com Cury (2006), o princípio da obrigatoriedade escolar significa uma intervenção dos poderes públicos no sentido de criar espaços de socialização que conduzam a uma igualdade de oportunidades na oferta de conhecimentos básicos e na aquisição de valores básicos de referência. Isso implica que não tendo passado pela escola a pessoa estaria fadada a não ter as mesmas oportunidades na sociedade que um escolarizado, o que para Ivan Illich serve como mote para articular a sua crítica quanto à necessidade de desinstitucionalizar as escolas (e as mentes) para acabar com a polarização social por ela produzida.

Illich pode ser considerado, senão o primeiro, um dos mais destacados e influentes autores sobre o tema da desescolarização. Em 1971 ele publicou o livro *Sociedade sem escolas*, no qual levantou questões desestabilizadoras quanto à definição comum de "natureza humana" e a natureza das modernas instituições que caracterizam a forma como vivenciamos o mundo e a nossa própria linguagem. A seguir, destaco o primeiro parágrafo dessa obra que, apesar de longo, nos dá o tom da crítica por ele elaborada e resume a extensão a qual se dirige a mesma:

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, 'escolarizado' a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é 'escolarizada' a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com

tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais do que o produto das instituições que dizem servir a estes fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes (ILLICH, 1979, p. 21).

Apesar de seus argumentos criticarem várias instituições sociais, seu foco é claramente a instituição escolar porque, na perspectiva do autor, a institucionalização da educação marca uma tendência de institucionalização da sociedade e, neste sentido, sua proposta de desescolarização está calcada na possibilidade, que pode ser considerada tanto radical quanto utópica, de desinstitucionalizar a educação como um ponto de partida para a desinstitucionalização da sociedade como um todo. É, portanto, uma mudança de paradigma que, por não comportar as estruturas políticas e econômicas dominantes, se chocou e ainda se choca com os arranjos sociais vigentes, mas que, ao mesmo tempo, se beneficia das frustrações e outros sintomas no tocante às escolas para impulsionar a mudança que permita novos arranjos sociais.

Carlos Calvo Muñoz é um pensador contemporâneo que também reflete sobre a diferença entre escola e educação, argumentando em defesa de uma educação livre e fluída, que se auto-organiza de maneira cada vez mais simples e, paradoxalmente, mais complexa, a contrapelo dos processos escolares, emaranhados de superficialidades e complicações que perturbam o ensino e inibem a aprendizagem (CALVO, 2010). Sua proposta não é acabar com as escolas, mas desescolarizá-la, restituindo-lhe a riqueza dos processos autenticamente educativos (CALVO, 2015).

Considero os pensamentos desses autores muito profícuos para esta tese porque suas críticas não se restringem à escola pública, acusada de ser responsável pelo controle social reprodutor

dessa mesma sociedade a partir de mudanças/moldagens específicas de comportamento que podem ser mensurados, mas também às escolas livres - que venho denominando nessa investigação como escolas "alternativas" - que se tornaram palco de livre cooperação e experimentações de todo tipo, porém "a serviço da boa sociedade, concebida como uma estrutura corporacional altamente organizada e pacificamente produtiva" (ILLICH, 1979, p.114). Estas críticas à instituição Escola, de um modo geral, revelam o paradoxo existente na ideia de Escola "Alternativa", pois sendo escola, mesmo que "alternativa", continua seguindo a lógica da escolarização.

Calvo (2010) ressalta que a aprendizagem para a vida não emergiu em um espaço escolar, mas fora desse contexto. O autor destaca o contexto doméstico, onde a aprendizagem se dá de forma trans-geracional, como um exemplo de educação informal em que emergem situações imprevistas, com uma grande diversidade de formas e de relações do processo educativo. O que seria o contrário da escola, onde essa diversidade é limitada pela rigidez dos tempos, espaços e currículos oficiais que pretendem controlar os processos educativos para que se possa prever e avaliar seus resultados.

Por outro lado, é fato que esse contexto informal de aprendizagem também acontece dentro da escola, mas justamente por ele ser imprevisível, ele se dá no interstício, na conversa paralela enquanto o professor passa a matéria na lousa, na linha de fuga, na pausa, no recreio, no burburinho da entrada ou no caos da saída da escola, nesses tempos e espaços que não foram destinados para a aprendizagem, não é no tempo de aula é, muitas vezes, fora de sala. "Em todos eles, reina a emergência surpresa de situações inéditas que, em sua maioria, causam desordem" (CALVO, 2010). Em suma, quando nos deparamos com os desafios da vida percebe-se que, numa avaliação geral:

A escola nos deu muito daquilo que não estava planejado nem considerado, e por outro lado, nos deu muito pouco do que se supunha como dever nos entregar ou nos ajudar a obter para o bem de nosso desenvolvimento pessoal (CALVO, 2010, p. 89, tradução minha).

Nesse sentido, uma mudança na educação por meio das escolas "alternativas" - ou "livres", para seguir a mesma nomenclatura de Illich (1979) - produziria somente a "pacificação da nova geração dentro de encravos especialmente projetados que vão atraí-la para o mundo de sonhos de seus antepassados" (p.115), ou seja, não questionaria o paradigma que sustenta a concepção educacional da escola e o seu papel disciplinador, tanto do produtor quanto do consumidor, para engajá-los na ideologia que coloca o crescimento econômico em primeiro lugar na sociedade.

Esses argumentos me permitem colocar em xeque as propostas de mudanças na educação advindas das escolas "alternativas", mesmo em suas propostas originais, de invenção discursiva para a transformação da sociedade por meio de uma educação que prima por relações horizontais, numa estrutura autogestionada e não hierárquica, conforme descrito no item 1.2. Isso porque, sendo uma instituição escolar, seguem a lógica escolarizada e as pessoas dependem igualmente de escolas que dirijam suas vidas, formem sua visão de mundo e definam para elas o que é legítimo e o que não é.

Além disso, as persistentes críticas de que as escolas "alternativas" são excludentes, por se tratar, na grande maioria, de instituições privadas que se restringem a um público com possibilidades econômicas para pagar por essa educação diferenciada, apesar de pertinentes, perdem todo o seu sentido porque desqualificar qualquer outro êxito dessas escolas "alternativas", sob o argumento de que elas atendem um público restrito a determinada etnia e condição social, ou porque não oferecem cotas para pobres e negros, é uma estratégia utilizada, inclusive, por partidos políticos que governam as nações escolarizadas e querem se valer da falsa ilusão da inclusão social por meio da acessibilidade às escolas primárias e universidades.

Não desconsidero a pertinência dessas críticas em outros estudos, o que quero destacar é que elas não questionam o paradigma da sociedade escolarizada: o problema não é o acesso à escola, mas a própria instituição escolar. É essa instituição que, se por um lado foi inventada para responder a uma urgência histórica de igualdade de direitos advindos de um contexto como o da Revolução Francesa e da ascensão da burguesia ao poder, por outro, tornou-se um forte dispositivo no qual são articulados sentidos específicos ao sujeito por ele constituído. Sentidos esses

que progressivamente subdesenvolvem a autoconfiança e a confiança na comunidade em que o sujeito se insere:

O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente (ILLICH, 1979, p. 17).

Apesar de não mencionar a desescolarização em sua produção intelectual, o filósofo Gert Biesta, me ajuda a pensar esse tema porque, ao esclarecer a forte conexão existente entre a educação e a racionalidade advinda da influência da filosofia kantiana, é possível compreender o papel das escolas e a importância do professor em uma comunidade que ele denomina como racional:

Não será demasiado difícil reconhecer o papel da educação - o papel das escolas e de outras instituições educacionais - na constituição e reprodução de comunidades racionais. Muitas pessoas poderiam argumentar que é essa a principal e talvez até a única tarefa das escolas, em primeiro lugar. Quando consideramos a educação a partir dessa perspectiva, podemos ver que as escolas não propiciam simplesmente uma voz aos estudantes, elas não os ensinam simplesmente a falar. A escola propicia aos estudantes uma voz muito específica, a saber, a voz das comunidades racionais representadas por meio do currículo. Ao dar aos estudantes essa voz, as escolas não só legitimam certos modos de falar. Ao mesmo tempo elas deslegitimam outros modos de falar. (Isso, como os sociólogos da educação nos mostraram, explica porque alguns estudantes têm de desaprender muito mais

do que outros para ter sucesso no sistema educacional) (BIESTA, 2013, p. 82-83).

Essas ideias também denunciam a polarização social produzida pela instituição escolar. De acordo com Illich (1979), essa polarização acontece devido à institucionalização do pensamento escolarizado que transfere essa estrutura de pensamento inclusive para quem não acessa a escola, ou seja, o pensamento escolarizado está presente nessas pessoas porque elas se consideram inferiores àquelas que falam com "a voz das comunidades racionais". A pessoa que acessar a escola, qualquer que seja esta, "alternativa", livre, ou tradicional, se ela é pública ou privada, não importa, será considerada por aqueles que não a frequentaram como superior a eles.

Os etnólogos constataam esse fenômeno com muita frequência em suas pesquisas, principalmente naquelas em que o conhecimento tradicional de uma comunidade é o foco da investigação. Em minha trajetória na área das Ciências Biológicas, trabalhei como estagiaria acompanhando o trabalho de campo de alguns pesquisadores da etnobiologia que tinham por objetivo sistematizar o conhecimento tradicional das comunidades pesqueiras de Cananéia-SP, como subsídio para a elaboração de planos de manejo da pesca. Presenciei inúmeras vezes cenas em que as pessoas destas comunidades desvalorizavam seus conhecimentos adquiridos da experiência e da herança cultural, por não terem frequentado a instituição escolar.

Pude constatar esse mesmo discurso de que "não sabem nada porque nunca foram à escola" em minha própria investigação de mestrado, realizada no Parque Municipal da Lagoa do Peri (Florianópolis/SC), com pessoas que habitam um determinado lugar do mesmo, a Zona de Paisagem Cultural que é conhecida como Sertão do Peri. Estas pessoas, que também estão inseridas na política identitária que as instituem como uma população "tradicional", humildemente afirmavam que não eram estudadas como eu, a pesquisadora que os entrevistava, e nem mesmo como os seus próprios filhos que tiveram acesso às escolas.

Estes exemplos demonstram também a função que as escolas modernas adquirem como instituições que buscam colocar o aluno em contato com um ponto de vista geral e racional:

[...] a educação moderna tem sido compreendida precisamente como a tentativa de levar as crianças e os estudantes "além do presente e do particular" (BAILEY, 1984) de sua identidade enraizada, introduzindo-os na esfera ordenada e racional da sociedade moderna. Na verdade, o ideal da educação moderna é liberar as crianças e os estudantes de sua situação local, histórica e cultural, e colocá-los em contato com um ponto de vista geral e racional. (BIESTA, 2013, p. 84).

Observa-se que esse modelo exclui o que é diferente, enquanto que no pensamento pós-moderno que fundamenta esta pesquisa e outras nas quais me inspiro, não apenas afirma que a diferença é inevitável como também preza pela sua proliferação, dada a sua preciosidade. "Vivemos em uma comunidade racional. A ideia da aprendizagem como aquisição é própria da comunidade racional, mas, ao lado dessa comunidade, resta à educação assegurar oportunidades para encontrar e enfrentar o que é diferente" (MENDONÇA; TERCIONI, 2014, p. 4). Nesse sentido, caberia a educação proporcionar às crianças e aos estudantes "falarem com sua própria voz" (BIESTA, 2013).

Portanto "não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada" (ILLICH, 1979, p. 23), e isso legitima uma dupla exploração que se dá, por um lado, pelo investimento de verbas públicas para a educação de uns poucos e, por outro, permite uma crescente aceitação de controle social. É por isso que Illich (1979) propõe uma desescolarização da sociedade e ressalta a "necessidade de pesquisas sobre a possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma; e que façam emergir valores não passíveis de controle substancial pelos tecnocratas" (p.22), dialogando com a ideia de uma educação que proporcione ao indivíduo se libertar da reprodução de uma única voz, a "voz da comunidade racional" para "falar com a própria voz" (BIESTA, 2013), que é única e, por isso, diferente.

A busca atual de novos canais educativos, na perspectiva de Illich (1979), deverá ser transformada na procura do seu oposto institucional: redes educativas que aumentem a oportunidade de

cada um transformar cada momento da sua vida num outro de aprendizagem, de partilha e de interesse. É exatamente esse novo paradigma educacional que vêm sendo buscado por um número cada vez maior de famílias, como acontece na França onde a chamada "instrução em família" é legal, sendo essa a escolha de quase 40 mil pessoas⁴³.

O documentário *Ser e vir a ser*, da francesa Clara Bellar (2014), é um esforço exemplar em reunir diferentes gerações de famílias da Alemanha, Estados Unidos, França e Reino Unido que vivem essa experiência de educação sob o paradigma da desescolarização. Além de explorar esse conceito, é possível ouvir histórias e conhecer algumas pessoas que tiveram uma educação livre das "garantias da escolarização" (CORRÊA, 2000) e outras que, apesar de não terem frequentado a escola, quando adultas optaram por ingressar no ensino formal das renomadas universidades de Harvard e Oxford. Nesses casos, a desescolarização apresenta-se como um caminho flexível onde é possível entrar e sair dele.

A questão que destaca desse filme é a abertura de possibilidades do vir a ser quando não se está restrito a uma formação escolar. De início, é destacada a ideia de que os "desescolarizados" costumam trabalhar em sua profissão muito cedo. Como um dos exemplos, é apresentado um jovem maestro de orquestra, que iniciou sua carreira de regente aos 18 anos, deixando implícita a ideia de que isso só é possível porque esses jovens não têm o seu tempo "roubado" pela obrigação de seguir um currículo planejado por quem pensa o que eles deveriam saber e ser. O processo educativo não escolarizado permite que esses jovens façam o que têm interesse, com paixão e tempo disponível para praticar e se empenhar profundamente a tudo aquilo que desejarem vir a ser.

Para Calvo (2010, p. 92, tradução minha), a escolarização "é o âmbito do deve ser, enquanto que o da educação é o do vir a ser". Essa distinção revela uma tensão entre ordem e caos destacada pelo autor como característico dos processos educativos.

⁴³ Citarei dados obtidos através da minha participação em um grupo fechado de uma rede social, criado pela Carla Ferro, uma pesquisadora sobre aprendizagem sem ensino e desescolarização que já citei na nota de Rodapé número 39.

Ele assume que o caos é complementar à ordem e, ao mesmo tempo, é sua fonte de nutrição:

Para entendê-lo concebemos a educação como o processo de criação de relações possíveis, onde o caos e a ordem se complementam em um fluir sem término nem predominância de nenhum. Ambos estão em permanente relação de tensão. Na medida em que a ordem se desordena, move-se o caos à ordem. Na medida em que o caos tende a ordem, esta é levada a desordem. (CALVO, 2010, p. 92, tradução minha).

Quando o "deve ser", a serviço da ordem, sobrepõe à importância do caos nos processos educativos, esse último tende a ser eliminado. É o que acaba acontecendo nas escolas, em que o caos é esterilizado, ao longo do tempo, pelo império da ordem e do deve ser: "na escola, tudo se organiza de acordo com os critérios de ordenamento, respaldados por normas, decretos, regulamentos, que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem [...] o deve ser impera obrigando a fazer o que diz a norma" (CALVO, 2010, p. 93, tradução minha).

Por outro lado, quando o vir a ser é a ênfase do processo educativo, o que geralmente acontece fora da escola, ou nela mesma, porém às costas da vigilância e do controle, todo o processo fica aberto ao que emerge e criam-se situações informais de aprendizagem, que podem começar pela ordem, ou partindo do caos, e terminar em outro extremo: "só é possível planejar o geral, as rotas alternativas em um território a explorar, nunca um mapa detalhado" (CALVO, 2010, p.92, tradução minha). É neste sentido que as perspectivas do vir a ser são muito mais amplas quando não se tem uma linha a seguir, quando o que guia a formação humana é uma abertura às complexidades educativas emergentes e caóticas, não a ordem e o deve ser.

Ainda no filme *Ser e vir a ser* (2014), uma entrevistada diz que deveríamos saber responder a pergunta "por que vamos à escola? ou por que nossos filhos devem ir à escola?", sem as típicas respostas normativas que referenciam a necessidade dos pais trabalharem, a visão de uma carreira profissional, ser bem

sucedido numa sociedade, etc. Em todas essas respostas a escolarização nunca é questionada enquanto etapa sólida e necessária para o crescimento individual e formação cidadã. Outro pai entrevistado exemplifica que, apesar de seus filhos não andarem de bicicleta, eles não são os “não-bicicletas”, mas por não freqüentarem a escola eles são rotulados como os “não-escola”, revelando o enfrentamento que eles se vêem obrigados a superar pela escolha de educação que fizeram para os seus filhos. Esses questionamentos, por sua vez, refletem o quanto que a sociedade não questiona o porquê da obrigatoriedade escolar.

Nesse sentido, pode-se inferir que o que vem sendo denominado como desescolarização possui muitas facetas, dependendo da ideologia adotada. Se fundamentada por Illich (1979), seria algo no sentido mais reativo ao que se apresenta no sistema escolar, que reforça o binômio escola/não escola, já o que se vê no referido documentário, não é um caminho inflexível, podendo a escola/universidade ser um caminho desde que a escolha parta de uma necessidade de desenvolvimento da pessoa e não de uma obrigação externa à ela.

Independente da ideologia adotada, uma ideia de movimento, de algo que não se molda a uma estrutura de ensino, que não se submete a uma lógica de controle das subjetivações, parece estar contida nessa proposta educativa. Por isso, proponho olhar para a desescolarização como uma proposta que ajuda a deslizar a ideia de alternativo como uma educação menor (GALLO, 2002) em contraponto com a escolarização, uma educação maior que insiste na totalização dos processos de vida, na normalização das diferenças e num modelo educacional da representação, que "parte do princípio de que podemos saber como cada um aprende, mesmo que admitamos que os ritmos são diferentes para cada indivíduo" (GALLO, 2015, p. 87).

Portanto, defendendo a ideia de uma desescolarização como imanência, uma reserva de potência, o que não quer dizer que seja um modelo, que seja estritamente praticável. Ela é uma tentativa que consiste em negar alguns princípios mais clássicos e procurar outros. Nesse sentido ela é um valor, uma ideia, e como ideia ela existe como uma potência que irá alimentar a prática.

Se a desescolarização fosse praticável, ela deixaria de ser *des*, perderia esse prefixo e voltaria a ser uma escola da desescolarização, ou a escola que acontece em casa. É o que, de

certo modo, acontece quando essa proposta é confundida com o *homeschooling* (ensino domiciliar) e, por se tratar de uma associação frequente, me atento em esclarecer essa diferença no tópico a seguir.

Para tanto, me valho da investigação de Vasconcelos (2005), que observou o ensino em diversas famílias e conduziu um estudo sobre a inserção do *homeschooling* na legislação educacional no Brasil e em Portugal, bem como dos artigos reunidos no dossiê *Homeschooling e o direito à Educação*, uma publicação da Revista Pro-Posições, organizada por Barbosa e Oliveira (2017). Encontra-se neste dossiê estudos que problematizam a inserção da temática do *homeschooling* no contexto brasileiro, a partir de diversas perspectivas.

O termo *unschooling* aparece em apenas um artigo do dossiê e, ainda assim, como sendo parte de um dos métodos do ensino doméstico, ao contrário do que defendo no item que se segue. Cabe ressaltar que o *unschooling* como sendo um paradigma de educação que rompe completamente com a ideia de escolarização é uma perspectiva pouco abordada no meio acadêmico brasileiro.

Na busca realizada no portal de periódicos da SciELO, utilizando como palavra chave *unschooling*, aparece apenas o artigo da pesquisadora Maria C. Chaves Vasconcelos, inserido no referido dossiê com o título *Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?* E no catálogo de teses e dissertações da CAPES aparecem duas pesquisas, a dissertação de Gonçalves (2016), na área de Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, e a tese de Andrade (2014), na área da educação. Já no portal de periódicos da CAPES, foram encontrados 464 artigos referentes a estudos realizados, majoritariamente, no Canadá, França e Estados Unidos.

Fora do âmbito acadêmico a discussão no Brasil está cada vez mais fomentada em blogs, grupos das redes sociais e vivências realizadas presencialmente por pessoas que vivem o paradigma da desescolarização com seus filhos/as, sendo Ana Thomaz e Carla Ferro as duas referências mais influentes em nosso país. Além dos trabalhos citados, abordarei o tema do *unschooling* na perspectiva da mãe de duas crianças, residente em Florianópolis (SC), que optou pela desescolarização de seus filhos, apresentando trechos de uma entrevista realizada em abril de 2016.

A título de apresentação, a entrevistada que possui formação superior em Pedagogia, considera-se, hoje, uma "despedagoga" porque, em seu entendimento, "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).

Quando questionada acerca dos motivos que a levaram para a desescolarização, ela pontua seu desencantamento por várias pedagogias e escolas que ela buscou em Florianópolis, no intuito de matricular o seu filho aos quatro meses de idade:

Eu acreditava na pedagogia de uma forma muito forte, porque eu trabalhei num berçário e sabia dos trabalhos que se pode fazer com o bebê e acreditava piamente que isso era fundamental. Procurei mais ou menos umas 26 escolas, conheci todas e vários pontos começaram a me desagradar (ENTREVISTA CEDIDA EM 15/04/2016).

Para assumir esse processo educativo para os filhos a entrevistada destaca que passou por um processo de inteira entrega à sua maternidade, o que lhe possibilitou uma transformação pessoal que a fez rejeitar a escola:

Quando a gente se torna mãe e você se entrega a essa magia, as questões da maternidade se tornam muito importantes para você. Não tem como ser a mesma pessoa, você vai se questionar muito e os seus valores vão mudar. Então, quando eu cheguei na escola, tinha todo um período de adaptação e, como meu filho mamava bastante, eu ficava amamentando ele por mais ou menos uma hora e via toda a rotina. A partir da observação dos profissionais eu comecei a perceber que lá não era o lugar que eu procurava. Vendiam um discurso maravilhoso, mas a prática do profissional que estava em sala de aula era completamente engessada. Por mais que

aquele profissional que estava ali, acompanhando a criança, acreditasse nas questões da educação, no agir com a criança você via o quanto que tinha de direcionamento, de falta de paciência e de falta de amor. Então, eu o coloquei na escola como pedagoga e o tirei como mãe. A questão mãe falou mais alto. (ENTREVISTA CEDIDA EM 15/04/2016).

É possível perceber que a entrevistada buscava por uma educação não diretiva, o que ela parece ter conseguido encontrar com o paradigma da desescolarização, sendo a não diretividade uma característica fundamental dessa proposta, e não o fato dela não acontecer na escola, conforme exponho no item a seguir.

3.4 - Desescolarizar não é trazer a escola para dentro de casa

A educação na casa, ou seja, o ensino doméstico, não é uma novidade no cenário educacional. Vasconcelos (2005) constata que, tanto em Portugal como no Brasil, essa foi uma prática, por vezes, majoritária, até a afirmação e consolidação do sistema público e privado de escolarização, o que somente ocorreu no século XX, com a instituição da escolaridade obrigatória, a ser realizada em espaços próprios destinados a este fim. Não sendo uma novidade caberia, então, questionar: em que a desescolarização se diferencia do ensino doméstico? E, por que os termos da língua inglesa - *homeschooling* e *unschooling* - não podem ser utilizados como sinônimos?

Homeschooling é a palavra que, nos Estados Unidos da América, passou a nomear uma nova possibilidade de educação resultante, principalmente, das mudanças causadas nas sociedades por meio das inovações tecnológicas das últimas décadas do século XX (LYMAN, 2000). A velocidade de produção e acesso às informações cresceu exponencialmente desse período em diante, especialmente pela utilização de redes de informação disponíveis na *web* e, assim como trouxeram possibilidades para a educação escolar, também romperam com as fronteiras antes contidas pelo espaço (físico) da escola (VASCONCELOS; MORGADO, 2014).

Portanto, é nesse contexto que se voltou a pensar a educação como um processo que poderia ocorrer no espaço doméstico, sendo esse movimento ampliado para vários países, inclusive o Brasil:

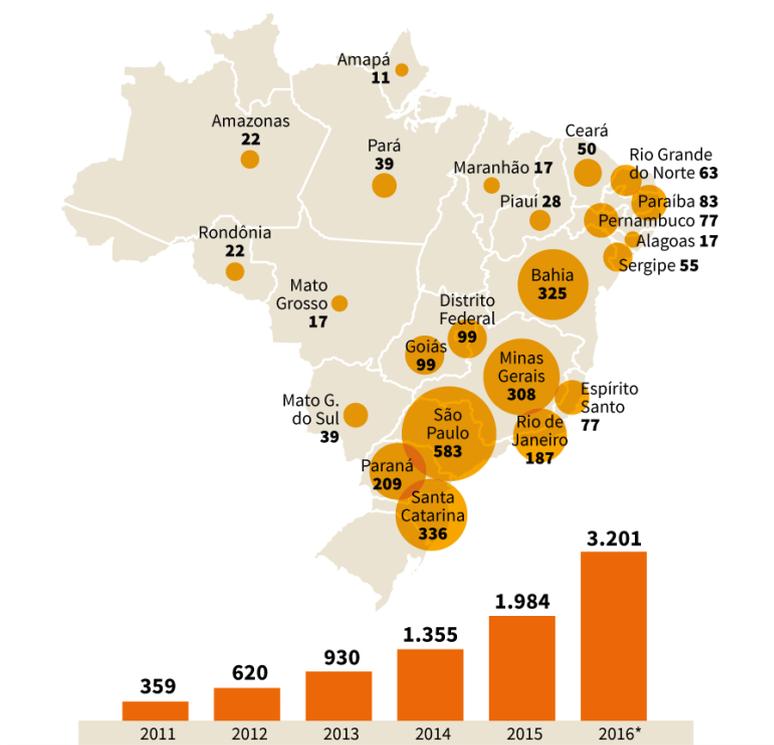
Com a “chegada” do homeschooling ao Brasil, por meio de famílias vindas da América do Norte ou influenciadas pelo modelo americano, surge a discussão, no país, sobre as possibilidades legais de ensinar na casa, tendo em vista o que prevê a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outras legislações que determinam a frequência obrigatória à escola. Com o intento de encontrar “brechas” legais para a educação de crianças e jovens apenas no espaço doméstico, o primeiro movimento das famílias foi buscar na legislação o que era estabelecido, de modo geral, para a educação, e o que era prerrogativa somente da educação escolar ou escolarização (VASCONCELOS; MORGADO, 2014, p. 208).

Verifica-se, então, que tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a educação (e não a escola) aparece como direito de todos, sendo responsabilidade do Estado e da família garantir a instrução necessária. Já no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aparece no artigo 55 que "os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" o que, de acordo com Aguiar (2011), não pode ser interpretado como norma isolada do sistema jurídico, pois, em sua análise da situação jurídica do ensino domiciliar no Brasil, o autor constata que há normas constitucionais, legais e regulamentares que permitem o ensino domiciliar.

Apesar de não haver uma legislação específica que regulamente a educação fora da escola em nosso país, uma pesquisa realizada pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), em 2016, demonstra o crescimento das famílias adeptas ao *homeschooling* nos 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal, revelando que o país possui 3.201 famílias que

adotaram esse modelo de educação, distribuídas conforme a Figura 2, a seguir:

Figura 2: Distribuição da quantidade de famílias que adotaram o *homeschooling* pelos estados brasileiros.



Fonte: Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned).
Infografia: Gazeta do Povo.

Nos Estados Unidos, a educação domiciliar é, hoje, a opção de mais de dois milhões de jovens e crianças (BARBOSA E OLIVEIRA, 2017), sendo esta modalidade permitida e regulamentada nos 50 estados, o que configura este país como um exemplo desta oficialidade, para a qual já se elaboram estatutos, normas de avaliação e certificação que, de acordo com

Vasconcelos (2017), influenciam as concepções e métodos que vem sendo consolidados no contexto brasileiro.

A oficialização do *homeschooling* no Brasil ainda é um espaço de polêmica, o que é claramente percebido nos artigos de Cury (2017), Vasconcelos (2017) e de Barbosa e Oliveira (2017), todos publicados no *Dossiê Homeschooling e o Direito a Educação*, da Revista Pro-Posições. Ao analisar o fenômeno em suas mais distintas versões, Cury (2017) toma como alvo de discussão a tensão existente entre o direito à educação e o dever da família de colocar as crianças na escola, apontando duas vertentes do movimento: uma que se apóia na liberdade de ensino e no direito da família de escolher que tipo de educação quer para os filhos e, assim, procura cumprir, a sua maneira, a obrigatoriedade escolar em casa; a outra vertente, que se apóia na liberdade de ensino e contesta a obrigatoriedade nos termos legais estabelecidos pelo Estado. Esta última, embora não tenha sido referenciada no artigo pelo termo *unschooling*, como buscarei apresentar a seguir, aproxima-se deste movimento, enquanto a primeira vertente, em minha análise, se restringiria ao *homeschooling*.

Há que se considerar também os estudos que apontam para o ensino domiciliar como uma tendência decorrente de um projeto neoliberal consolidado em muitos países, onde verifica-se o avanço acelerado tanto de famílias interessadas em ensinar os filhos em casa, como da frequência com que a mídia tem aberto espaço para a sua divulgação, trazendo para o cenário a discussão das concepções que sustentam essa prática. São exemplos destes estudos, as investigações de Paraskeva (2010) e de Torres Santomé (2003), citados e amplamente discutidos no artigo de Vasconcelos (2017):

Grosso modo, a contestação mais veemente à possibilidade de desescolarização, para além dos recorrentes discursos de socialização – cada vez mais pálidos diante da dimensão virtual que se torna inerente às relações contemporâneas –, surge, de maneira evidente, relacionada a objeções de natureza política. Os detratores referem-se ao *homeschooling* como parte das reformas neoliberais, constando da agenda da nova gestão pública desse contexto, e

constituindo-se em uma meta de descentralização no gerenciamento dos sistemas educativos, sem precedentes, após o advento da escolarização (PARASKEVA 2010; TORRES SANTOMÉ *et al*, 2003 *apud* VASCONCELOS 2017, p. 126).

Embora não seja o objetivo desta tese discutir os termos legais e as intenções políticas do ensino domiciliar (*homeschooling*) e da desescolarização (*unschooling*), cabe ressaltar que essa questão é crucial para diferenciar essas duas perspectivas educacionais. O fato dos adeptos ao *homeschooling* se engajarem em um movimento de reconhecimento legal, transformando-a em uma oferta de educação formal, autorizada pelo Estado, gerou uma série de prerrogativas necessárias para praticar essa modalidade de educação nos países em que ela é reconhecida, necessitando "um conjunto de instrumentos disponíveis que vão da internet a manuais específicos para este fim, constituindo um processo de escolaridade que, porém, não é adquirido na escola, mas equivale àquele instituído pela escolarização, ou seja, seguem o mesmo paradigma da escola embora aconteça em casa" (VASCONCELOS; MOGADO, 2014, p. 209).

Neste sentido, esta modalidade de educação continua regulada pelo Estado e não questiona o pensamento constituído pelo paradigma da escolarização, apenas se transfere a mesma lógica para o lar, conforme explica a entrevistada, adepta do *unschooling*:

No *homeschooling* você não está matriculado numa escola, entretanto não abandona os paradigmas que regem a escolarização. Você traz para dentro de casa os conteúdos e metodologias que podem ser encontradas em diferentes estilos educacionais. Muitas famílias até praticam a execução de provas regulares com seus filhos. Normalmente é um integrante da família (o mais comum a mãe) a ministrar conteúdos programáticos. É ensinado o português, matemática e todas as outras áreas do conhecimento de acordo com

cartilhas, instruções de livros, ou qualquer método que já foi testado e aprovado pela sociedade moderna. Há disciplina com horários, agendas e normalmente é pensando num projeto que pode durar um semestre ou um ano. Pelo fato do ensino ocorrer de forma individual, a criança ou adolescente se sente mais à vontade e se dedica de forma mais concentrada (ENTREVISTA CEDIDA EM 15/04/2016).

Portanto, o *homeschooling* é uma proposta de educação em casa que remete ao processo no qual o ensino, "relativo aos conhecimentos necessários à escolaridade, é realizado exclusivamente no contexto doméstico, para o grupo familiar, caracterizando-se por ocorrer fora de instituições oficiais educativas, tanto públicas como privadas" (VASCONCELOS; MORGADO, 2014, p, 2009).

Esclareço que abordar o movimento *homeschooling* nesta tese não tem a intenção de configurá-lo numa perspectiva de educação "alternativa", porque acredito que, ter dentro de casa tudo aquilo que escolariza a infância na escola, não se aproxima da perspectiva de educação "alternativa" que venho defendendo: aquela que toma a diferença como singularidade, contrapondo-se ao ensino programático, ensino este que opera no sentido contrário à proliferação da diferença ao reter as potências expressivas dos sujeitos em um ideal de ser humano a ser formado.

O que vem se configurando como *unschooling* parece se aproximar mais dessa ideia, pois se trata de uma proposta não diretiva, que toma como horizonte ético-político o respeito às necessidades manifestadas pelo ser humano 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. Portanto, este movimento não pode ser capturado em um único conceito, assim como a educação "alternativa" que defendo escapa a uma única definição.

Por isso caracterizo o *unschooling* como a vivência de outro paradigma para a educação, que não se baseia no ensino de conteúdos programáticos, é despreendido das etapas do desenvolvimento classificados por psicólogos e pautado no

fundamento de que cada ser em desenvolvimento é único e, portanto, cria e recria seu caminho de forma singular, aproximando-se do conceito de *autopoiesis*⁴⁴ (MATURANA; VARELA, 2001).

As famílias adeptas a essa proposta, normalmente não estão preocupadas com quantidades de conhecimentos e nem com o reconhecimento do que aprendem pelo Estado, por isso não buscam a institucionalização como o fazem os adeptos do *homeschooling*, mas como estes se baseiam no declarado direito dos pais de decidir sobre a educação dos filhos como forma de fundamentar a opção por não matriculá-los na escola.

Ao contrário do que seria um abandono intelectual, o que acontece no *unschooling* é o apoio irrestrito de um responsável à formação dos filhos e familiares, sem imposições, mas atento aos interesses que emergem desse acompanhamento:

Não são crianças jogadas a sua sorte, muito pelo contrário, são normalmente as mais observadas pelos familiares, que procuram **respeitar sua essência**, sem forçar nenhum caminho pré-estabelecido. **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. 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

⁴⁴ Do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação", é um termo utilizado a partir da década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios ininterruptamente. A Teoria da Autopoiesis estuda os seres vivos a partir de suas relações com o entorno, propondo o entrelaçamento entre as ações sociais biológicas e os fenômenos sociais, no nível da linguagem, sem levar em consideração o nível econômico, nem o político.

mundo de forma vivencial entre tantos outros benefícios (ENTREVISTA CEDIDA EM 15/04/2016, grifo meu).

Como destacado pela entrevistada, são frequentes as críticas à desescolarização como sendo uma proposta que abandona a criança às suas próprias predileções, quando o que se propõe é o oposto disso, pois as crianças "são, normalmente, as mais observadas pelos familiares" sendo a criança assistida pelo adulto no intuito deste compreender a sua "essência" para, então, respeitá-la sem imposições e expectativas acerca de seu futuro.

As pessoas que educam nessa proposta não querem direcionar o processo e nem controlar o que deve ser exposto à criança, portanto, não há preocupações com as fases classificatórias do desenvolvimento da criança definidos pela ciência porque se baseiam no princípio de que cada indivíduo é único e incomparável:

Muitos podem dizer:

- Mas é só uma criança, como ela pode saber o que quer?

Toda alma já nasce sabendo o que é, o que gosta, o que tem sentido para si. Nós, os pais - e isso é algo bem complexo - queremos construir a estrada, enfeitá-la com inúmeros valores e direcionar o tempo todo as vontades dos nossos filhos. Com isso matamos a pessoa que mais amamos, e acabamos de fato não conhecendo quem eles são (ENTREVISTA CEDIDA EM 15/04/2016).

É, portanto, uma perspectiva que necessita da quebra de muitos paradigmas, principalmente aqueles estruturados, ao que a entrevistada denomina como "filosofias de artificialidade", sendo o artificial sinônimo de algo criado pelo homem e contrário ao natural, criado pela natureza. Portanto, seguir a ordem da natureza é o que se pretende com uma educação livre que "simplesmente deixa aflorar os interesses reais do filho, para descobrir quem ele é e assim apoiá-lo nas suas escolhas" (Entrevista cedida em 15/04/2016).

Outra característica que emerge nas definições desta família adepta do *unschooling* é a necessidade de desescolarizarem a si mesmos, retirando dos adultos os clichês instaurados pelos paradigmas da escolaridade tais como "sucesso financeiro, sucesso de reconhecimento, diplomas, competitividade e tantas outras coisas" que, para a entrevistada, se transformam em uma cobrança que:

[...] não pode ser mais importante, que a felicidade que sua alma pode ter por estar fazendo exatamente aquilo que ela veio fazer no mundo. As potencialidades que existem dentro de cada um, quando são sufocadas transformam a vida num verdadeiro inferno de frustração, de falta de sentido, de carências, de vazio interior, de superficialidade. As escolas e, a meu ver, o *homeschooling*, querem impor aquilo que alguém acha ser necessário aprender na vida. Nunca é o aprendente que decide. **Desescolarizar a si mesmo é algo que precisa de vontade e de entrega, mas para fazermos com nossos filhos, precisamos primeiro fazer com a gente, senão as cobranças continuam existindo** (ENTREVISTA CEDIDA EM 15/04/2016, grifo meu).

Para compreender a proposta da desescolarização, assim como busquei desenvolver no item 3.3, a entrevistada também destaca que 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. Isto não significa que cada geração deva jogar fora tudo o que foi compreendido e “dominado” anteriormente, para iniciar o processo novamente, mas quem pratica uma vida fora da escola entende que **adquirir**

conhecimento é algo natural, que acontece a todo instante, em qualquer lugar e em diferentes condições. O grande problema é você estar fora da escola e não conseguir fazer o que é chamado hoje em dia de “desescolarização”, que seria anular as necessidades de estar dentro de um viver onde o produto final é mais importante que o caminhar, que o “ser” (ENTREVISTA CEDIDA EM 15/04/2016).

A proposta da desescolarização que a entrevistada apresenta, leva-me a problematizar algumas ideias e noções, tais como o entendimento de que adquirir conhecimento seja algo natural da espécie humana, bem como as noções de "essência e "interesses reais", citados em vários trechos da entrevista: *se já nascemos com "interesses reais" advindos da "essência" de cada um, sendo a aquisição de conhecimento um processo natural da espécie humana, qual é a necessidade da educação?*

Para desenvolver esta análise meu foco será 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 me leva a identificar alguns fluxos utópicos do romantismo, impregnando, talvez, as perspectivas de educação "alternativa" da nossa modernidade tardia.

A título de introdução, cabe destacar que na obra *Emílio ou da educação* Rousseau (2004) admite um estado de "natureza humana" que existe em todos nós antes de se instituir, através da sociedade, o hábito e a opinião que, por sua vez, corromperia esse estado primeiro onde não existe uma moral, onde o ser humano é naturalmente bom. Neste sentido, a educação em Rousseau é uma arte que reconhece e desdobra essa natureza humana (DOZOL, 2003), à qual o preceptor de Emílio deve estar atento.

Do mesmo modo, na perspectiva da entrevistada, os adeptos do *unschooling* reconhecem que "toda alma já nasce sabendo o que é, o que gosta, o que tem sentido para si" e, por isso não se pretende com esta proposta "construir a estrada, enfeitá-la com inúmeros valores para direcionar o tempo todo as vontades",

algo que se aproxima da ideia rousseauiana de cultivar uma natureza primeira, ainda não alterada pela sociedade e seus vícios.

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. Conforme indica a entrevistada, apesar de haver o reconhecimento e respeito às necessidades "naturais" da criança na desescolarização, não se pretende "forçar nenhum caminho pré-estabelecido" e, por isso, as pessoas que educam nessa proposta não querem "direcionar o processo e nem controlar o que deve ser exposto à criança", o que interpreto como sendo um processo que visa à permanência da criança em "estado de natureza" sem uma intervenção intencional da cultura através do adulto, já "corrompido" por esta.

Seguir a ordem da natureza é o que se pretende com a educação livre prezada pela desescolarização, o 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 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).

Contudo, há que se entender o que pode ser considerado, em uma criança, como "estado de natureza" para seguir a ordem desta natureza no progresso de sua educação. Rousseau nos deu uma pista ao referir-se àquilo que vem antes do hábito e da opinião, mas, ainda assim, se instaura outro problema: *é possível separar e identificar nas atitudes das crianças aquilo que ela reproduz da cultura daquilo que ela emana de si como uma necessidade natural?*

Essa é uma longa discussão filosófica entre natureza e cultura que atravessa séculos. Vejamos a seguir como estas ideias introduzidas por Rousseau e retomadas contemporaneamente por Deleuze, podem contribuir para a discussão deste problema no campo da educação, de um modo geral, e para a educação "alternativa" que vem sendo discutida nesta tese.

3.5 - Aproximações entre a desescolarização e a educação natural em Rousseau

A natureza nas obras filosóficas de cunho educacional⁴⁵ escritas por Rousseau se delineia em dois sentidos principais: "estado de natureza" e "natureza humana". Em sua dissertação de mestrado, Grumiché (2012) destaca que ambos os sentidos são artifícios utilizados por Rousseau para teorizar sobre a vida humana, podendo ou não ser aplicáveis. Disso se pode deduzir que o homem natural não é o mesmo que um homem primitivo, o primeiro estaria educado para viver em sociedade, enquanto o outro viveria alheio a essa:

Há muita diferença entre o homem natural que vive no estado de natureza e o homem natural que vive no estado de sociedade. Emílio não é um selvagem a ser relegado aos desertos: é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar nela o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, senão como eles, pelo menos com eles (ROUSSEAU, 2004, p.277-278).

As palavras de Rousseau ajudam a responder a questão acerca da necessidade da educação, pois, se há uma intervenção humana através do processo educativo em um desenvolvimento que seria natural é porque o ser humano vive em sociedade e precisa se educar para estar em relação com os outros seres sociais. Partindo destas considerações, vejamos os sentidos que Rousseau atribui à natureza e como essa ideia é central no processo formativo humano exposto, principalmente, na obra *Emílio, ou da Educação*.

Na educação negativa 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

⁴⁵ Na dissertação referida, as obras consideradas como filosóficas-educacionais são *Emílio ou Da Educação* e *Júlia ou a Nova Heloisa*.

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 pudéssemos fazer e nada deixar que os aprendizes façam, primando apenas pelo desenvolvimento de um corpo são e robusto até a idade de doze anos:

[...] 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 permitem tecer aproximações a uma natureza romântica e educadora que inspirou o ideário do movimento alternativo, conforme exposto no primeiro capítulo, 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, sendo a desescolarização uma delas.

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 interno pelo qual devemos nos guiar. Esta noção de natureza interna como a essência norteadora dos processos educativos, também é percebida na fala da entrevistada quando ela destaca que "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" (Entrevista cedida em 15/04/2016), o que se aproxima da natureza mestra na educação negativa de Rousseau.

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, inclusive, deva 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 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).

O "estado de natureza" passou a ser um campo de estudos dos filósofos do período posterior ao Renascimento porque, ao recusar a concepção divina da criação por um lado, por outro o movimento renascentista fortaleceu o retorno à reflexão em torno da *physis*, antes entendida como o elemento constitutivo do mundo natural, mas que se redimensiona quando o ser humano, como elemento ativo, lhe é agregado como epicentro das ações no âmbito da natureza: "Despido da concepção bíblica de imagem e semelhança do Criador e de templo de Espírito Santo, o homem passa a ser o templo da razão, segundo os iluministas, e templo dos sentimentos universais, no pensamento de Jean-Jacques Rousseau" (PAIVA, 2007, p. 63).

Apesar da aparente clareza, pelo menos em seus desdobramentos políticos e pedagógicos, da definição de "natureza humana" através da máxima rousseauiana 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 da visão 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, que na sua proposta mais radical, propunha uma fuga dos centros urbanos, 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*. A primeira é proporcionada pela natureza, primeiro mestre de Emílio, responsável pelo "desenvolvimento das faculdades internas, a expansão do eu e a autolocalização no sistema de si mesmo (psicológico)" (p.64). A segunda se ocupa do "condicionamento das regras sociais e expansão do homem para com seu semelhante, isto é, em sua autolocalização 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).

Apesar de não ser uma voz uníssona em toda a sua obra, a natureza em Rousseau é central em sua proposta de formação que inspirou (e ainda inspira) a trajetória profissional de muitos educadores e, conforme buscarei demonstrar, esta associação entre natureza e formação humana está presente também na proposta de desescolarização, sendo a autoformação enfatizada pelas famílias que optam por essa proposta, enquanto que a heteroformação tem sido a ênfase da educação que a escola, inclusive a "alternativa", vêm efetuando ao longo da história.

O entendimento exposto pela entrevistada adepta ao *unschooling*, 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-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 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. Retomando o que foi destacado pela entrevistada no item anterior, 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" (Entrevista cedida em 15/04/2016).

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 única de desescolarização, conforme já destacado anteriormente. 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 mais uma vez 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. 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. Não quero dizer que não há possibilidade alguma de acontecer uma autorformação nas escolas e uma heteroformação fora destas, esclareço apenas que a origem da instituição escolar como algo que advém de uma necessidade social, por si só, já enfatiza a heteroformação.

A instituição, como qualquer conceito, não necessariamente é boa ou má. Pode ser um horizonte de expectativas 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 que remete à discussão entre natureza e cultura através da tênue fronteira entre o instinto e o instituído.

3.6 - De instintos e instituições: a atualização do "estado natural" em Deleuze

Penso ter encontrado nos conceitos de instinto e instituição, nos termos desenvolvidos por Deleuze em um de seus primeiros artigos reunido na publicação *A ilha deserta*, uma atualização do "estado natural" de Rousseau e um possível desdobramento para pensar esse problema entre natureza e cultura na educação. A noção de instituição, por se referir à obra de criações humanas, parece-me relacionar-se àquilo que corrompe esse "estado natural", sobrepondo-se ao instinto.

Para refletir sobre essa possibilidade de articulação de conceitos e de um possível desdobramento para pensar esse problema entre natureza e cultura na educação "alternativa", 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, 2004a, p.17);

O que é comum a ambos os conceitos é o sentimento de satisfação como o impulso de qualquer organismo, inclusive o ser humano, à 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, 2004a, p.17). Desse 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 uma criação do organismo que tem como objetivo comum essa mesma satisfação, mas para isso, ao contrário do instinto, não se retira do mundo os elementos de sua satisfação, mas cria-se um mundo para satisfazê-las, ou seja, as instituições são meios artificiais de satisfação humana que acabam por separar o ser da natureza.

Esta separação ocorre porque, uma vez introduzido em um novo meio, suas tendências e necessidades "naturais" são submetidas a outras coisas que as transformam:

[...] é verdade que o dinheiro livra da fome, com a condição de se tê-lo, e que o casamento poupa do trabalho de se procurar um parceiro, mas traz consigo outras obrigações. Isto quer dizer que toda

experiência individual supõe, como um *a priori*, a preexistência de um meio no qual a experiência é levada a cabo, meio específico ou meio institucional (DELEUZE, 2004a, p. 17).

Deleuze exemplifica tais tendências e necessidades naturais com a fome (instinto), em contraponto ao dinheiro (instituição), e a busca por parceiros para uma satisfação sexual como um instinto, contrapondo-se à instituição do casamento. Tomemos a diferença entre o "amor de si" e o "amor próprio" em Rousseau, como um exemplo para compreender os procedimentos de satisfação do instinto e da instituição. Segundo o autor de *Emílio*, o homem em estado de natureza, para ser feliz, só precisa seguir o que lhe conserva, sendo o "amor de si" um exemplo desse instinto amável de se autopreservar: "dizem que o homem tem um vivo amor por sua conservação" (ROUSSEAU, 2004, p.78). Esse sentimento prescinde da vaidade e não precisa se comparar com os outros devendo, portanto ser preservado mesmo em estado de socialização, quando é submetido a um meio potencial de transformar esse sentimento natural em "amor próprio".

Por sua vez, o amor próprio é uma vaidade não justificável pelo instinto, é "uma obra dos homens" (p. 78). Para o autor, as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, enquanto que o amor próprio, fruto da loucura e da contradição das instituições humanas, só fortalece os vícios e a opinião distanciando o ser humano do seu estado natural. Portanto, tem-se que o "amor de si", como um instinto de autopreservação, ao ser satisfeito preserva um estado natural humano que serve de força não apenas para a pessoa que cultiva esse sentimento, como também às pessoas com quem esta se relaciona na sociedade. Já o "amor próprio", não sendo uma paixão afetuosas, ao ser satisfeito gera vícios e opiniões que só retroalimentam as instituições sociais que os originou: "o instinto traduziria as urgências do animal, e a instituição as exigências do homem" (DELEUZE, 2004a, p. 19).

Na linha desse raciocínio, tomemos também a escola como exemplo de instituição criada para satisfazer artificialmente outra tendência que, segundo defende Calvo (2015), é conatural ao ser humano: "a propensão a aprender". Este 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" (CALVO, 2015), que pode ser considerada como uma necessidade humana movida pela espontaneidade, a uma forma artificial de satisfazê-la, em um meio onde impera a rotina, a ordem e a previsibilidade, característicos da instituição escolar, o que parecia inevitável por natureza, em grande parte dos estudantes, transforma-se em fracasso escolar porque o aluno não aprende:

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 as 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 se reunirem numa perspectiva ética e política comum, que associa aprendizagem às forças da natureza e pensa 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), coerente com a ideia de alternativo que defendo que, por não se submeter à lógica de controle, não se estabiliza como contra face ressentida, numa única definição.

Considerando 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. É nesse sentido que 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 (2004a) 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 pela tendência ou pela sua utilidade em ensinar. 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, o que demonstra que 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 esse 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 Calvo (2010) o caminho seria desescolarizar a escola, o que para ele é simples, pois bastaria tirar-lhe tudo o que tem de escolar para que a educação volte a imperar nela. Argumenta o autor, que a escola - e 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 contrário (CALVO, 2010, p.117).

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, o que de acordo com Calvo (2010, p.117) "desnaturaliza todos os processos que não poderão recuperar sua riqueza".

Se educar consiste no processo de criação de relações possíveis, prováveis e realizáveis, a escolarização se reduz a repetir relações pré-estabelecidas que precisam ser rompidas:

A palavra escolarizada perde sua força, sua capacidade de dizer alguma coisa. Como também acontece com o mundo e a vida, quando escolarizados. Por isso, trata-se de inventar formas de *desdisciplinar* as disciplinas, de *desescolarizar* as palavras, os textos, as formas de ler e escrever, as formas de conversar, para que possam recuperar sua capacidade de encarnar outras probabilidades e potencia de vida. E, para isso, há que se inventar formas de *desescolarizar* os alunos, de *desalunizá-los* e *desescolarizarmos* a nós mesmos, de *desprofissionalizarmo-nos*, para por em jogo outras relações com linguagem, com o mundo e com nós mesmos (LARROSA, 2012, p. 24-25).

As palavras de Larrosa (2012) me ajudam a pensar uma educação "alternativa" que reivindica a vida como um ato de criação, o que coloca a educação numa certa extemporaneidade. Isso porque, ela não existiria onde se determina, desde vetores históricos, o que há para conhecer, pensar e sentir, mas estaria ao lado daquele para quem conhecer é percorrer as linhas que traçam um meio (GODOY, 2011), como parece acontecer numa perspectiva desescolarizada de educação.

Por fim, a discussão entre natureza e cultura, iniciada neste capítulo pela discussão estabelecida na relação destas ideias com a desescolarização, não se encerra por aqui, mas indica a potencialidade de se pensar a natureza como uma linha de composição da educação "alternativa", merecendo este conceito um papel de destaque nesta *documentese*. Por isso, em um movimento de câmera conhecido no cinema como *close*, a natureza passa a ser o centro de interesse nas cenas que compõe o próximo capítulo, no qual analiso as concepções de natureza que permeiam a educação "alternativa" e o desdobramento destas em discursos que estabeleceram modos de pensar, ser e agir que, a meu ver, são engendrados num dispositivo que captura os sujeitos em formação nestas experiências.

Capítulo 4
Um close na Natureza



É chegado o momento de retomar o que venho apontando, desde o primeiro capítulo, para ambientar o(a) leitor(a)-espectador(a) nas próximas cenas, em que o enquadramento passa de um plano médio, cujo enfoque estava nos modos de expressão da educação "alternativa" fora da escola, para um plano fechado (*close*) no "personagem natureza", que passa a ser central no enredo que vem se desenvolvendo.

Conforme já apresentado, parto da hipótese de que as ideias que compõem o que ainda hoje é conhecido como alternativo derivaram-se de uma *invenção* que levou à constituição de uma "experiência do alternativo". Nesta associação não apenas esse movimento foi produzido como também novos ideais e valores foram postos em circulação e disponibilizados àqueles que dele fizeram parte e também àqueles que hoje demonstram determinadas afinidades com o conjunto destes valores e comportamentos.

Dentre estes ideais e valores, me proponho a investigar aqueles relacionados à natureza, que emergiram no movimento ambientalista das décadas de 1960 e 1970 e se desdobraram para o campo da educação, passando a informar e permear as práticas pedagógicas estabelecidas tanto nas escolas "alternativas" como em outras experiências de educação "alternativa" fora da instituição escolar.

A partir de um diálogo com autores do campo ambiental e da filosofia da natureza, destacarei algumas concepções de natureza que, ao se desdobrarem em discursos ecológicos, passaram a permear os ideais e práticas estabelecidas nas escolas "alternativas" fundadas no contexto da "experiência do alternativo" e, a meu ver, continuam permeando as experiências contemporâneas de educação "alternativa".

Defenderei a hipótese de que as experiências "alternativas" de educação 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 do que venho denominando como um *dispositivo pedagógico da alternatividade*.

Para isso, analiso 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 operam dentro do referido dispositivo, nas quais aponto uma

relação com a ideia de natureza permeando a prática pedagógica "alternativa". Neste movimento de análise, são tomados como aportes teóricos a abordagem dos conceitos de dispositivo e discurso em Foucault, as discussões acerca de uma educação menor em Gallo, as ideias de estratégias e táticas em Michel de Certeau e o jogo de territorialização e desterritorialização de forças em Deleuze e Guattari.

4.1 - O desdobramento das concepções de natureza em discurso ecológico

Essência, manifestação divina, instinto, ordem, animalidade, manifestação do espírito, aquilo que se deve temer e venerar ou aquilo que se deve conhecer para, então, dominar. Tantos são os significados atribuídos à natureza a partir da relação humana com a mesma em nossa cultura ocidental, e que não cessam de se constituírem ainda em tempo presente, que a proposta de conceituá-la torna-se uma tarefa extremamente complexa. Não se trata, porém, de dissolver a polissemia que a constitui a partir de uma definição conceitual abrangente, mas por ser uma categoria de análise e uma ideia que considero fundante da educação "alternativa" merece especial atenção nesta pesquisa.

Considero a natureza como uma categoria intrínseca à educação "alternativa" porque, conforme apresentei no primeiro capítulo, o contexto da insurgência das experiências "alternativas", entre as décadas de 1960 e 1970, estava permeado pelos discursos que circulavam em movimentos ambientalistas, também originados nessa mesma época, e que propunham repensar a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros seres vivos e com uma natureza externa, que faz parte do meio ambiente.

Muitos saberes produzidos por discursos forjados nesse contexto se associaram ao que Pádua (2005) denominou como *ecologismo contemporâneo* e reverberaram fortemente nos projetos de educação daquela época. O autor destaca a enorme expansão do uso social da Ecologia que, em um espaço de menos de 140 anos,

passou de uma disciplina⁴⁶ 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. A própria imagem da globalidade planetária, em grande parte, é uma construção simbólica desse campo cultural complexo (PADUA, 2005, p. 61).

Corroborando com os argumentos que apresento, 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 e 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

⁴⁶ A ecologia é um ramo das ciências naturais que, nas palavras de Ernst Haeckel, em um texto de 1868, tem por objetivo estudar 'o conjunto das relações dos organismos com o mundo exterior que os ambienta, com as condições orgânicas e inorgânicas da existência' (PADUA, 2005, p. 60 *apud* ACOT, 1988, p. 44).

passou a fundamentar o curso na sua contra face humana. Como extensões dessas articulações que se deram no plano pedagógico, conhecimentos acerca de sistemas agroflorestais, permacultura e educação ambiental, dentre outros, passaram a integrar o currículo da graduação de cursos relacionados ao estudo das relações sócio-ambientais, tais como a Agronomia, Geografia e Engenharia Ambiental.

Nesse contexto as estruturas educacionais em todos os níveis de ensino foram significativamente atingidas, sendo a coerência com esses discursos ecológicos o que venho identificando como uma linha de composição central do que configura a ideia de alternatividade nas escolas e experiências de educação originadas nessa época. Defendo que a busca por uma relação mais ética e estética com a natureza, como efeitos dos discursos ambientais, reverberaram nas escolas fundadas no contexto da "experiência do alternativo" e ainda reverberam em escolas "alternativas" contemporâneas, o que pode ser constatado no histórico de fundação das escolas de Florianópolis/SC visitadas ao longo desta pesquisa.

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" (Entrevista cedida pela coordenadora pedagógica da escola, em 24/06/2015). 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" (Entrevista cedida pela coordenadora pedagógica da escola, em 08/04/2015).

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 que seria externa ao indivíduo.

Esta dissociação entre indivíduo e natureza é destacada em negrito no excerto a seguir, retirado da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da Escola Sarapiquá:

As discussões ambientais sobre água, preservação do planeta, aquecimento global, enfim, em 1982, para nós, na vida escolar, ainda não era um conteúdo tão presente como ele vem se tornando dos anos 90 para cá, na sociedade brasileira e na sociedade de um modo geral. Então a gente intensificou essa prática de olhar para o ambiente; **preparar aula com os alunos olhando para a natureza**; é uma prática que se intensificou em relação à fundação da escola (ENTREVISTA CEDIDA EM 08/04/2015).

No que confere ao discurso ecológico, especificamente, verifica-se no excerto destacado que as discussões ambientais, as se intensificarem no Brasil ao longo da década de 1990, reverberaram nos projetos de educação do país, sendo incorporados às práticas pedagógicas de escolas que buscavam outro *ethos* na relação com a natureza. A meu ver, as discussões ambientais, com o passar do tempo, transformaram-se em um discurso moral que passou a reger a relação do ser humano com a natureza e a conformar as linhas de um dispositivo através de práticas pedagógicas que se intensificaram com o passar do tempo.

A entrevistada relata algumas dessas práticas pedagógicas, revelando a concepção de Educação Ambiental da escola:

A gente entende que a educação ambiental está em todas as aulas; ela faz parte do cotidiano nas pequenas e grandes ações. O professor pode direcionar e preparar uma aula com o fim de estudar o ambiente sob tal e tal aspecto, mais técnicos ou mais teóricos. Mas são nas micro práticas que isso se faz. Então, assim: Quanto de papel eu utilizo? Quanto é necessário que meu aluno coma? Consuma? Quando a gente fala para o aluno que ele pode usar o mesmo caderno no ano que vem, por que a gente fala isso? Por entender que não tem

problema nenhum a pessoa usar um caderno que ainda não foi esgotado na sua possibilidade de uso só porque vai começar um novo ano escolar. Não! [...] A aprendizagem não é tão linear assim, ela vai e vem; então você poder usar o mesmo material várias vezes! É uma prática pedagógica e ambiental (ENTREVISTA CEDIDA EM 08/04/2015).

Identifico nesta Educação Ambiental presente nas "pequenas e grandes ações" da escola, nos aspectos "técnicos e teóricos do ambiente" direcionado pelo professor em suas aulas e nas "micro-práticas" do cotidiano, como a reutilização de materiais e a redução do consumo, os efeitos dos diferentes discursos que nortearam - e ainda norteiam - o modo de pensar as práticas pedagógicas nessas instituições "alternativas". Identificá-las, parece-me fundamental para compreender como atua o *dispositivo pedagógico da alternatividade*, mas antes, é preciso conceituar o que entendo por dispositivo e discurso.

4.2 - As noções de dispositivo e de discurso

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).

Em Deleuze (1999), vemos que o dispositivo é um conceito multilinear que envolve campos de saber, relações de poder e modos de subjetivação que podem ser identificados por um conjunto de curvas de visibilidade (máquinas de fazer ver) e regimes de verdade ou curvas de enunciação (máquinas de fazer falar) que delineiam linhas de força, de subjetividade e de fratura.

É importante destacar que esta pesquisa não tem por objetivo demonstrar o estabelecimento de toda esta estratégica rede que concorre para compor o que compreendo como um *dispositivo pedagógico da alternatividade*, pois requereria outra proposta de

investigação, que se aprofundaria em caracterizar a complexidade em jogo nesta trama, em vez de focar na discussão acerca da produção de subjetividades através da imagem na produção de um audiovisual.

Esta importante caracterização aponta para possibilidades investigativas que poderão ser desenvolvidas em trabalhos posteriores, pois para esta tese meu objetivo se restringe em apenas identificar o contorno das linhas deste dispositivo, demonstrando como alguns discursos e práticas pedagógicas permeadas por uma ideia de natureza acabam por capturar sujeitos e experiências contemporâneas, dando visibilidade e enunciando modos específicos de significar o alternativo na educação.

Conforme apresentado no item 2.2, algumas escolas de Florianópolis se autodenominam e são denominadas por terceiros como sendo "alternativas", apresentando determinadas características (presença da natureza, afirmação de novos valores e formas de convivência, junção entre conteúdo e relacionamento) que servem de referência desta alternatividade. São estas referências que acredito terem sido produzidas por meio de um dispositivo que ainda atua nas gerações que estão sendo formadas no contemporâneo e não se restringe apenas a às escolas "alternativas", mas funciona em várias instâncias da sociedade e nos distintos modos de pensar a educação.

Tais valores, que evidenciam uma ideia de alternativo, podem ser constatados na prática pedagógica relatada pela coordenadora da Escola Sarapiquá:

Se eu quero fazer uma culinária, por exemplo, com os alunos, o que é que eu vou escolher? Eu vou escolher uma culinária que leva alimentos mais integrais, que eu possa ter plantado na escola? Ou algo que eu compre? São pequenas situações que falam sim de uma ideia de alternativo, de uma ideia de cuidado, de cuidar de si, de cuidar do outro que eu penso que é uma marca bem importante da escola alternativa. (ENTREVISTA CEDIDA EM 08 de abril de 2015).

Compreendo o *dispositivo da alternatividade* como um dispositivo pedagógico porque este captura os sujeitos ensinando-os a agir de acordo com valores como a cooperação e a simplicidade, preferência por tudo que seja mais natural em vez de artificial, o respeito a outras formas de vida, que não apenas a humana, e a adquirir hábitos muito difundidos hoje por uma Educação Ambiental pautada em discursos de defesa do meio ambiente, como a reciclagem do lixo, mudanças de hábitos de consumo e alimentação, padrões de comportamentos ditados pelo *ecologismo contemporâneo*.

Estes são apenas alguns exemplos, que considero como mais evidentes e que podem, inclusive, se mesclarem com os saberes e comportamentos do "sujeito verde", que é produzido pelo "dispositivo da sustentabilidade" (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2012), já que outra característica de um dispositivo é que ele esteja articulado aos dispositivos que lhes são contemporâneos⁴⁷. No entanto, cabe a ressalva de que os referidos valores e comportamentos são identificados como marcas da alternatividade por serem práticas e discursos que se configuram como alternativas ao que é hegemônico na lógica de mercado e no consumo cultural.

Quando o alternativo é, assim, identificável e apto para ser reproduzido, ele deixa de ser um pensamento ético-político menor (PELLEJERO, 2011), que não se submete a uma lógica de controle, e torna-se passível de ser capturado por um dispositivo que (não podemos nos esquecer) se constitui dentro de um jogo de poder social no qual alguns discursos são mais legitimados que outros. Nas próprias palavras de Foucault (1999, p.248), o "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".

⁴⁷ Outro exemplo de um dispositivo que se articula ao da alternatividade está no "dispositivo da maternidade" (MARCELLO, 2003), pelo qual é produzida uma experiência materna alicerçada em práticas que fixam significados entre o sujeito mãe e o sujeito mulher, instaurando uma normatividade em que o cuidar de si é o cuidar do outro (de seu/sua filho/a), que, por sua vez, se articula às retóricas morais da "presença social" da boa mãe no cuidado do bebê, investigadas por Barros (2014) e já mencionado no item 3.1.

O que também define um dispositivo é a sua necessidade em responder a uma urgência histórica e, partindo dessa premissa, é possível pensar que o *dispositivo da alternatividade* surgiu como reação ao não cumprimento do que se tinha como promessa de futuro até o início da segunda metade do século XX, calcada na crença de que o desenvolvimento científico e tecnológico solucionaria os problemas da humanidade. Diante de um contexto em que as tecnologias e o conhecimento científico são utilizados com finalidades de guerras e de exploração insustentável dos recursos naturais, instaura-se uma urgência por alternativas para o modo de se pensar e viver o futuro.

Respondendo a esta urgência histórica e, integrando o movimento de contracultura, os modos de vida alternativos proporcionaram experiências que foram sistematizadas em comunidades alternativas, na saúde, na alimentação, em tratamentos psicológicos e principalmente na escola, por ser uma instituição onde essas alternativas de sociabilidade e de inteligibilidades poderiam ser replicadas, originando as então denominadas "Escolas Alternativas".

De acordo com Garré e Henning (2015, p. 8), para "compreender a fabricação de um dispositivo, é necessário que olhemos para as suas condições de emergência, enquanto um domínio de saber a ser produzido e instituído" e, foi nesse sentido que, no primeiro capítulo, busquei mostrar, a partir de alguns referenciais históricos, como a noção de alternatividade foi se tornando visível por meio da articulação discursiva de uma classe média intelectualizada e caracterizando, assim, um conjunto articulado de condições de possibilidades específicas que permitiram a emergência desta noção no final da década de 1960.

A partir desse dispositivo são articulados sentidos específicos ao sujeito por ele constituído e quero destacar que, tanto os sujeitos que se envolvem na criação de escolas que se fundamentam nessa alternatividade, como os sujeitos que buscam por essas experiências fora das escolas, são efeitos de discursos e de contingências sociais, culturais e econômicas específicas.

Por outro lado, é importante lembrar também que todas as linhas dos dispositivos são linhas de variação, que não possuem coordenadas constantes (DELEUZE, 1999) e, portanto, uma tentativa de mapeamento do *dispositivo pedagógico da alternatividade* não garantiria a existência de uma forma prévia,

dada e sedimentada que poderia ser assumida por tal dispositivo, visto que há sempre a possibilidade de nele ocorrerem tensionamentos e, até, cisões.

Do mesmo modo, uma educação que resistiria a esse dispositivo não poderia ser cartografada por práticas pedagógicas que se configuram dentro do referido dispositivo, porque toda a sua potência está na ordem do sensível e do invisível, seja no gesto, no detalhe, ou naquilo em que não se consegue dizer por que a linguagem falta, mas a percepção não. Por isso compartilho do entendimento de que o dispositivo é uma rede discursiva múltipla e complexa que se fabrica a partir de diferentes elementos e que tal rede engloba tanto o discursivo quanto o não discursivo (GARRÉ; HENNING, 2015), sendo a noção de dispositivo, intimamente articulada com a de discurso.

Cabe destacar que venho utilizando a palavra discurso sem me preocupar com explicações sobre seu significado e suas variações, mas vejo a necessidade de demarcar que meu entendimento também está embasado na concepção de Foucault (1999), que considera o discurso como uma prática que forma os objetos de que fala, apresentando consequências teóricas e práticas. Penso que essa noção foucaultiana é uma ferramenta teórica que me ajuda a olhar os discursos produzidos no cenário da contracultura como práticas discursivas que moldaram algumas maneiras de constituir o mundo e que permanecem, ainda hoje, sendo engendrados no *dispositivo pedagógico da alternatividade*.

Dentre esses discursos, destaco 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; SAMPAIO; NOAL, 2009), por outro, contribuíram para a formação de sujeitos capazes de concretizarem as propostas de uma nova realidade desejada pelo movimento alternativo.

Os ideais e práticas pedagógicas estabelecidas nas escolas afins ao conjunto desses valores permearam a formação destes sujeitos, uma vez que, quando aprendemos algo, também nos constituímos com aquilo que aprendemos e a “transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas” (LARROSA, 1999, p.37), tem a ver

com aquilo que pensamos e fazemos, com nossas aptidões e formas de pensamento, enfim, com aquilo que nos tornamos.

Como destaca Fischer (2001), analisar o discurso é dar conta das relações históricas, das práticas concretas que estão vivas no discurso, das condições que essa construção discursiva emergiu e qual a sua produtividade histórica. Nesse sentido, os elementos históricos apresentados no primeiro capítulo não tiveram a pretensão de realizar uma reconstituição linear, cronológica, dos fatos, mas de trazer a perspectiva de análise das "práticas discursivas nas relações específicas que as articulam com as outras práticas" (FOUCAULT, 2010, p. 15), mostrando algumas condições específicas nas quais foi possível ir tomando forma, pouco a pouco, as ideias de uma alternatividade que se desdobraram em enunciados pedagógicos.

Os enunciados, por sua vez, não são uma unidade elementar como a frase e a proposição, guiados pela gramática. Eles oferecem as condições de existência dos diferentes conjuntos significantes dos quais a frase e a proposição também fazem parte. "[...] caracteriza não o que nelas se apresenta ou a maneira pela qual são delimitadas, mas o próprio fato de serem apresentadas, e a maneira pela qual o são" (FOUCAULT, 2009, p.126). Os enunciados que se constituíram na invenção discursiva do alternativo (a fuga das cidades, a busca por encontrar-se na natureza, através de relações mais éticas e estéticas entre os humanos e os não humanos), suas delimitações e a maneira pela qual foram apresentados neste contexto já foram abordados, em linhas gerais, no primeiro capítulo.

Portanto, meu foco na análise que se segue passa a ser nas rupturas estruturais da relação do ser humano com a natureza, a fim de compreendermos as leituras que hoje fazemos dela e suas implicações na produção de sentidos sobre esta, bem como a elaboração de imagens (de onde se pode pensar num imaginário da natureza), que estabelecem linhas tensas com a história e o tempo.

Caberia destacar outro momento histórico que penso ser crucial para compreendermos a inserção dos discursos do *ecologismo contemporâneo* em Escolas "Alternativas" e a produção de sujeitos alternativos por meio do dispositivo pedagógico. Refiro-me período que compreende o fim da Guerra Fria, reportado pelo historiador Hobsbawm (1995) como um momento histórico onde o preconceito contra qualquer tipo de

energia nuclear ficou entranhado entre os ambientalistas e, é neste mesmo período que nascem os discursos mais catastróficos que falam sobre o risco de extinção sobre a 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 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, que pressupõe a predominância do humano sobre todas as coisas do mundo, criada pelo paradigma mecanicista da ciência. Tal visão se consolidou entre os séculos XVI e XVII:

Foi neste período que aconteceu aquilo que se convencionou chamar de Revolução Científica, visto que os parâmetros de racionalidade e de produção do conhecimento científico sofrem fortes modificações influenciadas por pensadores e cientistas como Galileu Galilei, Isaac Newton, Francis Bacon e René Descartes (GUIMARÃES; SAMPAIO; NOAL, 2009, p. 15).

É importante destacar que esta visão proporcionada pela Revolução Científica, já vinha sofrendo fortes críticas mediante as consequências que a Revolução Industrial expunha claramente nas grandes cidades do século XVIII e XIX. Trago essa troca de paradigma histórico para destacar que, de um enunciado catastrófico, capaz de gerar um "medo ecológico", se engendra o retorno de uma espécie de romantismo que, conforme já mencionado, irá permear as relações pedagógicas com o meio ambiente.

Por sua vez, dessas relações nascem novos discursos acerca da natureza demonstrando que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de conceber o mundo, bem como nossa compreensão e modo de falar sobre ele:

Ao invés de lidarmos com uma história econômica, social, política, englobando uma história do pensamento (que lhe seria a expressão e como duplicação), em vez de lidarmos com uma história das ideias que se referiria (seja por um jogo de signos e de expressão e como, seja por relações de causalidade) a condições extrínsecas, lidaríamos com uma história das práticas discursivas nas relações específicas que as articulam com as outras práticas (FOUCAULT, 2010, p. 15).

Na perspectiva de lidar com uma "história das práticas discursivas", no item que se segue, busco fazer o movimento de mostrar a articulação de algumas práticas discursivas referente à natureza, engendradas no *dispositivo pedagógico da alternatividade*. Para tanto, analiso trechos da entrevista cedida por uma professora de jardim de infância da Escola Anabá, onde ela relata o cotidiano escolar com sua turma e algumas práticas pedagógicas que operam dentro do referido dispositivo, nas quais, aponto uma relação entre natureza e formação humana na educação "alternativa".

4.3 - A natureza nos discursos engendrados pelo dispositivo pedagógico da alternatividade

Para a análise da referida entrevista, cabe aqui lembrar que esta foi realizada durante um dos módulos do Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, coordenado por professores da escola Anabá (inclusive a entrevistada compunha o grupo de coordenação), entre os dias onze e dezoito de abril de 2014. Conforme já exposto no segundo capítulo, meu objetivo com as entrevistas realizadas neste contexto era conhecer as trajetórias individuais dos entrevistados e os motivos que os trouxeram àquele curso, buscando pistas que envolvessem a escolha por uma educação "alternativa".

Com relação à referida professora, antes de exercer sua atual profissão, ela me relatou que fez sua formação e teve suas primeiras experiências de trabalho como cientista social:

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 ficava 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).

No artigo *Em torno de uma educação menor*, Silvio Gallo (2002) desloca o contexto 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 no primeiro capítulo. 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.

Deleuze e Guattari (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 uma “gramática” hegemônica, não se submetem a estas fazendo com que a língua seja ela própria o veículo de sua desagregação. Articulada a esta ideia, uma educação menor seria aquela que, mesmo 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:

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 (GALLO, 2002, 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 militar 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 resultante de uma produção na macropolítica que se expressa por parâmetros e diretrizes institucionalizadas, enquanto que o que a entrevistada buscava estaria no âmbito da micropolítica, que acontece nas ações individuais de cada um, justamente aquilo que Gallo denomina como uma educação menor, expressa no cotidiano da sala de aula.

Em outras palavras, 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, é possível se inventar no/o cotidiano “com mil maneiras de caça não autorizada” (DE CERTEAU, 2013, p.38). 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, quando ela descreve o cotidiano com seus alunos em 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 onde a gente canta, faz um verso e depois todos vão para suas salas. E 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 pãozinho 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 pãozinho 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 uma produção própria 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 mantêm 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.

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 que deve ser evitado, por segurança das crianças de pequenas, 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. 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 perguntam: posso jogar uma folhinha? Colocam lá para queimar. (Entrevista cedida em 16/04/2014).

Chego, por fim, na prática relatada pela entrevistada que acredito se configurar como um exemplo do dispositivo pedagógico no qual se expressa uma relação entre natureza e formação humana. 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, 2002). 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 quais seriam as potencialidades de práticas que apontam para uma educação menor: *tais práticas teriam a capacidade de constituir pessoas que pensam, agem e transformam as relações com o outro, humano ou não humano?*

As escolas “alternativas”, fundadas no contexto da “experiência do alternativo”, reconheciam numa natureza externa ao indivíduo um caráter pedagógico⁴⁸ 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.

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 já referidas perspectivas românticas associadas à educação natural de Rousseau, mas houve também a experiência de Thoreau, ocorrida no século XIX, como um exemplo contundente que também influenciou outra forma de se relacionar com a natureza.

A partir de uma saída da cidade e de uma educação formal, Thoreau buscou experimentar a liberdade e a vida auto-

⁴⁸ Cito como exemplo de algumas das teorias que permearam as discussões pedagógicas nestas escolas o Construtivismo de Piaget e o método natural de Celestin Freinet, tendo este último as “aulas passeio” como um exemplo clássico desse caráter pedagógico da natureza.

suficiente, sendo sua obra mais conhecida, o resultado dessa imersão na natureza, À margem do lago Walden, em Concord/EUA, Thoreau viveu sozinho, apenas com o trabalho de suas mãos, em uma casa que ele mesmo construiu durante dois anos. 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” (THOREAU, 2007, p. 108).

Foi essa natureza romântica (Rousseau) e educadora (Thoreau) que inspirou o ideário do movimento alternativo e que pude identificar em escolas "alternativas" contemporâneas, como esta da entrevistada. Entretanto, compartilho das interpretações de Guimarães, Sampaio e Noal (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” (p.19), conforme difundido pelo *ecologismo contemporâneo*.

Tal concepção foi preponderante na consolidação inicial do campo de estudos da Educação Ambiental, constituindo-se como hegemônica (ou maior) entre as demais concepções desenvolvidas posteriormente como a cultural, para o desenvolvimento sustentável, crítica, etc., e, a meu ver, essa hegemonia de discurso que continua predominando em diferentes instâncias da cultura em nossa sociedade, demonstra como o alternativo pode ser cooptado por dispositivos que operam no sentido de capturar os sujeitos a agirem e pensarem de determinado modo sobre determinados temas. Esta percepção me leva a

questionar se as práticas pedagógicas "alternativas" descritas podem ser pensadas como característica de uma educação menor.

4-4. Estariam as escolas "alternativas" praticando uma educação menor?

Uma das características da literatura menor que Gallo (2002) desloca para pensarmos uma educação menor é a desterritorialização, que na educação acontece no âmbito dos processos formativos. Enquanto a educação maior se constitui como uma “imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (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 e, “botando fogo na máquina de controle” (GALLO, 2002), cria novas possibilidades, como o ensino do respeito, da admiração e do reconhecimento da importância do elemento fogo, em vez de uma mera proibição. Uma “educação menor age exatamente nestas brechas para [...] fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (GALLO, 2002, 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 as ideias de 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 desviationistas, 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.

Portanto, é possível pensar as escolas que se constituíram em contextos culturais e político 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, caindo nas relações de poder que fazem operar o *dispositivo pedagógico da alternatividade*.

Cabe aqui uma ressalva quanto a restringir este dispositivo às instituições e modos de expressões "alternativas", pois o discurso ecológico, como uma prática discursiva que também é produzida neste dispositivo, está presente hoje em praticamente todas as escolas e formas de pensar a educação, constituindo-se, inclusive, como um clichê político pedagógico.

As referidas práticas discursivas, que inicialmente estavam associadas a um modo de vida alternativo, com o crescimento do movimento ecológico e sua incorporação aos "negócios" da natureza, expandiram-se para toda a sociedade, conforme já destacado por Pádua (2005), acrescentando a noção de ecologia

como uma preocupação nova ao conjunto das preocupações políticas, como bem destacado por Latour (2001):

[...] as "questões" da natureza não têm relações com a exterioridade, com a selvageria, mas com uma extensão da intervenção humana sobre os não-humanos, intervenção explicitamente política, e não mais dissimulada como antigamente. Sem a intervenção humana, os parques, as estufas, as paisagens, os jardins desapareceriam. Os "negócios" da natureza atualmente fazem parte de uma categoria muito estranha, que é a da incerteza em relação à ordem dos seres vivos e sua importância (LATOUR, 2001, p. 33).

É interessante retomar o discurso apresentado no capítulo anterior, da mãe de duas crianças que optou pela desescolarização dos filhos, e perceber que a concepção de natureza por ela apresentada, como uma "essência" interna ao indivíduo que norteia os processos educativos, não se apresenta sob efeito da ordem do discurso ecológico, que parte de uma noção de natureza como objeto externo ao social e que, por isso, precisaria ser incluído e levado a sério nas decisões políticas para a superação da "crise da natureza" que ameaça nossa sociedade.

Na cultura ocidental que herdamos da colonização européia, a intervenção do ser humano no meio ambiente sempre esteve mediada por um saber que construímos acerca da natureza, enquanto que o trabalho de antropólogos como Eduardo Viveiros de Castro e Philippe Descola apontam que nenhuma cultura, nenhuma civilização, jamais utilizou a natureza como categoria, exceto a nossa.

Latour (2001), citando o trabalho desenvolvido por Viveiros de Castro com os índios da Amazônia, exemplifica tal fenômeno destacando que, ao contrário do que o senso comum e o clichê ecológico costumam imaginar, estes indígenas não estão em harmonia com a natureza, mas a ignoram completamente. Isso porque, em sua cultura não existe esta noção de natureza como objeto de exterioridade, o que para Latour (2011) redimensiona a

crise atual da nossa sociedade de uma crise da natureza para uma crise da objetividade:

Isso quer dizer que a crise ecológica não está associada a uma categoria particular de objetos, mas a uma dúvida e uma incerteza no que se refere a uma fabricação do conjunto dos objetos. **Não se trata de duvidar dos objetos, mas, antes, do controle que se tem sobre eles.** Em outras palavras, é uma crise da objetividade, não é uma crise da natureza no sentido de um objeto particular que seria exterior ao mundo social (LATOURET, 2001, p.35, grifo meu).

A natureza, como objeto fabricado pela nossa cultura para que possamos estudá-la, compreendê-la, explorá-la, dominá-la, conservá-la, etc., revela uma relação que o ser humano ocidental desenvolveu de "objetificação" da natureza para o seu controle, mas é justamente a percepção da perda deste controle que Latour destaca como sendo o ponto que instaura uma crise em nossa sociedade, e não a extinção dos recursos naturais ou da natureza em si.

De um modo geral, a relação entre humanidade e meio ambiente na nossa cultura sempre esteve mediada por um saber que construímos acerca da natureza. Para elucidar uma dinâmica própria desse nosso saber ocidental, que transformou a natureza em um objeto externo ao social, e as implicações desta separação para o campo educacional, creio ser relevante finalizar este capítulo contextualizando o desenvolvimento de algumas linhas de pensamento que consolidaram o campo da filosofia da natureza.

Num exercício de síntese, abordo basicamente três concepções de natureza: a transcendente, calcada na perspectiva metafísica, seguida de uma perspectiva mecanicista cartesiana, finalizando com uma concepção de natureza imanente, que não supõe uma unidade, mas se faz por composições e combinações diversas, não totalizáveis entre seus elementos, que se assemelha à ideia de alternativo defendida nesta *documentese*.

4.5 A filosofia da natureza permeando a relação entre humanidade e meio ambiente

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, que passa a ser enunciada e praticada discursivamente em nossa sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento da filosofia da natureza parece ser determinante na elaboração dos conceitos de natureza que, há séculos, vem fundamentando a relação entre ser humano e meio ambiente em nossa cultura.

Como exemplo desta significativa influência, retomo a argumentação tautológica apresentada por Pádua (2005), no excerto citado no item 4.1, 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 de nosso momento histórico. Schelling ao contrapor a concepção mecanicista da natureza no final do século XVIII, já havia elaborado uma síntese filosófica que trazia essa ideia de globalidade ao propor uma absoluta identidade do espírito em nós e da natureza fora de nós descrevendo-a como "espírito visível" e o espírito como "natureza invisível".

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, mas, no mesmo período, surge o movimento Romântico contrapondo-se a essa visão fragmentária da ciência. Vale mencionar, ainda, que “foi de uma concepção da natureza considerada como um organismo vivo que partiram os românticos” (BORNHEIM, 2013, p.96), visão esta que fortalece a ideia presente no *ecologismo contemporâneo*, de que somos parte desse organismo e o afetamos com nossas ações.

Na análise de Gonçalves (2006), o desenvolvimento da filosofia da natureza ao longo da história parece ter sempre oscilado entre estas 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 cartesiana, como representante dessa 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 esta natureza externa que, a partir das consequências ambientais evidentes na pós-industrialização, originarão 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".

Segundo a interpretação de Gonçalves (2005), Schelling foi um dos primeiros filósofos a conceber um processo de evolução da natureza fundado em um princípio de autoformação e auto-organização da matéria. A metafísica da natureza neste autor pode ser considerada reativa a uma determinada forma de se fazer

ciência sobre natureza, mas, por outro lado "ela nunca abandona a possibilidade de afirmar a si mesma como ciência e, mais ainda, de propor um modo alternativo de fazer ciência" (ibid, p. 72-73).

Na contramão da ciência mecanicista, que transformou a natureza em objeto, Schelling elabora uma filosofia na qual o ser humano não está diante da natureza como um sujeito diante do objeto. Pelo contrário, o ser humano, como consciência da natureza, é o lugar onde a natureza toma consciência de si própria, conferindo-a uma inteligibilidade imanente. É essa ideia fundamental que irá diferenciar sua Filosofia da Natureza da concepção de ciência de natureza, herdada pelo Iluminismo vigente em sua época e que, a meu ver, no contexto educativo formal de nossa época permanece como hegemônica.

Apesar dessa hegemonia, perceptível principalmente em disciplinas que tratam mais especificamente do estudo da vida e do funcionamento dessa natureza, como a biologia, a química e a física, penso que, em algumas escolas "alternativas" o ensino dessas ciências não está baseado nessa concepção mecanicista, o que constitui uma mudança na relação com a natureza. É o caso da Escola Anabá, que adota os princípios da Antroposofia e da "Ciência Espiritual", desenvolvida por Steiner na obra *Ciência Oculta*, como base para o ensino de ciências e biologia.

Além disso, defendo que essa filosofia monista de Schelling, onde a natureza "espiritualiza-se e ao mesmo tempo torna-se unívoca" (GUALANDI, 2003), se aproxima das propostas dessas escolas que se propõe a uma reconstrução da nossa relação com a natureza, bem como a nossa intuição de natureza, nossa atuação nela e, por fim, na elaboração de uma autoconsciência de que somos seres da e na natureza.

Schelling via a mesma natureza descrita pelas leis da razão como "um todo vivo, como individualidade orgânica, devolutiva da ação originária do Eu" (NUNES, 2013, p. 57). Na interpretação de Gonçalves:

[...] para Schelling 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).

Como sabemos uma consequência da redução da natureza a um mecanismo causal inerte, como o fez a ciência cartesiana e newtoniana, foi a desvalorização da natureza no sentido de lhe retirar toda sua virtualidade ou potencialidade, bem como qualquer ser inerente. Por sua vez, esse ser passa a ser buscado fora da natureza, em um sujeito que a pensa como um Deus que a cria. Schelling, como representante de uma reação anticartesiana, restaura os direitos de uma natureza dotada de forças e potência, sendo a expressão a noção fundamental dessa filosofia e não a sua redução a noção de causalidade.

Cabe aqui destacar que essa concepção do ser humano 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, numa dinâmica de abertura para outro modo de pensar, não apenas a educação formal, mas, as relações humanas que a constitui e também dos humanos com os outros seres, não humanos, produziram práticas e produções discursivas que concorreram para a elaboração de novos códigos de sociabilidade e de sensibilidade, mesmo que estes tenham sido capturados pelo *dispositivo pedagógico da alternatividade*.

Na contramão do pensamento metafísico, a natureza que se pode extrair na filosofia pós-estruturalista de Deleuze, não totaliza seus elementos em uma Natureza (N) divina, como em Rousseau, ou numa auto-organização da matéria, como em Schelling. Ele atualiza e reativa as filosofias da natureza de Schelling, com a tarefa de eliminar qualquer vestígio de transcendência, restituindo-lhe o devir e as virtualidades que lhes são inerentes, o Ser que lhe é imanente: "se o Ser não deve ser procurado 'fora da natureza', é que nem o homem, nem Deus podem impor a uma Natureza, reduzida a uma simples extensão espacial, um sentido que lhe seria exterior" (GUALANDI, 2003, p.35).

Tomando por base a tese de Epicuro, de que "a natureza como produção do diverso não pode ser senão uma soma infinita, isto é, uma soma que não totaliza seus próprios elementos" (DELEUZE, 2009, p. 274), o filósofo questiona aquilo que ele chama de "manias do espírito", que se revelam na crença no Uno, que pode ser identificada nessa ideia de uma Natureza divina como princípio de imaterialidade capaz de gerar tudo, ou como uma essência. Para ele, esses conceitos são uma "forma teológica de uma falsa filosofia" (p. 274), e sua proposta aponta para uma radicalização do pensamento rumo ao fim da metafísica (essência ou ideia):

Não há combinação capaz de abranger todos os elementos da natureza ao mesmo tempo, não há mundo único ou universo total. *Physis* não é uma determinação do Uno, do Ser ou do Todo. A Natureza não é coletiva, mas distributiva; as leis da Natureza [...] distribuem partes que não se totalizam. A Natureza não é atributiva, mas conjuntiva: ela se exprime em "e" e não em "é". Isto *e* aquilo: alternâncias e entrelaçamentos, semelhanças e diferenças, atrações e distrações, nuanças e arrebatamentos. [...] Adição de indivisíveis, ora semelhantes ora diferentes, a Natureza é bem mais uma soma, mas não um todo (DELEUZE, 2009, p.274).

É possível associar essa ideia de Natureza em Deleuze àquela de alternativo que venho defendendo nesta tese. A natureza, pensada como o princípio do diverso e da sua produção abarca uma ideia de um "todo", constituindo paradoxalmente a mesma totalidade aberta que identifico na ideia de alternativo, pois "um princípio de produção do diverso só tem sentido desde que *não* reúna seus próprios elementos num todo (DELEUZE, 2009, p.274, grifo do autor).

Em diferentes obras⁴⁹, Deleuze afirma que o todo é sempre aquilo que deve ser subtraído da multiplicidade e esta, por

⁴⁹ Cf. Abecedário de Deleuze; Mil platôs V.1.

sua vez, é nada mais que o conjunto de singularidades. Não se trata, porém, de confundir tal perspectiva com uma estrutura fechada onde as singularidades são parte de um todo. Para além da estrutura, está a imanência, ou seja, se há todo é todo aberto. A fórmula é pensar a $n-1$, ou seja:

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno se faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele) (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21).

Essa diversidade natural, segundo a interpretação de Epicuro por Deleuze, se apresenta em nosso mundo a partir de três aspectos: **a especificidade**, que marca a diversidade de espécies/seres vivos; **a individualidade**, que significa a diversidade que há entre indivíduos de uma mesma espécie; e na **heterogeneidade**, ou seja, nas diversidades que se apresentam nas partes que compõe um mesmo indivíduo: "não há mundo que não se manifeste na variedade de suas partes, de seus lugares, de suas margens e das espécies que os povoa" (DELEUZE, 2009, p. 273).

Se para os antecessores de Epicuro, o princípio estava identificado no Uno ou atribuído ao Todo, para dar conta da produção do diverso, Deleuze estrutura em oito tópicos um princípio de causalidade do naturalismo com os quais me proponho a pensar a educação. Tais tópicos se relacionam com a teoria atomista de Epicuro, retomada por Lucrecio, na qual são criadas duas unidades atômicas: o mínimo sensível (que representa a menor parte do objeto sensível) e o mínimo pensável (representa a menor parte do átomo). "O átomo é a realidade absoluta daquilo que é pensado, como o objeto sensível, a realidade absoluta daquilo que é percebido" (p.275) e esses pensamentos exprimem o primeiro tópico assim enunciado por Deleuze: "O átomo é aquilo que deve ser pensado, aquilo que não pode senão ser pensado" (p.275). A partir disso infere-se que o átomo está para o pensamento assim como o objeto sensível está para os sentidos.

Deleuze credita, também, ao pensamento epicuriano, a valorização do vazio, que era tido como uma das categorias

negativas. “Há seres e há o vazio, há seres simples no vazio e vazio nos seres compostos”. O mal da metafísica, segundo Deleuze, é que pela obsessão da presença, a qual leva a associar o vazio ao nada, o nada tomou conta de tudo e o que restou, no mundo da metafísica, foram criações de um Ser, de um Uno e de um Todo “artificiais e não naturais, sempre corruptíveis, evaporados, porosos, inconsistentes e quebradiços.” (DELEUZE, 2009, p. 275).

O segundo tópico, "a soma dos átomos é infinita, justamente porque eles são elementos que não se totalizam", se refere a esse vazio porque não seria possível essa soma ser infinita se o vazio também não o fosse e, é do entrelaçamento entre o vazio e o cheio, que a soma do vazio e dos átomos é ela mesma infinita:

Esse terceiro infinito exprime a correlação fundamental entre os átomos e o vazio. O alto e o baixo no vazio resultam da correlação do próprio vazio com os átomos; o peso dos átomos (movimento de cima para baixo) resulta da correlação dos átomos com o vazio (DELEUZE, 2009, p.276).

O terceiro tópico está assim enunciado: "os átomos se encontram na queda, não em virtude de sua diferença de peso, mas em virtude do *clinamen*". Portanto, está implicado com a noção de *clinamen* que, por sua vez, está fundamentalmente associado à teoria epicuriana do tempo e constitui-se como peça chave do sistema. *Clinamen* é a razão do encontro ou da relação de um átomo com outro. É o ponto de relação entre os átomos e a determinação original da direção do movimento destes, uma espécie de *conatus* (inclinação inata de uma coisa para continuar a existir e se aprimorar). Essa determinação acontece em um tempo menor que o mínimo de tempo contínuo pensável e, na interpretação de Deleuze, "é por isso que o *clinamen* não manifesta nenhuma contingência, nenhuma indeterminação", sendo esse o quarto tópico do princípio de causalidade do naturalismo.

Deleuze também deposita esforços em realizar a distinção entre o pensamento de Epicuro e o dos estóicos. O que é comum para ambos é a afirmação de que todos os movimentos possuem uma causa, mas os estóicos afirmavam que existia um destino nas coisas que as levariam a convergir em uma unidade, ou seja, há uma aproximação com o pensamento metafísico, enquanto que os

epicuristas não acreditavam nisso, concebendo a diversidade como a verdadeira natureza de todas as coisas, sendo o *clinamen* a manifestação da impossibilidade de reunir as causas em um todo. O problema que Deleuze extrai dessa comparação de pensamentos é o seguinte: há uma unidade das causas entre si? O pensamento da Natureza deve reunir as causas em um todo? É o próprio Deleuze quem responde nesse ensaio intitulado *Lucrecio e o Simulacro*. Vejamos em suas palavras:

Natureza é precisamente a potência, mas potência em nome da qual as coisas existem uma a uma, sem possibilidade de se reunirem todas de uma vez, nem de se unificar numa combinação que lhe fosse adequada ou se exprimisse *de uma só vez* (DELEUZE, 2009, p. 274, grifo do autor).

O quinto tópico revela que "os átomos têm grandezas e figuras diversas", mas disso não se pode dizer que os átomos assumem uma infinidade de figuras e nem mesmo uma grandeza qualquer. O átomo não ultrapassa o mínimo sensível e, portanto, "os contornos e as figuras dos átomos não sendo em número infinito, há então uma infinidade de átomos do mesmo contorno e de mesma figura" (p.277).

No sexto tópico, onde se trata do choque entre os átomos como combinações e repulsões, está dito que qualquer átomo não entra em composição com qualquer outro: "Os átomos se combinam na medida em que suas figuras o permitem" (p. 278), o que está correlacionado com o sétimo tópico onde se afirma que toda combinação sendo finita, há uma infinidade de combinações. É importante ver como que os átomos, por não se combinarem entre si, em uma única espécie de átomos, acabam por constituírem a heterogeneidade do diverso consigo mesmo num mesmo corpo: "a Filosofia da Natureza nos diz: heterogeneidade do diverso consigo, e também semelhança do diverso consigo" (p.278)

Por fim, o oitavo tópico enuncia a potência do diverso e sua reprodução, mas também potência de reprodução do diverso. Está implicado aí que essa segunda potência decorre da primeira:

Não há mundo nem corpo que não percam seus elementos, a cada instante, e que não

encontrem outros de mesma figura. Não há mundo nem corpo que não tenham eles próprios seus semelhantes no espaço e no tempo. É que a produção de qualquer composto supõe que os diferentes elementos capazes de o formar sejam eles mesmos em número infinito; eles não teriam nenhuma chance de se encontrar, se cada um deles, no vazio, fosse o único de sua espécie ou limitado em número. Mas, como cada um deles tem uma infinidade de semelhantes, eles não produzem um composto sem que seus semelhantes não tenham a mesma chance de renovar as partes dele e mesmo de reproduzir um composto semelhante (DELEUZE, 2009, p. 278).

Deleuze demonstra, ainda, o reconhecimento de Lucrecio quanto a um último aspecto desse princípio de causalidade referindo-se à reprodução dos corpos por meio da relação, não apenas com os determinados elementos que os produz, mas também pelo determinante meio em que este se insere: "um corpo não nasce apenas de determinados elementos, que são como sementes que o produzem, mas também de um determinado meio, que é como uma mãe apta a reproduzi-lo" (DELEUZE, 2009, p. 279).

Esse aspecto é especialmente profícuo para essa pesquisa porque, a transposição desse pensamento microscópico da realidade dos átomos para uma realidade macroscópica dos corpos, possibilita pensar na potência das relações que se estabelecem numa escola, sendo esta um determinado meio apto de reprodução destes corpos e seus fluxos de relações. Em outras palavras, o que quero destacar é que a escola, para além do bem ou do mal, tem a potência de reunir determinados elementos que, ao se combinarem, produzem outros modos de ser e de viver nesses corpos que se formam neste ambiente, sem que se tenha nenhum controle sobre estes eventos.

Sendo a escola "uma mãe apta" para a reprodução daquilo que surge destas combinações, ela pode também transformar as relações entre as pessoas e destas com o ambiente a partir de outros conjuntos com os quais se comunica: "um corpo terá seus

semelhantes em outros lugares, no elemento que o produz e o alimenta" (DELEUZE, 2009, p.279). Desse modo, penso que na sua concepção original, as nascentes escolas "alternativas" das décadas de 1960 e 1970, propunham outros códigos de sociabilidade e de sensibilidade que resistiram no tempo e permanecem no espaço de escolas contemporâneas que carregam essas características "alternativas", especialmente quando são associadas a uma instituição que prima por relações éticas e estéticas com a natureza.

A síntese de todos esses tópicos, que constituem a estrutura de um princípio de causalidade do naturalismo, revela uma natureza que se faz por composições e combinações diversas, não totalizáveis entre seus elementos, ou seja, não supõe uma unidade. O pluralismo, portanto, é a potência de um conceito de natureza extraído da filosofia deleuziana: "os produtos da Natureza não são separáveis de uma diversidade que lhes é essencial" (DELEUZE, 2009, p.273).

A maior contribuição de um conceito pós-moderno de natureza articulado à educação está em pensar o diverso como esse outro que a gente não controla; como imagem do impensado e do acaso. A escola, como instituição criada para o controle dos corpos, máquina do Estado que deve ensinar um saber sistematizado para perpetuar padrões sociais, confronta-se o tempo todo com a "multiplicidade de territórios e códigos que dificulta a existência de um conhecimento a ser ensinado, do mesmo modo que a variedade de povos impede a onipresença de uma só língua" (ZORDAN, 2007, p. 44). Portanto, nem mesmo uma instituição criada para o controle dos corpos poderia controlá-los totalmente.

É por isso que o alternativo, agindo como uma máquina de guerra, "investe elementos do fora contra os Aparelhos do Estado" (ZORDAN, 2007, p.44) e se instaura-se dentro da própria escola, subvertendo suas regras, abrindo condições para que os corpos, em sua natureza diversa, se "desgarrem dos condicionantes que amarram a vida à simples expressão padronizada" (CATUNDA; FORTUNATO, 2016, p. 5), a exemplo do movimento de ocupações dos estudantes secundaristas, iniciado em São Paulo no ano de 2015, contra o projeto de reorganização escolar do governo de Geraldo Alckmin.

Independente do desfecho do movimento, que após toda mobilização conseguiu suspender o projeto do governador, estas

ocupações configuraram outros significados sobre o ensino, a escola, a polícia, o Estado, o poder, o desejo, inspirando outras mobilizações em escolas de todos os estados e em diferentes momentos políticos do Brasil. Em carta aberta aos secundaristas, Peter Pál Pelbart faz uma interessante análise deste movimento, destacando o papel da expressão do desejo e sua lógica de contágio na dinâmica do próprio movimento:

Reivindicações podem ser satisfeitas, mas o desejo obedece a outra lógica – ele tende à expansão, ele se espraia, contagia, prolifera, se multiplica e se reinventa à medida em que se conecta com outros. Falamos de um desejo coletivo, onde se tem imenso prazer em ocupar coletivamente um espaço antes policiado, em ir à rua juntos, em sentir a pulsação multitudinária, em cruzar a diversidade de vozes e corpos, sexos e tipos, e apreender um “comum” que tem a ver com as redes, com as redes sociais, com a conexão produtiva entre os circuitos vários, com a inteligência coletiva, com uma sensorialidade ampliada, com a certeza de que a escola deveria ser o coração de uma sociedade, e não seu apêndice agonizante [...] (PELBART, 2016, p. 21).

O excerto destacado me ajuda a visualizar, a partir de um exemplo concreto, como o alternativo na educação opera no âmbito da lógica do desejo, a partir de uma sensível e potente linha de força que, apesar de invisível, atravessa e contagia toda uma diversidade de corpos que habita esse determinado território da educação chamado escola.

Por fim, gostaria de encerrar este capítulo destacando o papel da natureza nesta investigação, que passou de um aspecto central para apenas uma das linhas de composição do alternativo. Quando escrevi o projeto submetido à seleção de doutorado, minha proposta era evidenciar uma ideia de natureza como fundamento de Escolas “alternativas”. Entretanto, ao me aprofundar nas reflexões aqui apresentadas acerca da diversidade de conceitos de natureza fui percebendo que, para fundamentar a ideia de alternativo no campo da educação, a natureza não deveria ser

evidenciada apenas como um conceito cognitivo operado como discurso.

Desde as primeiras visitas nas escolas "alternativas" de Florianópolis, não eram esses discursos e práticas de valorização da natureza que eu via. Eu me dava conta de que o alternativo não estava apenas naquilo que eu via, mas também nas sensações que me interpelavam e naquilo que eu ouvia: o som constante da natureza humana das crianças brincando, quase como um mantra permanente, ruído revelador, enquanto a vida acontecia naquelas escolas.

Conforme demonstrado, a natureza está presente discursivamente nestas escolas, mas também cabe destacá-la como esse "algo enigmático", que não está diante de nós inteiramente como um objeto, mas como algo que faz parte de nós e nos sustenta, como um solo das relações entre as pessoas e destas com o próprio corpo⁵⁰.

Esta noção ficou mais evidente nos filmes e fotografias produzidos pelas professoras da Escola Praia do Riso, nas quais é possível perceber outro modo das crianças se relacionarem com a natureza, que não é discursivo, mas através das relações, expressas principalmente por meio das brincadeiras infantis:

As crianças brincavam intensamente, corriam, trepavam nos brinquedos do parquinho, escondiam-se atrás das árvores e as que passavam por perto de mim, me investigavam com um olhar curioso (DIÁRIO DE CAMPO, 15/06/2015) .

Este breve relato, retirado do meu caderno de campo, ao ser lido em novo contexto, o de finalização da pesquisa, revelou-me que a ênfase nas brincadeiras das crianças, representadas nos vídeos e fotografias produzidos pelas professoras, já havia sido uma percepção primeira em meu olhar curioso e investigativo

⁵⁰ Apesar de não desenvolver a noção de corpo nesta pesquisa, cabe salientar o entendimento de que ele é um aspecto fundamental onde se cruzam todas as linhas daquilo que se considera educação, escola, resistência, experiências do alternativo, natureza. "O homem se insere na vida pelo seu corpo. O corpo é que é o centro de interpretação e organização do mundo. O corpo é pensador" (DIAS, 2011, p.50).

quando conheci aquela escola "alternativa". Esta ênfase também é reforçada em outro excerto:

De repente, sem nenhuma sirene ou sinal sonoro comum, as crianças estavam se dirigindo para as salas de aula. Os menores, um grupinho de seis crianças entre um e dois anos, foram os últimos a se atentarem para esse movimento de recolhida e precisaram da orientação de duas professoras que indicaram onde guardar os brinquedos e depois seguem para suas salas. O silêncio não durou muito tempo e, assim que a coordenadora foi ao meu encontro, eu já havia sentido mais movimentos de crianças brincando (DIÁRIO DE CAMPO, 15/06/2015).

Foi a partir da valorização de nós, adultos, quanto à relação das crianças com o brincar, que me dei conta de que uma única ideia de natureza não poderia ser evidenciada como fundamento da alternatividade, porque tratava-se de uma natureza intempestiva: imprevisível, capaz de assumir diversas formas, soma infinita que não totaliza seus elementos.

No exame de qualificação, eu ainda não tinha realizado os encontros de produção de imagens e vídeos com as professoras da Escola Praia do Riso e, por isso, eu apontei para um movimento de tentar evidenciar, através do que seria produzido por elas, uma ideia de natureza como fundamento da alternatividade. Neste sentido, apostava que a elaboração do documentário me daria mais elementos para ver como se constitui o *dispositivo da alternatividade*, mas não foi isso que aconteceu.

Ao observar as fotografias e vídeos eu me dei conta de que não poderia reduzir o dispositivo a uma ideia de pedagogia da natureza, porque eu estaria forçando uma fundamentação da educação "alternativa" que não aparecia no material imagético produzido pelas professoras, mas apenas no discurso das entrevistadas, induzido pelas minhas perguntas. No momento de análise das imagens, elas pareciam ganhar outros sentidos a cada observação e, neste movimento, eu atribuía novos significados ao alternativo.

Esta constatação me causou certo desconforto até enxergar a potência que residia nesse encontro do meu olhar com os olhares singulares da experiência das professoras, representados nas fotografias e vídeos produzidos por elas. Imaginei que o encontro do leitor/a-espectador/a com todo o material produzido na *documentese* também movimentaria outros efeitos e afetos acerca do que pode ser uma educação "alternativa". Passei a compreender que nestes encontros havia a possibilidade de novas formas de significar o alternativo nesta pesquisa e escolhi não restringi-lo a uma única definição.

Todo esse conflito é mostrado no próprio documentário que, em sua montagem final, não busca forçar nenhuma definição, privilegiando linhas de fuga da análise racional, tentando evidenciar o que não é discursivo, mas afetivo, para se escapar dessa tentativa de sistematizar tudo dentro do dispositivo.

Assim, pretendi com as minhas *conficções*, deixar algumas linhas soltas, para que elas pudessem significar de uma forma aberta, sendo a ficção o conceito convidado a operar com a imagem como algo que provoca uma rachadura no real e no racional, uma espécie de fôlego para enfrentar as imposições agressivas daquilo que estamos vivendo dentro da cultura das institucionalizações que definem nossas vidas.

No próximo capítulo, experimento outra forma de escrita, me colocando como personagem numa narrativa em terceira pessoa, para apresentar os encontros de produção de imagens, realizados com as professoras da Escola Praia do Riso. Relato também como aconteceu a montagem do documentário *Conficções*, refletindo no meu processo de busca por um olhar que desejava fugir da lógica da representação do alternativo para evidenciar o deslize de significados que o caracteriza.

É, portanto, um capítulo que requer um enquadramento que represente toda a intimidade e expressão que o caracteriza, como acontece no primeiríssimo plano (*hiperclose*), em que a câmera está bem próxima do objeto filmado, de modo que ele ocupe todo o cenário. Esta aproximação da câmera causa uma perda de contexto que, por sua vez, permite a passagem da representação (imagem percepção) para a experimentação (imagem afecto), pois quanto mais fechado o plano, mais afetiva se torna a imagem e quanto mais amplo o plano, mais racional é o efeito da imagem sobre o público.

Capítulo 5

Conficções: educação como invenção



Uma das razões da atmosfera asfíxiante, na qual vivemos sem escapatória possível e sem remédio, e pela qual somos todos culpados, mesmo os mais revolucionários dentro de nós, é o respeito pelo que foi escrito, formulado, pintado, que tomou forma, como se toda expressão já não estivesse exaurida e não tivesse chegado ao ponto em que é preciso que as coisas se arrebetem para se começar tudo de novo (ARTAUD, 2006, p.83).

No exame de qualificação desta tese a epígrafe citada foi lida pela professora Ana Preve, uma das avaliadoras da banca, que me provocou a pensar no quanto é difícil se arrebetarem algumas coisas em nós para que possamos pensar de uma forma diferente e nova. Enquanto realizava os encontros para produção de imagens do alternativo na Escola Praia do Riso, experimentei um pouco dessa atmosfera asfíxiante da qual, como bem salientou Artaud, somos "todos culpados", ou seja, cúmplices em relação ao respeito do que já está dado, pronto e formatado.

Havia um planejamento para estes encontros, com o qual pretendia identificar elementos que representassem o modo alternativo de ser daquela escola, como se o alternativo já estivesse dado e pronto para ser capturado pelas câmeras e celulares que utilizamos. Buscar nas imagens produzidas pelas professoras os desvios das invariantes⁵¹ que determinam o que é uma escola tradicional para, então, apontar para o que é uma escola alternativa, é um movimento situado no contexto da cultura da representação que habita em nós e em muitas pesquisas acadêmicas, entretanto não é este o movimento de análise que intenciono apresentar neste capítulo.

Conforme apresentei no segundo capítulo, minha metodologia foi repensada durante o próprio ato de pesquisar e, após meu encontro com a cartografia, em vez de recorrer a representações de objetos, meu interesse passou a estar nos movimentos de territorialização, desterritorialização e

⁵¹ Refiro-me a síntese das invariantes escolares (tempo, espaço, relações de saber e de poder) elaborada por Barrera (2016) representadas no quadro 1 do primeiro capítulo.

reterritorialização do alternativo, proporcionadas pelo acompanhamento das experiências que compõe esta tese.

Assim, provocada tanto pelos pensamentos advindos das leituras sobre a cartografia como método, quanto pela provocação de Ana Preve, meu esforço centrou-se em procurar nas imagens produzidas, os instantes onde se passa alguma coisa que não coincide com o que está claro para nossa escola como escolarização, que não coincide com a política da captura do pensamento por meio da aproximação com as identidades. Minha intenção, portanto, é buscar aquilo que são esses instantes onde algo acontece; instantes onde a escolarização se "arrebenta" e algo da educação se manifesta.

Busco, assim, fundamentar a ideia de que o alternativo se dá na educação como invenção, como algo que não se representa por aproximações de identidades ou de um mundo representativo já dado, mas através do ato de pensar (DELEUZE, 2009b), uma deriva do caminho pré-estabelecido que, ao mesmo tempo, agoniza e provoca, mas também faz surgir algo novo.

Contrapõe-se, portanto, ao modelo cognitivo da representação - normativo nos processos educativos que se dão na escola - em que o pensamento é tomado como algo espontâneo que se captura com concentração e estudo:

O pensamento, dessa forma compreendido, já está pronto e acabado bastando simplesmente que qualquer um venha e tenha acesso a ele. Entender que o pensamento está pronto denuncia uma espécie de dogma, em que se admite uma universalidade e uma atemporalidade (SILVA, 2017, p. 73).

O pensamento assim constituído atua através do que Deleuze (2009b) denomina como reconhecimento, junto a uma política de conhecimento representativa que induz a pensamentos pré-existentes, castradores da invenção. Deste modo, o movimento de análise que apresento neste capítulo tem como desafio pensar modos de leitura das fotografias e vídeos produzidos que não submetam a imagem à representação de pensamentos já dados, às identidades pré-estabelecidas.

Inspiram-me nesta busca, os trabalhos de pesquisadores como Wunder (2008) e Oliveira Jr. (2016; 2017), nas maneiras como interpretam a imagem, menos preocupados em decifrar significados que possam encontrar-se circulando nestas, para, com e através delas, tecer a escrita. Também conto com o suporte teórico advindo dos escritos sobre fotografia de Roland Barthes, com o qual venho trabalhando desde a minha investigação de mestrado.

Em minha dissertação⁵², também inspirada nos trabalhos citados, criei algumas montagens com diversas fotografias tiradas por mim e pelos participantes da pesquisa, na intenção de fazer as imagens se desgrudarem das intenções de registro da realidade para assumirem uma força performativa, que têm efeito sobre quem as observa e as lê:

O texto não “comenta” as imagens. As imagens não “ilustram” o texto [...]; texto e imagem, em seus entrelaçamentos, querem garantir a circulação, a troca destes significantes: o corpo, o rosto, a escrita, e neles ler o recuo dos signos (BARTHES, 2007, p.5)

Na intenção de "ler o recuo dos signos", as fotografias produzidas pelas professoras não são legendadas com um título, conforme tradicionalmente requerem as normas da ABNT e os créditos das imagens localizam-se após as referências bibliográficas. A escolha em não fazer referência à fonte das imagens, com o nome de quem as tirou, situa-se nesta perspectiva que não busca analisar a produção imagética das professoras, mas movimentar pensamentos, afetos e invenções em quem as observa.

Trata-se de uma pesquisa que aposta no jogo da invenção e busca um formato criativo e menos objetivo de tratar os dados produzidos. Neste jogo "não há melhor ou pior, há sempre composição. A vida nunca é o que se espera dela, mas sim sempre

⁵² SALGADO, G. N. **Educação ambiental e foto-dispositivo: outras imagens do Sertão do Peri**. Dissertação (Mestrado em Educação), CED/UFSC, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95406>

o que nela acontece" (SILVA 2017, p. 73). Neste propósito, os encontros para a produção de imagens, realizados com as professoras da Escola Praia do Riso, serão narrados em terceira pessoa compondo uma estética de roteiro de cinema.

O estilo de escrita em formato de cenas, com um tom literário e ficcional, teve inspiração nos trabalhos de Silveira (2014) e Codes (2016), e a fundamentação teórica que perpassa a narrativa foi inspirada no estudo de Silva (2017). A escolha por este formato reafirma o caráter cinematográfico deste trabalho, tanto no que tange ao documentário que o compõe, quanto no esforço de montar algumas imagens mentais através da roteirização do meu próprio percurso de pesquisa.

Também neste capítulo relato como se deu o trabalho de realização do audiovisual, pontuando as reflexões suscitadas ao longo do processo de montagem e edição do material bruto.

5.1 - (Des)caminhos em cenas: a produção de imagens do alternativo na Escola Praia do Riso.

Cena 1.

Cenário: Coqueiros, bairro continental de Florianópolis. Setembro de 2016. Segunda feira, dia dezanove, às dezanove horas de uma noite quente de primavera. Sala de artes adornada por trabalhos manuais de crianças. Ouve-se o burburinho das conversas que antecedem uma reunião pedagógica da Escola Praia do Riso.

Narradora: A pauta era a organização da assembléia que aconteceria na semana seguinte. Dia doze de outubro estava próximo e as crianças precisavam decidir, democraticamente, quais atividades aconteceriam na semana comemorativa ao dia delas. Seis professoras e uma coordenadora pedagógica tinham a difícil tarefa de contemplar os mais diversos desejos dentro de uma estrutura como a escola. Não era uma escola qualquer, nela as crianças podiam escolher o que queriam. Ainda assim, a proposta de levar bicicletas nem chegaria a ser votada, pois avaliaram que o pátio não comportaria a pedalada coletiva sem risco de acidentes. Quanto ao desejo de trazerem animais de estimação, concluíram que estes não ficariam tranquilos em meio ao alvoroço das

crianças. Outros temas, como fazer um baile estilo discoteca, levar brinquedos infláveis que causam muitas filas e fazer um dia de jogos eletrônicos também foram vetados naquela reunião. Era evidente que queriam respeitar o direito de escolha da criança, mas, conciliar aqueles desejos com a realidade escolar era um conflito inevitável. Em meio àquelas negociações, lá estava ela. Um pouco deslocada e ansiosa para que chegasse o seu momento. Havia se preparado para estar com aquelas pessoas que, gentilmente, aceitaram participar da sua pesquisa de doutorado. Levou materiais para fazer uma dinâmica. Tinha seu objetivo impresso numa folha. Havia um passo a passo a seguir⁵³. Para tudo funcionar bem, chegou cedo, quando ainda havia a euforia da saída das crianças. Aquele corre-corre com gritos agudos que enchem de vida qualquer escola. Ao som daquele movimento, que lhe era tão familiar, testou os equipamentos que sempre teimam em não funcionar quando ela mais precisa deles. Tudo estava perfeito! Não fora o atraso para começar a reunião. Ela calculara, dentro do total que lhe fora dado, quantos minutos poderia se demorar em cada passo planejado. Mania de controle? Ou insegurança com os imprevistos? Naquele momento não sabia ao certo. Apenas preocupava-se com o avançar do tempo naquelas discussões. Enfim, chegou a sua hora. Baixou os olhos para reler a folha onde estava escrito: ***elaborar algumas definições conjuntas do que poderia ser uma "escola alternativa" e estimular as professoras a fotografarem e filmarem cenas da escola que compõe essas definições.*** Com aquele objetivo em mente, apresentou sua proposta. Seu planejamento estriado, marcado e antecipado, logo encontrou resistência: *Não gosto de fotografar e nem de filmar, mas gostaria de me ver neste alternativo para refletir a respeito. Posso pedir para os alunos filmarem?* Aquilo não lhe era nenhuma surpresa. Afinal, a recusa em usar aquela linguagem também era um dado para sua pesquisa. A escrita poderia ser uma solução para quem não queria captar imagens. O importante, para ela, era o que viria das professoras e não dos alunos. Era o corpo docente que afirmava uma identidade "alternativa" daquela escola e ela ansiava por um material que revelasse expressões, olhares e cenas cotidianas que dissessem desse alternativo. Com este

⁵³ Os roteiros elaborados para os três encontros estão no ANEXO V

esclarecimento, deu continuidade ao planejado. Estipulou outro movimento: observar e comentar algumas imagens que ela havia pré-selecionado⁵⁴. Dezenove fotografias, uma a uma, pintaram a pálida tela branca onde foram projetadas pelo data-show: *Que horror⁵⁵! Pode passar. Nossa! O que é isso? Volta naquela imagem, por favor. Achei isso tão lindo!* Com estas e outras exclamações o tempo de observação foi sendo estipulado pelos impactos de cada imagem naqueles corpos presentes: *"Aquele corredor! Essa sala enfileirada! Por que as crianças têm que ficar olhando para frente? Olhando para o professor? A diferença é que a gente ouve as nossas crianças, aqui o espaço é delas"*. O tempo mecânico, planejado, definido e rígido, foi sendo destituído por um tempo corporal, vivo, que desatava reações imprevisíveis: *"Esse não é um espaço para crianças, é um espaço para o adulto ter controle sobre a criança!"* Algo fugia do que ela planejava e ganhava fluxo no ato de observar imagens e refletir em conjunto: *"Esta imagem traz uma realidade que é quase de encarceramento das crianças, porque o corpo fica contido dentro desse espaço reduzido e o olhar direcionado todo para frente, para o professor, para o quadro, enfim, não tem nada que indica que elas foram convidadas para viver quatro horas do seu dia ali"*. Lembrou-se, aliviada, de que um convite havia sido feito para que as professoras estivessem ali, vivendo aquelas últimas horas de uma segunda-feira que inaugurava uma longa semana de trabalho: *"A gente fala muito da figura do aluno, mas também o próprio professor dentro disso fica encarcerado"*. Aquelas palavras tiveram um efeito-agulha, perfurando suas certezas com uma dúvida: apesar do convite elas, de fato, queriam estar ali? *"O problema, muitas vezes não é o professor, mas onde ele se insere e que relação ele estabelece dentro daquilo"*. Dera-se conta de que também ali, naquela atividade de pesquisa, estabeleciam-se relações de força. Era uma educação maior e outra menor jogando com as forças relacionais: *"Quando se modifica a relação, quando ela se dá de forma mais horizontal, isso*

⁵⁴ Eram imagens selecionadas sob o critério das invariantes escolares (tempo, espaço, relações de saber e de poder) que constam no quadro 1, retirado do trabalho de Barrera (2016).

⁵⁵ As cenas retiradas do clipe *The Wall*, da banda inglesa Pink Floyd, foram as mais desconfortáveis, pois exibiam toda a crítica a uma escola autoritária. A construção da Cidade Escola Ayni, em Guaporé-RS, baseada na permacultura e na bioconstrução, lhes despertou interesse por parecer uma escola indígena.

também está inovando, sendo alternativo a uma forma hegemônica, tradicional". "Um modo maior operando com forças já estabelecidas, com movimentos já capturados que tentam induzir e até mesmo roubar o pensamento do outro através da aproximação da identidade⁵⁶": **Que tradição seria essa? E que expressões cotidianas lhes revelam ou lhes dão pistas de que a educação que acontece nesta escola é de alguma forma, alternativa?** Ela ainda tentava cumprir o planejado com aqueles questionamentos. Costurava o furo na sua rede de certezas e resistia ao fluxo do outro tempo já instaurado. As professoras respondiam às perguntas: *"Esse é um recorte do ser alternativo dessa escola. Não tem um sinal que determina que tenha que entrar! É mais orgânico esse tempo, é o tempo vivido mesmo, interno, que muitas vezes a gente respeita e pode respeitar por não estar atrelado a um sinal que vai bater, ou a uma grade curricular que alguém vai te cobrar"*. Mas Chronos insistia em não trabalhar a seu favor. Uma mesma imagem provocava muitos pensamentos e ela sentia que precisava intervir para encaminhar o próximo passo: **A gente falou de espaço, falou de tempo e de relações de poder. Então a gente já tem aqui três pontos para pensar o que pode ser alternativo.** O maior operando como um jogo de forças relacionais, já estruturado. A agulha puxando a linha para tramar uma rede conceitual: **Temos três invariantes, ou seja, aquilo que toda escola tem: um espaço físico, o tempo controlado de alguma forma, ela tem relações de poder e ela tem mais o que?** Mas a linha escapa da agulha num ato espontâneo de reflexão que interrompe a direção daquele pensamento: *Eu queria avançar para um processo de não ter que pedir para que os alunos façam pesquisas. O menor atuando como aquilo que ainda não foi capturado: Criar uma parede do que interessa pesquisar. E pode ser que um faça e outro não, né? Pode ser que uns queiram fazer a pesquisa e trazer na aula e outros não. Acho que é nisso que a gente ainda está um pouco atrasadinhos.* "Uma pesquisa em educação se cosendo entre agulhas e linhas e professoras e pesquisadora e tempos e... e... e⁵⁷". Já não havia como resistir e ela cedeu ao tempo do ato de pensar: *Eu vejo que na hora de pátio, às vezes, eles estão mais lá dentro da sala e o tempo é de pátio. Mas aí a sala deixou de ser o lugar de fazer atividade e o pátio o lugar de brincar. Eles fazem muito esse movimento.* Ela se pôs a pensar

⁵⁶ Silva (2017, p. 78)

⁵⁷ Parafraçando Silva (2017, p. 78).

no aspecto alternativo revelado naquela reflexão. As crianças, instituindo movimentos menores em seus cotidianos, destituem o movimento maior do planejamento escolar: *Se a gente fizer sempre desse jeito, eles vão aprender que brincar é no pátio e estudar é na sala. Eles já vêm reproduzindo isso que é colocado para eles de antemão. Então a gente precisa inverter a relação para que eles possam se olhar nisso.* Junto ao reconhecimento das professoras, percebeu que também ela precisava inverter as relações para se olhar naquilo que estava acontecendo naquele encontro. E os desvios do que ela havia estabelecido pareciam já não lhe incomodar: *Aprender e fazer um trabalho vão ser em qualquer espaço físico dessa escola. Brincar também pode ser! Dá para brincar dentro da sala de aula e dá para brincar fora dela. E as vezes a gente inibi isso para ter controle.* Pouco a pouco também ela foi cedendo à ausência de controle. As definições sobre o que é alternativo não foram elaboradas. Aquilo já não fazia sentido. Insistiria apenas nas fotografias, para que aquele exercício de observação fosse novamente realizado, mas com imagens produzidas por elas: ***Minha proposta é fazer esse diálogo com imagens de vocês no próximo encontro. As fotos que vocês vão produzir podem falar outras coisas que nem vocês imaginavam que estavam dizendo! A potência das imagens está aí e eu acho que a gente pode trabalhar isso juntas.*** Já não importavam as definições pré-estabelecidas anteriores às relações. Percebia como todas aquelas experiências e reflexões compartilhadas, num simples exercício de observar imagens, suspendiam qualquer tentativa de definir o alternativo em um único conceito. Forças se chocaram promovendo encontros que ocuparam espaços desconhecidos nela. Nada saiu como o planejado. Ainda assim, a sensação era de que tudo estava em seu lugar: *Porque esse percurso é de cada indivíduo que está ali, de cada profissional. Então mesmo com toda a limitação que essa condição, de estar dentro de um sistema, produz, é possível, ali dentro, a partir das relações que se estabelecem promover outro tipo de trajetória para aqueles estudantes. Outro tipo de busca, outro tipo de vivência. Eu concordo que a sala por si só não determina, ela limita, mas ela não me impede de "mudar o mundo". Limites não determinam o possível. "A vida nunca é o que se espera dela, mas sim sempre o que nela acontece"⁵⁸.* Esta era a sua

⁵⁸ Ibid.

descoberta! O acontecimento lhe trouxera, enfim, o que buscava:
Educação como invenção!

Making-of: os bastidores das próximas cenas







Uma semana se passou entre o primeiro e o segundo encontro. Neste intervalo as fotografias foram enviadas através do grupo "O que é alternativo?", criado em um aplicativo de celular para facilitar o envio das fotografias. Cada professora selecionou três imagens, sendo revelado um total de vinte e uma fotografias que foram apresentadas no segundo encontro.

Cena 2.

Cenário: Florianópolis, vinte e seis de setembro de 2016. Tarde ensolarada e céu aberto. Uma imensa mangueira encravada no pátio de areia da escola. Som de crianças brincando.

Narradora: Sob a sombra daquela imensa árvore, ela observava a brincadeira das crianças. Uma menina, agachada, recolhia areia com ajuda de um potinho e a despejava numa panela repousada ao chão. Repetia aquele movimento concentradamente. De repente, foi interrompida por outra criança que passou correndo ao seu lado. A menina se levantou com a panela na mão, esticou seu braço à frente do nariz e despejou todo o conteúdo lentamente. Formou-se uma cascata de areia bem fina, que ela observava atenta enquanto tudo escorria de volta ao chão. Aquela cena despertou na observadora uma súbita vontade de filmar. Ela preparou sua câmera que havia levado para registrar o segundo encontro de pesquisa com as professoras daquela escola. Enquadrou a menina em primeiro plano e, ao fundo, algumas crianças que cantarolavam brincando no "gira-gira" do parque. A câmera permaneceu fixa em suas mãos por um minuto, quando ela a desligou ao ouvir se aproximarem as duas primeiras professoras a se encontrarem com ela, naquela tarde ensolarada. Chegaram animadas e conversando em voz alta. As três se dirigiram ao refeitório onde havia sido montado o "set de filmagem". A produção era simples: um tripé para colocar a câmera filmadora, as fotos dispostas sobre a mesa e o celular pronto para gravar o áudio da conversa. Ao contrário do primeiro encontro, a pesquisadora não havia determinado nenhum passo a passo. Deixou que as professoras falassem livremente ao observarem as imagens:



O que é alternativo é lidar com os materiais de uma maneira livre. É... eles [os estudantes] se expressarem unicamente! Aqui a gente vê beleza no que eles conseguem fazer. É uma liberdade total de expressão. artística...

Pensamentos traduzidos em palavras e um mundo representativo revelado por fotografias.



Eu pensei nessa característica de ser uma escola diferente e queria mostrar estes pontos que a represente, como é o caso da roda e da assembléia, porque isso é bem defendido aqui na escola, da criança ter voz para decisão.

No ato de fotografar e observar imagens a visão exercia seu controle induzindo a um pensamento já existente.



Esse varal estendido com as roupas perdidas é muito a cara da escola! Porque isso inclui muito os pais que chegam e vão direto para lá. É um ponto de encontro das crianças também.

As fotografias representavam um mundo já dado em seus significados e funcionavam como pensamentos-tijolos numa espécie de muro, rebocado por camadas de cimento histórico a espera de alguém que os descubra num ato intuitivo e espontâneo.

Isso aqui do material ser coletivo eu também quis pegar. A coletividade é uma marca para nós. E acaba trazendo hábitos como organização, responsabilidade... tem que cuidar do material porque ele não é só seu. Ele é seu, mas é do outro também.



Como rachar o muro da representação? Como dar vazão à invenção na educação?

É muito mais inspirador ler um livro em cima de uma árvore, trabalhar embaixo dela, conversar, fazer trabalho em grupo e não em sala de aula. Acho que isso é muito da nossa escola.



Um mundo inventivo a ser criado colocou a pesquisadora a pensar naqueles pensamentos. Ela tinha um objetivo que extrapolava o exercício proposto. Mediante a descoberta do último encontro, queria ampliar as possibilidades de se configurar a ideia do alternativo em vez de conceituá-lo ou reconhecê-lo no que já está dado. Era preciso mergulhar com outros sentidos naquilo que estava sendo refletido com as professoras. Para isso, no segundo momento daquele encontro, propôs uma auditoria de vídeos: **O alternativo pode estar muito além da visão, em outras sensações que nos fazem percebê-lo. E que sensações são essas? É no intuito de refletir sobre isso que proponho ouvirem os vídeos que fiz na minha primeira visita à escola, mas sem visualizarem as imagens.** Uma questão foi colocada às professoras: **o que, naquilo que escuto, me leva a dizer da sensação de uma escola alternativa?** Esta proposição estava associada a sua percepção quanto à primeira visita realizada à escola. Lembrava-se do quanto lhe chamou atenção a ausência de um som tão comum às escolas: o sinal de

intervalo. O que substituía esse sinal era um som constante e cíclico de crianças brincando o tempo inteiro. Brincando sem se preocuparem com disputas, alternando entre um brinquedo e outro, um parceiro de brincadeira e outro, um esconderijo e outro, um jogo, etc. Naquele dia ela filmou algumas destas cenas que foram ouvidas no exercício proposto. Também naquele mesmo dia ela registrou em seu diário de campo as seguintes palavras: ***Não consigo negar o meu encantamento com aqueles sons e movimentos que enchem o ambiente dessa escola e fui embora ao som dos gritos e risos dessas mesmas crianças que, ali, parecem ter encontrado um espaço onde elas podem vivenciar a infância, como o próprio lema da escola diz.*** E ao longo daquela tarde com as professoras, que aos pares ou individualmente se encontravam com ela em diferentes horários, estas palavras foram relidas em voz alta a cada uma das cinco sessões de conversa realizadas. Tinha a intenção de incorporar novas percepções, deixar que os sentimentos entrassem em consideração para emergir olhares diferentes acerca do alternativo já constituído na escola. Por isso finalizou com uma última proposta: ***filmar com a câmera parada qualquer espaço da escola, estando atentas aos sons, texturas e imagens que criavam outra ideia de alternativo da escola.*** Um movimento que ela já havia feito naquele mesmo dia, quando filmou a menina brincando com a panela. Tentava instaurar uma forma outra de produzir o pensamento. Uma "cognição inventiva, que não se confunde com algo espontâneo ou intuitivo, como se fosse um processo de captura a esmo"⁵⁹, mas num "ato de repetição que tende a ir tornando os corpos outra coisa diferente do que se é"⁶⁰. Repetir o exercício do olhar, agora incluindo as sensações auditivas que o audiovisual permite. Esta proposta potencializaria o ato de pensar como um procedimento inventivo frente à hegemonia do pensamento representacional? Uma pesquisa sendo tecida nas relações de subjetividade (agulha que fura o pano) e objetividade (a linha que junta os bordados), constituindo uma territorialização precária, passível de modificações e de novas invenções.

⁵⁹ Silva (2017, p. 74)

⁶⁰ Ibid.

Cena 3.

Cenário: Florianópolis, primavera de 2016. Final de tarde do último dia de outubro. Sala de Artes da Escola Praia do Riso. Conversas em tom alto, gargalhadas e gritos sinalizam o horário de saída das crianças.

Narradora:

As aulas daquele dia tinham acabado e as professoras, cada uma ao seu tempo, se liberavam para o último encontro com a pesquisadora. Foi difícil conseguir reuni-las todas no mesmo horário. Sucederam-se longas cinco semanas desde o último encontro. A proposta parecia ter se perdido neste intervalo. A pesquisadora também estava perdida no universo de imagens nascidas de suas proposições às professoras. Para ela o desafio maior foi organizar algo apresentável com todo o material produzido: vinte e uma fotografias e onze vídeos⁶¹, por volta de um minuto cada. Infinitas horas editando até que ela conseguisse articular uma narrativa, ainda que precária e provisória. Poderia ser apresentada como uma primeira proposta de montagem do documentário. Porém, encontrava-se num momento de repensar seus métodos e a própria pesquisa. Sentia que precisaria de mais tempo para que as coisas chegassem ao seu lugar. Precisaria ouvir o que as coisas tinham a lhe dizer em vez de forçá-las a dizer algo. Em meio àquelas dúvidas e incertezas, preferiu ser sincera assumindo aquele processo. Sua intenção para aquele terceiro encontro foi, então, despedir-se das professoras e da coordenadora da escola. Precisaria mergulhar na continuidade da escrita da tese e na criação audiovisual com os materiais produzidos por elas. Atravessada pelas multiplicidades advindas daqueles encontros, não sabia de antemão o que surgiria e, tampouco previa os movimentos que iriam se constituir. Ainda assim, para dar um retorno ao coletivo que se fez naqueles encontros, decidiu apresentar os quase sete minutos de vídeo que ela havia editado.

⁶¹ O documentário inclui todos os vídeos produzidos pelas professoras e eles podem ser identificados pelo formato diferenciado (alguns em vertical) e pela baixa qualidade de imagem, (pois foram filmados por diversos aparelhos celulares) em comparação coma as demais cenas, que foram produzidas por uma câmera de alta definição.

Esclareceu que o próprio método de pesquisa estava sendo questionado por ela e que esse processo certamente faria com que outras possibilidades de montagem surgissem. Pediu para que elas tomassem aquele vídeo como um processo em andamento e não o resultado final. Justamente por isso, o vídeo⁶² apresentado não tinha um final demarcado. A repercussão foi positiva e a despedida entre braços e abraços foi animada. Ela, por outro lado, partia cheia de incertezas. Um longo e exaustivo processo de reflexão, que acontece em meio a um “vazio criativo” lhe esperava. Sabia, porém, que esse processo de desconstrução das representações com as quais havia iniciado seu caminho era importante para uma pesquisa que estava se fazendo num campo de produções em processualidades e incertezas.

5.2 - Uma travessia perigosa

As três cenas apresentadas não apenas contam como aconteceram os encontros de produções de imagens com as professoras da Escola Praia do Riso, como também descrevem a pesquisadora como "sujeito da experiência" (LARROSA, 2002), alguém que experimenta (do latim *experiri*) aquilo que sucede nas relações, não sem nenhum perigo (do radical *periri*), porque no âmbito das relações, o que sucede é sempre incerto, duvidoso, eventual e nos afeta, deixando sempre alguns rastros:

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível onde aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] é,

⁶² Esse vídeo pode ser assistido acessando o seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=_4ddyp5H6y4&feature=youtu.be

sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002, p.24).

Como sujeito da experiência, ao mesmo tempo em que narro o que aconteceu nos encontros, revelo os sentimentos e dúvidas que me acometeram. Assim, inicio a narrativa da primeira cena enfocando o planejamento dos encontros e enfatizo seu aspecto fechado, desfavorável a novos encontros que pudessem provocar abalos nas formas sedentárias de pensamentos sobre o que se constituiu como alternativo naquela escola.

Aos poucos, caracterizo o sujeito moderno atuante em mim e como ele se relaciona permeado por informações, opiniões que pretendem conformar o mundo, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (LARROSA, 2002). Mostro também a co-existência deste sujeito moderno com o sujeito da experiência, que vai dando lugar às coisas que lhe chegam, relacionando-se com o que lhe passa e com o que lhe acontece, com aquilo que o modifica.

Como apresentado, o planejamento inicial tinha o objetivo de elaborar um conceito de educação "alternativa" junto com as professoras, o que acabou não acontecendo. Como bem salientam Barbosa e Preve (2017), "não há planos certos quando se provoca o pensamento do outro" e, assim, fui sendo atravessada pelas relações que se estabeleceram naqueles encontros, o que me levou a desconsiderar os roteiros que havia planejado desde o texto de qualificação da tese, em 2016.

Naquela época, elaborar uma definição conceitual associava-se a um movimento de territorialização do alternativo para, então, desterritorializá-lo, no segundo encontro, a partir de exercícios de fotografia e filmagem que ampliassem as possibilidades de configurar a ideia de alternativo para aquela escola. O exercício de auditoria de vídeos, que aconteceu no segundo encontro, já estava previsto neste planejamento apresentado no texto de qualificação e seria potencializado no último encontro com um exercício de filmar com os olhos vendados, conforme realizou Belleza (2014) em sua *Oficina de desacostumar os olhos*, na qual me inspirei para planejar meus encontros.

Não realizei este último exercício, pois, ao me afetar com a experiência que me sucedeu, preferi dar lugar aos acontecimentos, permitindo-me um tempo para que as coisas

chegassem ao seu lugar. Assim, na terceira cena, narro como preferi me despedir das professoras e mergulhar em meu "vazio criativo", em vez de seguir com o planejado.

Relembrando este percurso, agora em um momento de análise e de finalização da tese, ficou evidente que desde o primeiro planejamento eu não buscava, através da produção de imagens, o reconhecimento de uma "essência" do alternativo naquela escola. A busca por essências é um movimento passivo, característico do pensamento representacional, que age pelo processo da reconhecimento e bloqueia o ato criativo de pensar:

Assim, através da recongnição, o pensamento – representacional – se caracterizará por tecer com o mundo uma relação que tem por objetivo principal reconhecê-lo, ou seja, uma relação puramente contemplativa. Esta contemplação seria feita por um pensador que se apoiaria em valores transcendentais universais, buscando atingir a verdadeira natureza das coisas, sua identidade, sua essência. (MAURICIO; MANGUEIRA, 2011, p. 294).

Desse modo, é a recongnição que permite atingir a identidade, elemento principal do modelo da representação segundo Deleuze (2009b): “O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação” (p.15).

Apesar de não buscar por uma essência do alternativo, há que se considerar que, como parte da nossa cultura representacional, ela está presente nas fotografias e comentários da maioria das professoras, principalmente quando elas enfatizam o diferencial da escola. O quadro 1, apresentado no primeiro capítulo, me ajuda a identificar o que entendo por "essência" do alternativo, pois são características que rompem com as quatro categorias (tempo, espaço, relações de poder e de saber) que Barrera (2016) identificou como "invariantes" no modelo tradicional de escola.

No segundo encontro, quando observamos as fotografias reveladas, foram destacadas algumas estruturas físicas como sendo o diferencial da escola, por exemplo, o pátio arborizado e uma

grande mesa, sendo organizada pelos próprios estudantes para o lanche coletivo. A estrutura física das salas de aula aparece em várias imagens, mas a ênfase está na organização dos materiais e nos elementos escolhidos pelos estudantes para compor o ambiente de aula. Ao comentar a fotografia tirada de sua sala de aula, uma professora destaca elementos como um pequeno palco, ao lado de um amplificador onde está plugado um microfone, "para que eles trabalhem leituras de texto e para serem ouvidos, quando apresentam trabalho" (PROFESSORA 1, 26/09/2015).

Algumas professoras também tiveram a intenção de mostrar o processo que envolve suas práticas pedagógicas, o que gerou desconforto em uma delas, que afirmou ter tido dificuldade em se expressar através da fotografia, porque esta se limita apenas ao instante captado, não contemplando todo o processo:

O que é de mais alternativo aparece mais na produção do que na ação do pátio, por exemplo. E aí eu fiquei nesta de registrar atividades porque o que eles criam, se eu os fotografasse fazendo, pareceria um cartaz apenas, mas: como a gente chegou nele? E por que ele foi feito? Então eu tentei fotografar o processo (PROFESSORA 1, 26/09/2015).

Apesar da limitação apontada, as produções dos estudantes foram retratadas em algumas fotografias, o que se pode perceber nos enquadramentos de desenhos e cartazes colados nas paredes das salas e, também, alguns artefatos como uma maquete sendo confeccionada por várias mãos e a exposição da "luneta de Aristóteles", objeto central em uma das fotografias.

A professora que fotografou a luneta destacou que a mostra de trabalhos das crianças é um diferencial da escola por ser um momento de inclusão das famílias, pois elas participam da organização e das atividades que acontecem neste dia. Ela também fotografou algumas cenas dos seus alunos/as pesquisando em livros, no intuito de mostrar uma prática pedagógica "alternativa":

É comum os estudantes trazerem os eletrônicos para a escola e escondê-los para brincar no pátio. Para contrapor isso, eu levei algumas enciclopédias como proposta

de buscar informação sem ter que trazer um eletrônico para nossa sala, mostrando que não precisa do *google* para pesquisar (PROFESSORA 2, 26/09/2016).

Também aparecem imagens que privilegiam gestos e relacionamentos, imprimindo significados que representam valores constituídos historicamente no contexto da "experiência do alternativo", que reverberam no presente como pertencentes a uma pedagogia "alternativa". Refiro-me a valorização das brincadeiras, realização de leituras e trabalhos ao ar livre (em cima de uma árvore ou no pátio); ao hábito de professores e estudantes se sentarem em roda para se olharem e ouvirem uns aos outros; ao ato de servir e partilhar o alimento na hora do lanche e a divisão das responsabilidades no cuidado com os materiais coletivos.

Momentos de participação ativa das famílias nos eventos e atividades da escola e a assembléia das crianças, espaço em que há a possibilidade delas terem voz e direito de decisão, também são exemplos de ações que buscam romper com a tradicional hierarquia entre coordenação pedagógica, professores e estudantes, consolidada nas escolas de um modo geral.

Identificar estes ícones que representam a essência da educação "alternativa" é apenas uma forma de se relacionar com a imagem, pautada pelo pensamento representacional que também faz parte do meu olhar de pesquisadora que analisa as imagens. Não quero dizer que este olhar não tenha nenhum valor para pesquisas acadêmicas, e nem mesmo acredito que ela deva ser desconsiderada nessa investigação, até porque, para desterritorializar alguns signos do alternativo, antes é preciso identificá-los.

No entanto, a aposta está noutra forma de se relacionar com a imagem, suspendendo as informações prévias que levam facilmente ao julgamento, à identidade e ao rótulo daquilo que se vê para dar espaço ao desconhecido, àquilo que desloca os sentidos através de uma perturbação do sensível; é o *punctum* de Roland Barthes (1984) abrindo possibilidade para que algo novo se afirme no plano do pensamento. Estas duas formas de se relacionar com a imagem, são muito bem descritas por Cezar Migliorim no excerto extraído do livro *Inevitavelmente Cinema*:

A primeira como aquilo que sabemos o que é; o que nos permite um julgamento e uma organização em que o representado é rapidamente rotulado. A segunda em que há uma suspensão das formas de compreensão do que vemos; antes de uma nova organização, uma perturbação do sensível que se dá pelo que há de comum entre quem vê e quem é visto, sem que qualquer harmonia se estabeleça (MIGLIORIN, 2015, p.141).

Estas distintas formas de habitar uma mesma imagem relacionam-se, a meu ver, com duas formas distintas de exercer o pensamento com as quais venho me debatendo nesta tese:

[...] um pensamento teórico-representacional, que visa o conhecimento e o estabelecimento de verdades universais; e um pensamento que Manguiera (2001) denomina de criador-proximal ou imanente, pensamento que se encontra implicado em um dado território existencial e que busca afirmar a si próprio, caracterizando-se justamente pela efetivação de uma potência criadora (MAURÍCIO; MANGUEIRA, 2011, p. 303).

Confrontar-me com esta oposição de pensamentos me fez perceber mais outra forma de enunciar o que defendo como alternativo na educação. Compreendi que o pensamento que impera na escola (e em outros espaços da sociedade), é o teórico-representacional, enquanto que o "criador-proximal" estaria associado ao alternativo, sendo uma educação "alternativa" aquela em que o pensamento não está pronto, mas se efetiva através de uma potência criadora que busca afirmar a si próprio e não a um pensamento universal, escapando ao controle programático e a padronização do pensar e agir.

Para ser coerente com esta perspectiva aqui defendida, ao observar estas fotografias e vídeos, meu desafio consiste em manter-me atenta aos pequenos acontecimentos que escapam a lógica de controle que também me habita, deixando uma abertura

ao leitor-espectador no intuito de que algo lhe aconteça no encontro com estas imagens. Mas como isso seria possível se a experiência é algo singular e contingente a um indivíduo? Como o espectador poderia efetivar sua potência criadora a partir da minha experiência?

De acordo com Larrosa (2002) a experiência só tem sentido no modo como configura uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) e, sendo assim, uma forma do leitor-espectador apreender a minha experiência só seria possível se esta fosse revivida por ele tornando-a sua própria experiência.

É neste contexto que o documentário, transformado em produto artístico, se apresenta como possibilidade de transformar uma experiência pessoal e subjetiva em uma forma estética que pode ser reapropriada ao modo do espectador. Portanto, com as minhas próprias imagens, junto aquelas produzidas pelas professoras da Escola Praia do Riso, busquei proporcionar uma experiência que pudesse proliferar estes pequenos acontecimentos que escapam ao constante controle exercido pelo pensamento teórico-representacional.

Com a elaboração de um documentário, minha proposta não é submeter as experiências acompanhadas nesta pesquisa a um conceito de alternativo que foi "descoberto" e será "entregue" ao espectador. Esta é a postura de quem busca o conhecimento para estabelecer uma verdade, enquanto que minha intenção é, a partir da minha experiência, daquilo que me aconteceu durante esta investigação, operar a ideia de alternativo pelas imagens, deslizar novos sentidos sobre um conceito que pode ser enunciado de diferentes formas.

É pensando o que somos e o que nos tornamos nos itinerários de nossa própria formação que vislumbro possibilidades de inspirar outro pensamento para a Educação, que não seja alternativo a partir de uma nova fórmula a ser instituída e inscrita no campo da educação maior, mas porque instaura "a arte da educação como invenção que não é outra coisa senão a arte de fazer com que cada um se torne único em seu projeto de criação, até sua própria altura, até seu próprio vôo, até o melhor de suas potencialidades" (COSTA; CARDOSO, 2015, p. 13).

Neste sentido, as fotografias e vídeos das professoras, em composição com as filmagens e entrevistas que eu produzi, entram nesta pesquisa como possibilidades para a criação de planos de imanência fora das imagens clichês: "um plano que devém na criação de um agora imperceptível, em que o corpo se dá à vida e a vida doa-se ao corpo" (ZORDAN, 2007, p. 45).

A meu ver, isso é possível se o documentário proporciona uma experiência ao seu espectador, o que requer a produção de imagens abertas ao acaso e a efetivação de sua potência criadora:

Há no acaso uma dimensão política que nos parece imediatamente poética. Algo acontece sem que nada, nem ninguém possa prever, como se, subitamente, em uma imagem, múltiplas forças, desejos e presenças viessem deixar suas marcas. Como se a imagem estivesse sempre em tensão com o que ainda não a compõe [...] O efeito do acaso na imagem é o encantamento do mundo como um todo. A partir de um plano onde algo inesperado acontece, são todas as coisas que se tornam grávidas de uma desordem poética. (MIGLIORIM, 2015, p. 138)

No cinema documental, como bem colocado por Migliorim, são os efeitos inesperados do acaso que encantam o público e possibilitam esta outra relação com a imagem. Mas isso só acontece quando, na produção de planos, sabemos de antemão exatamente o que é esperado, pois, "quanto mais dominamos uma situação, mais realçada é a aparição do que rompe nossas expectativas, mais tocante é a revolta do mundo à ordem que pretendemos lhe impor" (MIGLIORIM, 2015, p.136).

Trago essa citação para tecer considerações quanto ao modo como foram criados os planos na produção do *Conficções*, pois eu não sabia de antemão o que esperar das imagens que eu produzi e tampouco daquelas produzidas pelas professoras da Escola Praia do Riso.

Na produção de imagens a partir do Minuto Lumière, há uma forte presença da técnica e do acaso, pois para que este possa deixar suas marcas "é preciso um olhar que não apenas observa,

mas que constrói uma situação de observação" (MIGLIORIM, 2015, p.135) e estou ciente de que faltou construir este olhar com as professoras antes de lhes propor o exercício:

Se nossa atenção é constantemente requerida por imagens e informações, para que o acaso se transforme em uma cena, é preciso antes construir a cena; o que implica em pensar um ritmo, um recorte, uma espera e uma disponibilidade que dependem enormemente de uma preparação, de um conhecimentos dos movimentos e formas que não dependem de acaso algum (MIGLIORIM, 2015, p.135).

Como relatado no segundo capítulo, a decisão em lhes pedir que filmassem com a câmera fixa durante um minuto, baseou-se na abordagem dos irmãos Lumière, mas era a primeira vez que eu trabalhava com a produção de vídeos e não dominava a técnica requerida pelo exercício a ponto de transmiti-la à quem iria produzir os planos.

Não trago essa constatação apenas para apontar uma limitação da investigação, mas para refletir acerca de uma inversão de lógica para a instalação do acaso neste modo como foi realizada a produção de imagens. As cenas filmadas pelas professoras, justamente por não terem sido construídas a partir da técnica de observação citada, constituíram-se, a meu ver, como pura força do acaso. Isso porque, sem saberem de antemão o que queriam filmar, as cenas ficaram "abertas à existências e formas de habitar o mundo que estão fora de quadro, que não vemos nem imaginamos, mas que estão ali, flutuando em mundos possíveis" (MIGLIORIM, 2015, p. 138) e que se atualizam no encontro com a experiência de quem assiste ao que foi filmado.

Era exatamente o que eu gostaria que acontecesse numa pesquisa que busca por outras formas de se relacionar com a imagem para suscitar novos modos de narrar o que entendemos por educação "alternativa".

Essa inversão ficou ainda mais evidente quando me dei conta de que, ao realizar as entrevistas, observei onde gostaria de colocar a câmera, a fim de preparar um plano fixo que enquadrasse o rosto da pessoa sem dar muita margem à paisagem de fundo.

Meu objetivo era compor uma cena quase estática, para que não houvesse desvio de atenção do espectador àquilo que estava sendo dito.

Justamente quando eu sabia muito bem o que queria construir, que o acaso se impôs com mais força, pois não foram raras as vezes em que a entrevista teve que ser interrompida por ações que aconteceram fora do quadro e que o invadiram em seguida, como a queda de uma criança no pátio da escola, que precisou ser assistida pela pessoa que estava sendo entrevistada; ou a entrada repentina de um grupo de crianças na sala em que eu realizava outra entrevista, o que produziu cenas muito engraçadas com suas performances para câmera ao fundo.

Eu poderia ter aproveitado estas cenas no meu documentário se no momento da montagem eu já estivesse ciente da importância do acaso no modo como nos relacionamos com a imagem e o quanto isso é potente para se pensar no meu tema de pesquisa, pois na educação também precisamos dar abertura para que o acaso possa "deixar suas marcas de um certo encantamento com o mundo, onde o não-roteirizável, o imprevisto e o não controlado por ninguém possa irromper" (MIGLIORIM, 2015, p. 135).

No próximo item, revelo a estrutura que possibilitou a montagem do *Conficções*, mas antes de passar para esta leitura deixo um convite para que o leitor-espectador volte às imagens do item *making-of* ou, se já tiver assistido, reveja o documentário como se estivesse embarcando nessa "travessia perigosa", na qual não estamos atentos às representações identificadas, mas mergulhados na multiplicidade de sentidos que afloram do encontro com imagens e falas descoladas de uma explicação que as fixa como sentido único (WUNDER, 2009).

Iniciei este item falando das marcas que um sujeito da experiência pode adquirir quando se entrega aos acontecimentos que lhe afetam e encerro desejando que uma experiência seja proporcionada a quem se encontre com as imagens desta *documentese*.

5.3- *Conficções em confecção*

Sinopse: O vídeo aborda uma reflexão sobre as imagens captadas em diferentes experiências de educação "alternativa" em Florianópolis (SC) durante a pesquisa de doutorado da educadora Gabriele Salgado. A narrativa, em tom confessional e fictício, se abre para muitas possibilidades a partir da relação íntima da documentarista e o tema pesquisado. O documentário revela um olhar subjetivo sobre o material bruto, ao mesmo tempo crítico e poético.

A sinopse apresentada resume ao espectador todo um processo de reflexão e criação que levou cerca de quatro anos para se materializar no documentário. A ideia de elaborar um audiovisual foi concebida desde o projeto submetido ao processo seletivo do doutorado, mas foi uma proposta ousada para quem nunca havia editado um minuto, sequer, de vídeo. Conteí com muitas parcerias para que o *Conficções* pudesse se tornar realidade, a começar pelo meu orientador, quem me propôs este desafio e me deu sustentação teórica e ânimo para acreditar que eu conseguiria, mesmo nos momentos em que pensei em desistir da ideia.

Certamente este documentário não sairia sem a constante presença e apoio do meu companheiro Marcelo Portela, que me acompanhou em quase todas as entrevistas, auxiliando na filmagem, na captação do áudio e na masterização, na etapa de finalização da edição. Ele também me emprestou todo equipamento utilizado: uma câmera filmadora de alta definição (Canon Legria HF M46), um tripé, dois microfones de lapela (Soundman), um gravador de áudio (Zoom H4N). Além disso, ele me cedeu suas três músicas que compõe a trilha sonora do documentário.

Como já mencionado no capítulo dois, cursei a oficina de formação do olhar para produção de filmes documentais, oferecida pela professora Rosana Cacciatore, e devo ressaltar que este encontro foi fundamental para que eu pudesse entender a gramática da linguagem audiovisual para a produção de imagens e situar a concepção de documentário que me propunha a realizar.

Não posso deixar de mencionar a parceria estabelecida com o realizador audiovisual Hidalgo Romero, que me auxiliou na

construção da narrativa do documentário. Procurei-o devido à empatia pelo documentário *Acontecências* (2009) - já mencionado no item 2.4 - realizado em parceria com a antropóloga Alice Vilela. Ele foi receptivo ao meu primeiro contato por e-mail, em janeiro de 2017 e, a partir de então, realizamos algumas sessões de conversa via *skype* e nos encontramos pessoalmente em Campinas (SP) para conversarmos sobre o texto da narrativa (ANEXO VI).

A narração em primeira pessoa foi uma sugestão do Hidalgo e foi a escrita deste texto que me ajudou a conceber a montagem do documentário porque, uma vez que as cenas haviam sido captadas sem a elaboração de um roteiro prévio, a escrita de uma narrativa ajudaria no processo de dar sentido às imagens. Provocativo, ele também me incitou a procurar características do meu olhar nas imagens que eu havia produzido, o que acabou se tornando um ponto de inflexão de uma linha narrativa bem objetiva, que cumpriu o papel de contextualizar os personagens e espaços visitados, e outra linha mais subjetiva, na qual expressei meu estranhamento com as imagens, evidenciando as subjetividades e pensamentos que afloraram no ato de produzir e observar fotografias.

Na tentativa de dar sentido às imagens, optei por contar ao espectador o próprio caminho da realização do filme e as reflexões suscitadas durante o trabalho de edição. Transformei-me, assim, na personagem principal do vídeo e minha trajetória com as imagens, foi o conteúdo da narrativa. No fim do filme, a pesquisadora, transformada pela descoberta de seu olhar sensível e subjetivo, já não quer dizer o que é a educação "alternativa", conclui que ela escapa a uma única definição e deixa uma abertura ao espectador para que ele próprio possa ver essa subjetividade.

Como já mencionado no item 3.2, a composição final é uma cartografia afetiva (PEREIRA, 2016), que também marca a transformação no olhar de Gabriele e no modo como o filme vinha se constituindo, até então, de forma narrada, para encerrar as *conficções* apostando na força de expressão das próprias imagens.

De forma sintética, é possível apresentar a estrutura na qual se baseou a montagem do filme em cinco etapas. Para descrevê-las usarei a terceira pessoa do singular para me referir à personagem que represento no filme.

Primeira parte (contextualização):

Por onde Gabriele andou, o que ela fazia e quem são os outros personagens: escolas, professoras, família *unschooling*, pessoas em formação *waldorf* e a própria Gabriele. Cenas de bastidores das entrevistas. Apresentação da questão que é o fio condutor do vídeo: "seria possível captar em imagens o que é uma educação alternativa?" Mostrar o dispositivo montado para que as professoras da Escola Praia do Riso filmassem e fotografassem cenas que representam esse alternativo e o que pensam sobre as imagens.

Segunda parte (desenvolvimento):

Na decupagem do material bruto, Gabriele depara-se com falsas dicotomias, que não dialogam com as experiências que ela propõe apresentar. A própria linguagem da câmera e a opção por tantas entrevistas evidenciam uma marca da sua escolarização: a mania de certeza. As pessoas falam o que ela quer ouvir para confirmar o que escreveu na tese. A pesquisadora enxerga seu material como sendo pouco expressivo, pois não apresentava fatos que poderiam ser interpretados, apenas imagens soltas e o discurso das entrevistadas, influenciado pelas suas perguntas.

Terceira Parte (o olhar da "Gabriele")

Gabriele passa a buscar seu próprio olhar nas imagens, identificando seus sentimentos e sensações no contato com as pessoas e os espaços visitados. Nas primeiras filmagens realizadas, ela encontra um olhar nada objetivo, guiado por sentimentos de preocupações, receios e certo medo em filmar os menores sem autorização dos responsáveis. Um olhar que fugia por entre árvores e espaços vazios e carregava a responsabilidade em produzir e compartilhar espaços. Também percebe que seu olhar dialoga com sua formação em biologia, principalmente quando filma as árvores procurando por frutos nos galhos para identificação das espécies filmadas. Constata imagens de uma natureza externa como uma constante que ela perseguia para fundamentar a ideia de educação

"alternativa". Mas, as imagens parecem ganhar outros sentidos a cada instante.

Quarta parte (virada)

A narrativa em primeira pessoa começa a se fragmentar numa retrospectiva de cenas, até que ela se dissipa em um som revelador, que aparece com um *black out* e vai ganhando ênfase com as cenas de espaços infantis sem a presença das crianças (pátio vazio, balanços em movimento). O som expressa uma natureza intempestiva, que resiste às tentativas de regulação e controle que acontece nos espaços educativos. Analogia sutil para a ideia de uma educação "alternativa" que não se submete às tentativas de conceituá-la numa única definição.

Fechamento (o deslize de sentidos)

Devir pessoal onde as imagens feitas pela Gabriele se abrem através de uma narrativa imagética sob a condução de uma música com pouca narração. Experiência visual que desliza outros sentidos para a ideia de alternativo na educação, sentidos que não estão dados, mas que ganham significados de acordo com os encontros do espectador e sua própria experiência com o tema e as imagens.

Esta estrutura de roteiro foi se desenhando conforme eu escrevia o texto narrativo e este foi o principal guia para a montagem do documentário na linha do tempo do software de edição. Entretanto, não bastava a ideia do que eu queria que acontecesse no filme, eu precisava saber realizá-la através da edição. Utilizando o programa Adobe Premiere Pro CC (2015) eu consegui editar, de forma amadora, até a terceira parte do filme, mas encontrei muita dificuldade para colocar em prática as ideias referentes às duas últimas partes.

Ao procurar ajuda, em agosto de 2017, cheguei aos serviços de Márcio André da Silva, que tem uma empresa de produções audiovisuais e me ajudou a finalizar o documentário. Em nosso primeiro encontro, o roteiro aqui apresentado estava apenas na minha cabeça, ele ainda não era tão claro, e o que eu apresentei-lhe foi o texto narrativo e um projeto de quase 16 minutos, editado com as poucas ferramentas que eu havia

aprendido a usar por meio dos tutoriais disponíveis no *youtube*. A organização dos arquivos estava confusa e eu estava bastante angustiada, pois tinha a idéia do que fazer com as imagens para finalizar o filme, mas não tinha habilidade para realizá-la.

Márcio foi muito paciente, ensinou-me a organizar meu material de forma a facilitar o trabalho de edição e a usar as ferramentas para gravar a narração do áudio. Também me sugeriu captar mais algumas imagens para que ele pudesse editar os últimos quatro minutos que faltavam para encerrar o documentário.

A gravação do áudio foi feita utilizando os equipamentos que tinha em casa. Com o auxílio do meu companheiro, improvisamos um pequeno estúdio de gravação, que consistia de uma interface de áudio (M-Audio Fast Track Pro) e um microfone Behringer C1. Este trabalho foi realizado durante algumas madrugadas do mês de setembro, pois precisava evitar a contaminação de ruídos externos comuns em nosso cotidiano, como o som dos ônibus e aviões, cujas rotas passam pela nossa casa, e livre expressão da nossa filha pequena, que é bem ativa durante o dia.

Segui a sugestão do Márcio e levei a câmera filmadora para o Coletivo Alecrim, onde passei uma manhã filmando cenas do cotidiano das crianças (brincadeiras com bolhas de sabão, em diferentes ângulos, balanços em movimento, etc.). Nestas últimas cenas, eu já sabia que os planos mais fechados, onde não se tem uma noção do contexto em que acontece a cena, trazem a possibilidade de se relacionar com a imagem de forma menos racional, privilegiando os afetos, o que era a minha intenção para encerrar o filme. Encaminhei para o Márcio estas últimas "cenas afetivas" e o projeto de edição já com o áudio da narração gravado.

Fui tomada por uma felicidade imensurável quando ele me apresentou a concepção final que eu procurava e, em outubro de 2017, uma primeira versão do documentário estava completa. O próximo passo foi compartilhar com o orientador, as pessoas que participaram do documentário e com outras que pudessem contribuir com melhorias.

Convidei as famílias do Coletivo Alecrim para uma sessão em casa, o que foi muito proveitoso, pois pudemos conversar sobre a recepção do vídeo e aproveitei a presença dos responsáveis para assinarem o termo de autorização de uso de imagem das crianças (ANEXO VII). Das sugestões deste grupo acatei o corte de

algumas falas e imagens que estavam deslocadas do contexto narrativo.

Quanto às pessoas entrevistadas, uma delas pôde vir pessoalmente em casa para assistir ao filme, em outra data. Por ser adepta ao *unschooling*, nossa conversa após a sessão girou entorno de como este tema não foi representado no documentário e, em sua opinião, poderia nem aparecer, pois a experiência dela, como família adepta desta proposta, não fazia parte do que eu estava me propondo a refletir com o documentário. Compreendi seus argumentos, mas de fato não foi meu propósito focar em como vive uma família *unschooling*.

Ainda assim, optei por permanecer com as duas cenas em que ela aparece sendo entrevistada, pois uma delas contextualiza por onde transitou a pesquisa e a outra foi crucial para eu entender como minha escolarização influenciou na forma como eu documentei as experiências, optando por entrevistas, procurando nos discursos algumas respostas para minhas questões ou confirmações do que eu já havia pesquisado.

Foi assistindo à sua entrevista que eu me dei conta da incoerência em abordar um tema que preza pela "educação livre", através de uma entrevista com câmera fixa, que nos obrigava a permanecermos sentadas, enquanto seus filhos, de forma tão espontânea, entravam e saíam da cena. Como eu revelo no documentário, me faltaram cenas que pudessem representar esta forma de educação, e achei importante revelar esta contradição no documentário.

Às pessoas com as quais não consegui me encontrar pessoalmente, disponibilizei um link do *youtube* (no modo privado), e recebi alguns retornos por e-mail que não influenciaram em alterações neste primeiro corte do documentário. Com a coordenadora da Escola Praia do Riso, apesar dela já ter me dado um retorno por e-mail, encontrei-me pessoalmente para identificarmos as crianças que apareciam no filme e enviar para os responsáveis os termos de autorização de uso de imagem.

Quanto ao meu orientador, segui algumas sugestões de alterações, principalmente relacionadas ao ritmo da narração, com momentos poéticos, que agradaram muito, e momentos mais descritivos, que lhe agradaram menos. Diante destas considerações, excluí algumas narrações e tomei partido da poesia mais tempo, deixando alguns momentos com mais intervalos entre

as falas. Os comentários do realizador audiovisual Hidalgo Romero também foram relacionados à narração que, em sua opinião, poderia ter se misturado mais, em termos de forma e estética, aos questionamentos que eu fiz sobre a fotografia e sobre minha busca. Além disso, ele sugeriu que a narração se transformasse mais até o final do filme.

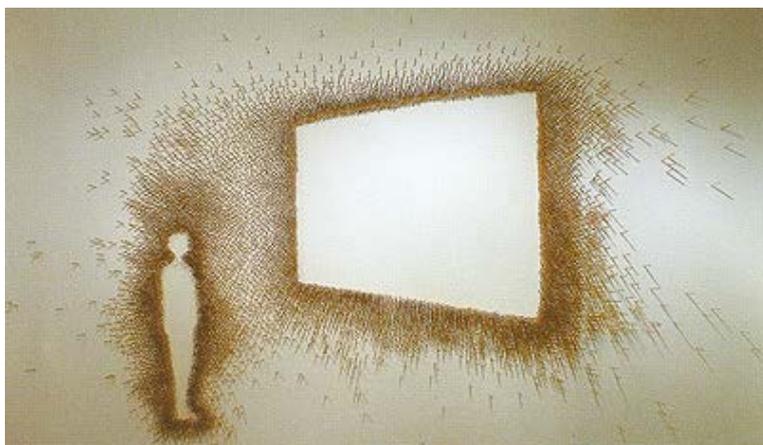
Diante destes comentários, percebi que a opção pela narração foi uma solução para o problema de dar sentido ao material bruto, filmado sem nenhum roteiro prévio. Por outro lado, tendo sido gravado com a minha própria voz, através da leitura do texto escrito, segue um ritmo automático, que é percebido em alguns trechos, quebrando o envolvimento do espectador com o filme. Além disso, a inteligibilidade de algumas sílabas ficou prejudicada, principalmente nas últimas palavras de cada frase.

Uma solução possível seria contratar uma atriz para interpretar a leitura, trazendo emoções e marcando uma transformação da personagem diante da descoberta do seu olhar. Essa opção envolvia investimento financeiro e tempo hábil refazer quase todo o filme, dois fatores que influenciaram na decisão em manter a narrativa com a minha voz, refazendo apenas alguns trechos e excluindo outros que não faria falta. Finalizei a edição dos ajustes em dezembro de 2017 e este material passou mais uma vez para o Márcio, que ficou responsável pelo tratamento adequado das imagens e pela renderização, entregando-me a versão final em abril de 2018.

Assim como se escreve um texto, existe o momento em que precisamos encerrar o processo, colocar o ponto final, o que no caso de um documentário, significa fazer um *black out* para que possam "subir as letrinhas" dos créditos finais. Muitos outros aspectos poderiam ser melhorados na confecção do documentário, mas era preciso encerrá-lo, assim como é preciso encerrar este capítulo para que um fim se apresente nos apontamentos finais que compõem o último capítulo que se apresenta a seguir.

Capítulo 6

Fora do quadro: apontamentos finais



Num caso, o fora de campo designa o que existe algures, ao lado ou à volta: num outro, o fora de campo designa uma presença mais inquietante, de que nem sequer se pode dizer que ela exista, mas que ela 'insiste' ou 'subsiste', um Algures mais radical, fora do espaço e do tempo homogêneo (DELEUZE: 2004b, p. 32)

Chegamos aos últimos frames da *documentese* e não por acaso os apontamento finais localizam-se fora do enquadramento da câmara filmadora que nos acompanhou ao longo desta jornada. Deleuze destaca a *presença inquietante* do que está fora do campo, daquilo que sequer podemos dizer que exista, mas que *insiste ou subsiste* instaurando uma possibilidade radical de alterar a percepção de tudo que está dentro dos limites definidos pelo plano.

No cinema, o que acontece fora do quadro não pode ser visto pelo espectador, apenas sugerido ou ouvido, ou seja, ao tecer nas próximas páginas o que pode ser considerado uma conclusão da tese, não tenho pretensões de conceituar aquilo que não se submete a uma única definição. Pelo contrário, deixo algumas linhas soltas para que elas signifiquem outros sentidos do alternativo em composição com o que subsiste fora do quadro, sendo o leitor-espectador um destes elementos. Essa ideia é bem representada na imagem de abertura deste capítulo, que reproduz a instalação artística *Os Dez Mil Lápis* (2000), de José Damasceno.

A meu ver, estar aberto para estas possibilidades do inesperado que nos acontece fora do plano (no cinema) ou do planejado (na educação) é o ponto chave para diferenciar a ideia de uma educação maior, movida pelo desejo de controle, assepsia do caos e padronização dos corpos, daquela menor, à qual venho associando o que defendo como educação "alternativa", por estar em constante movimento de insubmissão, *fora do espaço e tempo homogêneo* dos processos de escolarização (embora possa acontecer na escola), prenhe de uma "desordem poética" que afirma a potência da vida de cada sujeito em seu processo único de desenvolvimento.

Com esta diferenciação não pretendo fortalecer dicotomias (maior/menor, tradicional/alternativo, etc.), e sim considerar os paradoxos na lógica da construção de um sentido para a ideia de alternativo, pois as duas perspectivas de educação podem perfeitamente habitar um mesmo indivíduo e um mesmo espaço de

educação: "o bom senso, é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo" (DELEUZE, 2009, p. 1).

A compreensão do alternativo pela perspectiva do menor instala o paradoxo da Escola "Alternativa", pois o menor tende a desaparecer quando capturado pelos processos de escolarização, já discutidos no capítulo três:

Não deixa de ser mesmo um paradoxo, porque se analisarmos o motivo que ela foi criada [a escola], que é bem recente, e está vinculado com a industrialização, para cumprir esse papel do desenvolvimento de mercado, para que as pessoas produzam coisas consumíveis, como é que vai ser alternativa se eu quero me contrapor a tudo isso? Mas, em vez de acabar com a escola percebemos que, até essas outras perspectivas, como a Escola da Ponte, com outra proposta de juntar alunos de diferentes idades, com um currículo que não é igual a uma escola tradicional, ou uma escola regular, onde você tem que seguir aquela seriação, ainda assim reúne as pessoas para fazer algo junto e também tem um espaço que foi chamado de escola. A gente chama de escola, mas é um paradoxo e talvez a gente se debruce pensando nisso: que outra forma? Tem outra forma de fazer? (ENTREVISTA CEDIDA EM, 08/04/15).

O excerto retirado da entrevista realizada com a coordenadora da Escola Sarapiquí, exemplifica como essa lógica paradoxal está presente dentro de uma escola que é considerada "alternativa". É este paradoxo, apresentado desde o primeiro capítulo da tese, que irei retomar para tecer meus apontamentos finais.

6.1. - O paradoxo da Escola "Alternativa"

Dentro de mim o todo, nenhum infinito a mais
Melo (2015)

A ideia de "o todo", assim traduzido como "infinito", constituindo paradoxalmente uma totalidade aberta, um manto de singularidades, exterioridade informe que se movimenta "dentro de mim", dialoga com toda reflexão apresentada entorno da ideia de educação "alternativa" no contemporâneo.

A diferença tomada como singularidade foi o contraponto para pensar como as práticas pedagógicas escolares vêm operando no sentido contrário à proliferação dessa diferença uma vez que, institucionalizadas por um currículo oriundo de uma educação maior (GALLO, 2002), estas práticas visam uniformizar as singularidades e "fixar a diferença como identidade, entre o excesso e a deficiência" (GARCIA, 2010).

As pessoas são singulares e diferentes entre si, mas, ao entrarem na instituição escolar, precisam aprender as mesmas coisas, em um mesmo tempo, que não é certamente o tempo natural de cada corpo, por meio dos mesmos processos e, assim, são (em)formadas a uma representação de verdade que advém da cultura triunfante do "eu tagarela", definida por Garcia (2010, p.141) como "o produto de um jogo de forças que não hesita em oprimir pela ânsia de hegemonia e controle. Quase sempre em nome de um humanismo, a velha verdade".

O humanismo ocidental, como sabemos, conduziu ao intolerável, à tecnologia do extermínio do diferente. Um outro humanismo, ou um pensamento da diferença, tem sido uma das marcas identificadas nas escolas contemporâneas que se fundaram no contexto político e social da contracultura que denominei, nesse estudo, de "experiência do alternativo". Conforme explicitarei no item 1.2, em torno de tal experiência, os simpatizantes com o movimento de protesto não apenas passaram a ser denominados como alternativos, mas são levados a se reconhecerem como sujeitos de uma alternatividade que se faz presente até hoje.

As escolas que apresento nesta pesquisa me ajudaram a identificar algumas destas marcas. Embora não tenha sido meu objetivo explicitá-las, elas são destacadas tanto nas fotografias das

professoras da Escola Praia do Riso, como em trechos da entrevista da coordenadora pedagógica da Escola Sarapiquí. Esta última, por exemplo, menciona que a escola "alternativa" tem uma visão bastante humanista, mas diferencia esse humanismo daquele da escola tradicional, associado a um aspecto religioso, ou seja, a tradição ocidental logocêntrica⁶³.

Segundo a experiência da entrevistada, na fundação de escolas "alternativas" o princípio da escola laica era uma pauta em constante discussão e tornou-se um consenso de que não seria sua função "conscientizar" nenhuma religião e nenhuma doutrina. Portanto, o humanismo a que ela se refere está no contexto das relações humanas e alia, na prática pedagógica, os conteúdos curriculares aos relacionamentos: "é importante educar para aprender a se relacionar como sujeito, como pessoa, como ser humano" (Entrevista cedida em 08/04/15). Digamos que se trata de um projétil, antes que um projeto, uma aposta do que vem da reserva de potência de todo o inacabado.

Nesta tese buquei defender que mesmo as escolas fundadas nesta "experiência do alternativo", que primam por esse humanismo, não escapam totalmente das forças hegemônicas de controle. Essa afirmação decorre do fato de que ao transformarem aquele movimento de educação "alternativa", fomentado pela contracultura, em instituição escolar, outra gramática entrou em cena no jogo de forças em questão, pois a lógica de controle irá reger o programa que está atrelado a institucionalização.

A concepção deleuziana de movimento opõe-se a ideia de programa, pois é uma noção que reconfigura o "todo" a partir dos indivíduos que o compõe, o que ajudou-me a pensar no paradoxo da "Escola Alternativa", enunciado desde o primeiro capítulo. A escola, que por sua natureza é institucionalizada, adere a um programa (os currículos orientados por um Estado, por exemplo), e deixa de atualizar a reconfiguração contínua do "todo", condicionando as suas produções objetivas e subjetivas ao controle programático, atestando a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, nos famosos termos de Foucault.

Segundo Gallo (2015, p.80), "a escola ocidental tem sido platônica desde suas origens, na medida em que se constitui como

⁶³ Cf. a definição deste conceito em Jacques Derrida, particularmente em a Escrita e a Diferença.

instituição de planificação e de controle". Como evidenciado por Foucault, em *Vigiar e Punir*, trata-se de um controle disciplinar, que se dá através do controle dos espaços, dos tempos e dos corpos nas instituições e na sociedade em geral (todos os espaços estão esquadrinhados) e são estas as características associadas ao que identificamos hoje por escola tradicional.

Um dos resultados dessa incorporação de controle, ainda de acordo com Gallo (2015), é que deixamos de acreditar no mundo e, assim, de suscitar pequenos acontecimentos que escapem a esse controle, que construam outros espaços e tempos possíveis e "quem se deixa levar pelos mecanismos de controle desiste da vida. Ou ao menos desiste de resistir" (p. 78).

Foi justamente num ato de resistência e, talvez, a seu modo, de afirmação da vida, que os jovens participantes do movimento de contracultura das décadas de 1960 e 1970 geraram comportamentos e ideologias de ruptura radical com o sistema disciplinar vigente. Entretanto, visto que o contexto do proibido e da opressão das ideias que impulsionaram estas experiências no passado já não serve como horizonte da tradição à qual se opor com uma organização e uma pedagogia "alternativas", é pertinente relativizar a permanência da noção de alternativo nas escolas contemporâneas, entendida como conjunto de práticas de natureza reativa às forças políticas hegemônicas.

Talvez a validade dessas experiências atualmente seja, também, resistir à lógica do mercado que ainda vigora e à consequente regulação das experiências pedagógicas por ele instituída, mas, segundo outros modos e práticas, na direção de uma formação que potencialize o pensamento para a imanência da vida:

Tal pensamento é alcançável por uma filosofia ativa. Uma filosofia penetrada de conceitos ativos, porque o que há em todos os corpos – químico, biológico, social, político – são forças em relação de tensão umas com as outras, forças que diferem entre si, vontade que atua sobre vontade (HEUSER, 2008, p. 35).

Uma educação que potencialize o pensamento através da "filosofia ativa", favorece a expressão da força mais nobre que está em combate na relação de tensão existente nos corpos: a força

ativa. Em *Nietzsche e a Filosofia*, Deleuze (1976) caracteriza esta força como superior, espontânea, expansiva e agressiva, criadora de novas formas, interpretações e direções, enquanto que a força reativa, que está em inseparável relação com a força ativa, é inferior, servil, conservadora, limitante da vida e capaz de restringir toda atividade criadora porque nega tudo que difere de si. Esse é o caso, por exemplo, quando uma escola “alternativa” é proposta nas bases do ressentimento e não do ato criativo (o velho fantasma da educação tradicional).

Partindo desse pressuposto, uma escola “alternativa” pode ser considerada como uma escola em linha de fuga, em equilíbrio meta-estável⁶⁴, orientada não por um aparato institucional, mas por um devir e uma pedagogia do potencial que aposta em um bom encontro, que aumente a capacidade de agir das pessoas e facilite a instalação do devir das coisas de uma forma criativa, que não cessa de recombinar o que está dado.

Exponho, mais uma vez, o paradoxo entre a instituição Escola e a ideia de Alternativo que se configurou nesta pesquisa. Pensar o alternativo como uma proposta que tem a capacidade de re-configurar o "todo", de atualizar um virtual possível e de expressar as singularidades para a proliferação da diferença, permite problematizar as instituições escolares, mesmo aquelas fundadas na concepção de uma alternatividade, como incorporadas a processos de perda de vida, porque ao aderirem aos programas de uma educação maior, perderam o estado de invenção permanente a que se propunham quando ainda eram um movimento.

Um exemplo disso seria a maneira como a diferença vem sendo trabalhada nas escolas, de um modo geral, como forma de uma inclusão excludente:

Destas figuras humanas que desafiam a normalidade reguladora (um resto na equação da cultura “capitalística” decadente), a escola precisa dar conta, precisa incluir na sua contabilidade, e o faz por várias formas e sentidos: seja por meio dos projetos demagógicos do Estado, seja pela inclusão daquelas formas num processo

⁶⁴ Cf Simondon, Gilbert. *La individuación*. Buenos Aires: ediciones la Cebra y editorial Cactus, 2009.

de normalização (a exemplo de uma ocidentalização, de um branqueamento, de uma globalização ou mundialização); [...] O risco, evidentemente, quanto a todas estas diferenças formais, que se podem combinar, é que a escola acabe simplesmente por excluí-las como meio mais fácil, ou, sutilmente, exercer uma violência subjetiva ao esboçar outros modos travestidos de exclusão inclusiva, tais como o exercício da piedade, da pena e da retórica política (GARCIA, 2010, p. 15).

Corroborando com as ideias do autor, a entrevistada na Escola Sarapiquá, diz que a questão da diferença é uma discussão que permeia o corpo docente desta escola de forma bastante contraditória porque, ao se trabalhar com a ideia de uma inclusão, necessariamente é preciso questionar quem é o excluído a ser incluído:

Essa é uma discussão que começou nos anos 90 e que hoje tem outro lugar. Era a mesma discussão que se fazia sobre tolerância:

_ Então eu não aceito o outro, eu tolero ele porque é diferente? Tolerar é uma atitude educativa? Ou eu trabalho com você não te tolerando, mas você é a pessoa que você é? Eu não tenho que te tolerar; você é você; e eu sou eu; e temos que estar juntos aqui fazendo o que precisamos fazer juntos. Porque essa ideia [da inclusão da diferença] traz um pouco essa coisa de que 'eu não suporto ele, mas eu vou tolerar', e que a gente tem que desmanchar inclusive com a gente mesmo (ENTREVISTA CEDIDA EM 08/04/15).

Os processos de perda de vida e perda do estado de invenção permanente a que me refiro estão associados à escola quando nessa instituição, a diferença não permanece diferente, ao contrário, cessa sua produção e fixa as identidades diferentes "só para isolá-las em um gueto minoritário, que, a seguir, vai procurar

garantir certo poder só para exercê-lo contra uma massa majoritária [...]. Refazer este movimento é retornar igual ao mesmo e à sua rede de redundâncias e desigualdades" (GARCIA, 2010, p.13).

Desta perspectiva, é possível afirmar que as experiências "alternativas" inscritas dentro de um campo de possibilidades institucionalizadas, no qual a diferença é normatizada por um programa, estariam confinadas na sua própria esfera paradoxal. Resta-nos, então, pensar a potência (quando a individuação contém uma carga de realidade não individuada ou pré-individual)⁶⁵ de um movimento educacional alternativo que, capturado ou não pelo processo de institucionalização, não seja superável pelas forças hegemônicas. É neste sentido que a educação como invenção apresenta-se como uma possibilidade para que isso aconteça.

6.2 - Outros espaços e tempos possíveis

Para conseguirmos pensar com autonomia, sem estarmos presos ao pensamento representacional e a política da reconhecimento - já discutidos no capítulo anterior - vale nos lembrar do alerta de Garcia (2010) quanto à necessidade da experiência de uma cultura de reinvenção do mundo para si, pois, "talvez, somente uma cultura da invenção possa aplacar o nosso cansaço da cultura institucionalizada" (p.142).

Nesta mesma direção, Eduardo Pellejero (2011) aciona a proposta deleuziana de uma filosofia política menor, na qual o núcleo central seria a ideia singular de um devir-revolucionário sem futuro de revolução (DELEUZE; PARNET, 1995). Pellejero propõe uma estratégia da "involução", em que a luta se dá como resistência e não como revolução, o que me permite pensar um movimento educacional alternativo não contingente a um contexto histórico e que não se submeta a uma institucionalização, persistindo como:

[...] uma bifurcação, um desvio em relação às leis, um estado instável que abre um novo

⁶⁵ Cf Simondon ibidem.

campo de possíveis (...) [e que] pode ser contrariado, reprimido, recuperado, atraído, mas que comporta sempre qualquer coisa de insuperável (PELLEJERO 2011 *apud* DELEUZE, 2003, p. 216).

O educar nesse movimento alternativo acontece de forma "intransitiva", conforme propõe Garcia:

[...] como caracterização em fuga de um processo aberto e paradoxal que é a educação, que se debate desde sempre entre a sua inevitável função domesticadora e a sua potência pedagógica de desafiar aquela domesticação e criar as suas próprias leis (GARCIA, 2007a, p.14).

A esse "novo campo de possíveis" ao qual se refere Pellejero (2011), faço uma associação ao movimento alternativo contemporâneo, no qual a diferença se instala e as singularidades se expressam. Este movimento não deseja substituir a política maior pelos devires-menores dos quais advém, ou seja, não é um movimento de superação ou substituição da escola, como muitos podem contra argumentar. O devir-revolucionário deste movimento substitui o acontecimento da revolução por um deslocamento de desejos e uma reorganização de processos de vida, tornando inúteis os dispositivos de poder e de saber dominantes.

Assemelha-se, portanto, a um sonho, já que aparece como "o poder de variação e reordenação dos objetos, dos sujeitos, dos signos e das significações de um mundo prévio" (PELLEJERO, 2011, p. 18). Isso não significa que seja algo distante ou impossível, pelo contrário, atua no cotidiano assim como as táticas de Michel de Certeau (2013): práticas desviacionistas que 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.

O Coletivo Alecrim e a desescolarização, como experiências de educação não institucionais apresentadas neste trabalho, exemplificam como é possível este sonho atuar no

cotidiano, pois são propostas que não se definem pela lei existente, e, por se tratar de uma educação que acompanha os movimentos da vida de cada ser em seu processo de desenvolvimento único, se desviam o tempo todo das definições existentes para estas propostas (o Alecrim não é uma creche parental, assim como a desescolarização não é uma modalidade de homeschooling) e abrem um novo campo de possibilidades na educação.

Pellejero ressalta que para essas aberturas do possível se afirmarem no plano concreto, e não somente naquele das ideias ou da utopia, é imprescindível a criação dos agenciamentos necessários:

Sem as transformações das *relações de força* desencadeadas pelos devires, a política maior (tradicional) não conhece outro sentido, não possui outra tarefa que a reprodução dos dispositivos de saber e de poder existentes. Mas sem a invenção e promoção de novas figuras de individuação, não há saída política possível. A procura de agenciamentos que possam estender os movimentos disparados pelos acontecimentos é a alternativa construtiva às clivagens históricas e às segregações sociais dos padrões (PELLEJERO, 2011, p. 20, grifo do autor).

É possível aqui fazer uma associação da *invenção de novas figuras de individuação*, a que se refere Pellejero, com a educação menor, que busca suscitar pequenos acontecimentos, que escapem ao controle, ou engendram novos espaços-tempos, mesmo que de superfície ou volume reduzidos (GALLO, 2015). Neste sentido, os agenciamentos necessários para a efetuação dessa invenção seriam da ordem das heterotopias, termo criado por Foucault (2001) para pensarmos os outros espaços que coexistem com o espaço instituído.

A possibilidade desses "contraespaços" levou-me a questionar se não haveria também, em nossa sociedade, a possibilidade de escolas sem controle, de uma educação que não

prepare para o futuro, de relações que não se moldem pela e para a manutenção do que já está posto. Talvez, tenha encontrado uma resposta nas palavras do próprio Foucault (2013): "É bem provável que cada grupo humano, qualquer que seja, demarque, no espaço que ocupa, onde realmente vive, onde trabalha, lugares utópicos, e, no tempo em que se agita, momentos ucrônicos" (p. 19).

Foucault diferencia heterotopia da utopia, porque para essa última "é preciso reservar esse nome para o que verdadeiramente não tem lugar algum" (p.21). Já o primeiro, "tem como regra justapor em um lugar real, vários espaços que, normalmente, seriam incompatíveis" (p.24). Neste sentido, criar heterotopias na educação, conforme propõe Gallo (2015), significa inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos pela educação maior, organizada, guiada por Planos de Educação, por Diretrizes Curriculares ou Projetos Políticos e Pedagógicos.

Portanto, é importante frisar que apesar do paradoxo da Escola "Alternativa", é bem possível que dentro desta mesma instituição se instalem acontecimentos capazes de inventar novas figuras de individuação e outros espaços que contribuam com a clivagem histórica e às segregações sociais mencionadas por Pellejero (2011). À ciência que teria por objeto o estudo desses outros lugares, Foucault deu o nome de heterotopologia e reservou cinco princípios com os quais faço o exercício de pensá-los em consonância com a educação.

O primeiro deles é a constante de que **nenhuma sociedade existe sem a constituição de suas heterotopias** ou, fazendo um possível paralelo com a escola, não há, provavelmente, nenhuma escola que não desafie a função domesticadora da educação nela instituída a partir da criação de suas próprias leis e de seus espaços outros.

O segundo princípio se refere à **possibilidade de dissolução de heterotopias outrora constituídas, ou de criação daquelas que ainda não existiram**. Nesse sentido, poderíamos pensar naquele movimento de escolas "alternativas", nascido no bojo da contracultura das décadas de 1960 e 1970, como heterotopias diluídas em tempos atuais. Por outro lado, seria o movimento de desescolarização, para a qual a educação se dá a todo o momento, sem a necessidade do espaço físico institucional da escola e, conseqüentemente, sem o seu controle, uma heterotopia que passou a existir como alternativa?

Como terceiro e quarto princípios pode-se assinalar uma **diferenciação ligada a uma espacialização do tempo, caracterizando a heterotopia como: heterocrônica ou crônica.** A primeira relaciona-se com um tempo que não escoia mais - os cemitérios são o exemplo disso na nossa sociedade - ou quando o tempo se acumula ao infinito, como no caso dos museus, das bibliotecas e, acrescento também a escola, uma vez que tantas são as críticas de que essa instituição permanece com a mesma estrutura física (salas de aula com cadeiras enfileiradas e lousa) e humana (professor a frente dos alunos, provas como instrumentos de avaliação) daquela do século XVIII, constituindo, quem sabe, o que Foucault denominou como heterotopia heterocrônica.

Em contrapartida, uma heterotopia crônica estaria ligada ao tempo, não ao modo da eternidade, mas ao modo da festa, como o teatro, as feiras e colônias de férias, exemplos dados por Foucault que se aplicam essencialmente ao que acontece nas escolas. As feiras de ciências, por exemplo, são heterotopias que povoam a escola uma ou duas vezes por ano, assim como as apresentações teatrais de final de ano ou as festas de datas comemorativas. As colônias de férias, invenções contemporâneas de uma sociedade do trabalho, que continuam recebendo as crianças nas escolas quando todas as outras atividades regulares finalizaram, são exemplos de uma heterotopia crônica.

Por fim, Foucault propõe como quinto princípio da heterotopologia um **sistema de abertura e de fechamento que isola as heterotopias em relação ao espaço circundante:** "em geral, não se entra em uma heterotopia como em um moinho, entra-se porque se é obrigado (as prisões [e eu acrescentaria a escola no Brasil], evidentemente), ou entra-se quando se foi submetido a ritos, uma purificação" (p.26). A esse respeito cabe pensar a possibilidade de espaços acidentais na educação, ou seja, heterotopias sem a necessidade de uma iniciação ou uma obrigatoriedade, que se daria no acaso dos encontros, no devir ou até nas relações contratuais, como no caso das colônias de férias nos quais os indivíduos ingressam sem serem obrigados, mas por um contrato que tem início e fim.

Criar heterotopias de uma forma intensiva, nessa educação institucional que se dá por meio das escolas, pode significar também uma contestação a essa estrutura. Uma potencialização dos processos de criação e invenção cotidianas, podendo ser criada

"uma ilusão que denuncie todo o resto da realidade como ilusão, ou, pelo contrário, pode se criar outro espaço real tão perfeito, tão metucioso, tão bem disposto quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado" (FOUCAULT, 2013, p.28).

Produzem-se, assim, planos de composição como linhas de fuga aos planos de organização da cultura. Não significa substituir uma pela outra, mas expandir o espaço (com mais ou menos conflitos) e transformar o modelo micropoliticamente:

Não uma crise de paradigmas e uma revolução paradigmática, mas transformações sintagmáticas, que processam novas conjunções e transformam o instituído de dentro, lentamente, sem criar um novo modelo, sem tê-lo pré-definido. Experiência e invenção passam a ser as palavras-chave (GALLO, 2015, p. 86).

Do mesmo modo, Pellejero (2011) não sugere uma revolução e sim uma involução criativa, "que pode nos abrir para linhas de fuga, em situações de asfixia política; nas quais, antes de progredir ou inscrever-se num projeto maior, é necessário agenciar um novo espaço ou uma nova sensibilidade para a ação e para o pensamento" (p. 27). É o que acredito estarmos construindo com a experiência de educação no Coletivo Alecrim, por exemplo.

Tomando essa via de pensamento algumas perguntas importantes se colocam como desafios neste final de tese: como agenciar novos espaços e novas sensibilidades dentro dessa educação institucionalizada e programada para o controle das subjetivações? Como dar lugar ao acontecimento no aprendizado quando controlamos o que é ensinado e aprendido, fixamos objetivos a serem alcançados e construímos sistemas de avaliação que administram o processo educativo? Nesse sentido caberia propor um *aperspectivismo*⁶⁶ como um impossível de onde devêm esses espaços possíveis.

⁶⁶ A ideia de um *aperspectivismo* dissemina a posição no espaço, pluraliza o lugar (atravessado pelas passagens que o desmarcam) e multiplica pontos-de-vista (marcados pelos ângulos estáticos).

6.2 - Educação menor: uma abertura aos acontecimentos

Certamente respostas às questões levantadas não virão como receitas prontas, que correm o risco de rapidamente se incorporarem a engrenagem como um óleo que a lubrifica em vez de continuarem como pedras que emperram seu funcionamento. Entretanto, podemos começar suscitando acontecimentos na escola, em nossas próprias aulas, no encontro com nossos estudantes: "admitir guiar-se pelo que acontece, significa abdicar da segurança da certeza, do conforto de ter em mãos o controle dos destinos do processo educativo" (GALLO, 2015, p. 87).

Para exemplificar, relembro meu estágio de docência na disciplina *Ciências, Ensino e Infância*, no segundo semestre letivo de 2014. As aulas estavam bem planejadas e, vale ressaltar, cada conceito a ser operado foi pensado detalhadamente pelo professor Leandro Guimarães, responsável pela disciplina. Também havia uma bibliografia, cuidadosamente selecionada para cada tema proposto, porém a aula era guiada pelo que nela acontecia, estava aberta aos encontros com os discentes e ao fluxo de seus pensamentos.

Percebia-se essa abertura, pois não eram raras as ocasiões em que os estudantes precisaram de outro tempo, que não o de *Chronos*, para que seus processos se efetivassem na invenção práticas pedagógicas disparadas pelos exercícios do professor. Eram propostas que tinham um ponto de partida, porém estavam abertas e sem previsões de antemão para o ponto de chegada (GALLO, 2015).

Foi uma experiência importante para refletir criticamente sobre meu processo de formação como professora, uma vez que eu já havia lecionado essa mesma disciplina por dois semestres durante a minha contratação como professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC (MEN), entre os anos de 2012 e 2013. Naquela época, em que a inexperiência de uma primeira docência me assombrava, assegurei-me nas certezas de um planejamento milimétrico, na irrisória tentativa de controle dos processos educativos dos discentes.

Claro que essa minha escolha trouxe resistência por parte deles, e mais tarde tive que repensar não apenas meu planejamento como a própria forma de conduzi-lo. Hoje posso dizer que o contato com leituras de autores como Deleuze e experiências como

essas do estágio me encorajaram a experimentar e a viver a docência como acontecimento. Mas, como isso é possível?

É no sexto capítulo do livro *A dobra: Leibniz e o barroco*, que Deleuze questiona quais são as condições de um acontecimento para que tudo seja acontecimento, pergunta pertinente para pensarmos os efeitos pedagógicos desse conceito para a educação no contexto do movimento alternativo que venho fundamentando. Nesse intuito cabe destacar os quatro componentes discutidos pelo autor como condições de efetuação do acontecimento: **extensão, intensidade, indivíduo e os objetos eternos**.

Uma ideia de movimento está implícita na primeira componente/condição: "Há extensão quando um elemento estende-se sobre os seguintes, de tal maneira que ele é um todo, e os seguintes, suas partes" (DELEUZE, 1991, p. 119). Essa conexão todo-partes não para de se deslocar, ganhando e perdendo partes levadas pelo movimento, formando uma série sem começo nem fim, ou seja, é infinita na medida em que os limites dos nossos sentidos são negligenciados.

Em uma sala de aula, cabe pensar o poder de subversão associado a ideia de movimento, intrínseco a componente **extensão**, pois há uma conexão todo-partes que não cessa de se deslocar, no qual as partes, e proponho pensar estas partes como sendo os alunos, resistem e expressam infinitas possibilidades na medida em que negligenciam os limites impostos pelo professor.

A **intensidade**, segunda componente do acontecimento, está em íntima relação com a primeira:

[...] as séries extensivas têm propriedades intrínsecas (por exemplo, altura, intensidade, timbre de um som ou de um matiz, valor, saturação da cor) [...]. A matéria, ou o que preenche o espaço e o tempo, apresenta tais caracteres que, a cada vez, determinam sua textura em função dos diferentes materiais que aí entram. Já não são extensões, mas, intensões, intensidades, graus. (DELEUZE, 1991, p. 119).

Continuando o exercício de pensar uma sala de aula como uma série extensiva, é possível perceber a intensidade em cada pessoa que preenche o espaço e o tempo, apresentando propriedades intrínsecas (como sua história de vida, seu contexto cultural/econômico, suas habilidades pessoais, visão de mundo, experiências pessoais, diferenças) que, a cada vez, determinam o que se aprende em função de cada pessoa envolvida nessa série extensiva.

O **indivíduo**, terceiro componente que Deleuze aciona de acordo com sua interpretação do filósofo Whitehead, é uma apreensão de elementos, ou seja, uma unidade individual que, de forma subjetiva, expressa um *datum*⁶⁷ no sujeito. É o pessoal, a criatividade, a formação do novo. Nesse sentido, uma aula em que os estudantes possam entrar em processos de subjetivação livres, a partir da redistribuição dos códigos em novas linguagens que expressem tantos desejos quantos houver, poderia ser um efeito pedagógico desse componente.

Por fim, o quarto e último componente seriam os **objetos eternos**, que não deixam de existir apesar dos fluxos característicos dos acontecimentos: "é preciso que uma permanência encarne-se no fluxo, que ela seja captada na apreensão" (DELEUZE, 1991. p. 122). Trata-se do valor dos restos e resíduos que nos individualizam, de ouvir seu silêncio e atualizar o seu esquecimento.

Neste sentido, vale destacar mais algumas características em comparação com o indivíduo (ou apreensões):

Ao passo que as apreensões são sempre atuais (uma apreensão só é um potencial em relação à outra apreensão atual), os objetos eternos são puras Possibilidades que se realizam nos fluxos, mas são também puras Virtualidades que se atualizam nas apreensões. Eis porque uma apreensão não capta outras apreensões sem apreender objetos eternos (feeling propriamente conceptual). Os objetos eternos ingressam

⁶⁷ *Datum* (plural *data*), do latim *dado*, detalhe, pormenor.

no acontecimento. (DELEUZE, 1991, p. 122).

Transpondo tais características para a cena escolar, os objetos eternos da educação são os sentimentos, potencialidades que se realizam nos fluxos, e também a atualização das virtualidades nos próprios indivíduos envolvidos na educação. É a emoção das relações, a expressão dos desejos, saber com sabor.

A eternidade desses objetos não é oposta à criatividade, mas em que condições o mundo objetivo da escola permite uma produção subjetiva da novidade, isto é, uma criação? Esse problema filosófico aparece num contexto de mundo em geral, e não no contexto de escola, aqui colocado por mim ao parafrasear a mesma questão apresentada por Deleuze. Porém, a reflexão que este filósofo traz é muito pertinente para o que venho refletindo nesta tese:

O melhor dos mundos **[ou poderíamos dizer, a melhor das escolas]** não tinha outro sentido: não é o menos abominável ou o menos feio, mas aquele cujo Todo deixava como possível uma produção da novidade [...] O melhor dos mundos é não aquele que reproduz o eterno, mas aquele em que se produz o novo, aquele que tem a capacidade de novidade, de criatividade [...] (DELEUZE, 1991, p. 122).

Para pensar uma educação aberta aos acontecimentos e aos efeitos pedagógicos de seus componentes discutidos até aqui como alternativas à educação orientadora das subjetivações livres e da criatividade, cabe ainda destacar que o acontecimento produz-se em meio a um caos, o mesmo caos que a escola busca esterilizar com toda sua ordem burocrática.

O caos, por sua vez, é um conjunto de possibilidades, um vazio que não é um nada, é um virtual que pode atualizar-se, "é velocidade infinita com que se dissipa toda forma que nele se esboça" (NABAIS, 2010, p. 319). Entretanto, a intervenção de uma espécie de crivo é condição necessária para a efetuação do acontecimento, sendo esse crivo algo próximo à noção de membrana seletiva (das células biológicas), na qual passam apenas

compossíveis⁶⁸, confundindo o que é dentro e o que é fora. O crivo é essa capacidade de fazer com que alguma coisa surja em meio a esse caos, "mesmo que esse algo dele difira muito pouco" (DELEUZE, 1991, p. 118).

É nesse sentido que proponho pensar a educação como invenção, dando vazão a acontecimentos que se instalam em meio ao caos, onde a relação entre os sujeitos envolvidos nesse processo seja o crivo necessário para a produção subjetiva da novidade, da criação. O crivo assim é quando a aprendizagem se faz presença, quando algo significa para alguém a partir da transmissão ou informação que acontece.

O acontecimento não é do tempo regido pelo *Crhonos*, ainda que possa ser atualizado. Não é um tempo ordenado, classificável, cíclico, onde os segundos se transformam em minutos e estes em horas, em instantes que se sucedem. Ele se dá no tempo do devir, que se apresenta como um imenso vazio, o tempo de *Aion*, entretempos que se misturam e desafiam ainda mais a possibilidade de acontecimentos numa escola em que tudo é regido cronologicamente.

Experiência, invenção, desejo, percepções, deixar guiar-se pelos acontecimentos, possibilitar a instalação de devires (menor, revolucionário...), agenciamentos que estendam os movimentos disparados pelos acontecimentos, podem ser entendidos como uma ruptura com qualquer forma de política maior, castradora da nossa potência de criação/invenção de outros pensamentos e mundos possíveis. É, portanto, dessa *aperspectiva* de um pensamento ético-político menor, potente para efetuar-se em qualquer campo social (medicina, arte, agricultura, etc.), que me propus com essa investigação deslizar a ideia de uma prática "alternativa" como uma educação menor, que não cessa de partir, nem para de chegar.

6.3 - E como finalizar uma tese?

Experimental o mundo politicamente é saber que o que há é passível de desestabilização e transformação, e para isso,

⁶⁸ São coisas que coexistem em dimensões diferentes, mas se relacionam. O que advém dessa relação é o novo.

podemos nos organizar e criar para que forças que ainda nem sabemos existir venham se juntar a nós
(MIGLIORIM, 2015, p.138).

Uma pergunta se impõe e pede por conclusões em meio a tantos apontamentos, questionamentos, apostas e tensões aqui apresentadas. Após quatro anos e meio de imersão no tema investigado o que posso concluir é que muita coisa me aconteceu e a certeza que tenho é de que já não sou mais a mesma de quando comecei o trabalho.

Naquela época, procurava por uma espécie de "fórmula mágica" sobre o que poderia constituir uma educação "alternativa" e acredito que minha própria formação escolarizada, acadêmica e científica (cartesiana) me levou a buscá-la de uma forma bem objetiva neste começo de investigação. Por isso iniciei minha busca investigando as escolas mais antigas que continuam, ainda hoje, sendo referência deste tipo de educação "alternativa".

Realizar entrevistas foi um primeiro caminho para que eu pudesse me aproximar destas experiências já consolidadas em Florianópolis, chegando às escolas Sarapiquí e Praia do Riso, com mais de trinta anos de funcionamento, tendo sido fundadas no contexto que denominei como "experiência do alternativo". A aproximação através da abordagem por entrevistas logo se mostrou insuficiente quando me deparei com o paradoxo entre o que configura a ideia de escola e a de alternativo, aqui defendida, e também com os processos de subjetivação envolvidos na construção desta ideia.

Esta constatação me levou a investigar experiências de educação não institucionalizadas, para tentar entender as possibilidades de um aprendizado sem o ensino escolarizado, o que me levou a investigar o paradigma da desescolarização e, junto com a necessidade de criar uma rede de apoio para continuar meus estudos após o nascimento da minha filha, pude vivenciar de forma visceral a criação de um coletivo de educação que me trouxe muito mais do que o apoio que eu buscava.

Foi vivenciando a estruturação e a dinâmica do Coletivo Alecrim que pude fundamentar a ideia de alternativo que passei a defender na tese, como essa força de desterritorialização que escapa a uma única definição, algo da ordem do acontecimento,

que mesmo sendo sensível e, muitas vezes, invisível, nos afeta e possibilita a instalação de um devir menor, capaz de provocar uma microrevolução face aquelas estruturas hegemônicas das quais ainda são fortes os ecos entre nós.

Esse extenso e sinuoso caminho percorrido não me era tão claro quanto neste momento em que escrevo estas conclusões, porque este discernimento é uma habilidade adquirida somente após se ter atravessado um mar revolto. A tese acabou se configurando como uma desconstrução da essência do alternativo (a fórmula mágica inicialmente buscada), pois a simples conclusão a que chego é de que ela não existe.

Apesar de ter havido um contexto histórico onde se forjaram novas formas de sociabilidade e valores que vieram a ser a essência do que ainda hoje denominamos como alternativo, a educação "alternativa" não se cristaliza numa estrutura apta à reprodução em qualquer contexto. Ela está sempre mudando conforme mudam as pessoas que a fazem e suas necessidades, uma educação que acompanha a impermanência da vida.

Portanto, pode ser considerada uma educação orgânica e intempestiva como a natureza das crianças: não possui um horizonte certo e previsível. E isto significa não ter um pensamento pronto, não se relacionar com a imagem ou essência do que já está dado. É estar aberto aos acontecimentos, acolher radicalmente o diferente, viver sem as grandes metanarrativas e as verdades advindas dos discursos universais. Também significa relacionar-se com o não saber enquanto que o que estamos acostumados é nos relacionar com o que já é praticável e que supõe um saber. Como Deleuze e Guattari nos lembram, é pensar o todo de forma aberta subtraindo-o na famosa fórmula $n-1$.

Esta pequena síntese não esgota as possibilidades de enunciar a noção de alternativo porque outras expressões se encontram ao longo de todo trabalho, na análise das experiências, nas fotografias, no documentário, em praticamente todos os capítulos e outras ainda podem ser criadas pelo próprio leitor-espectador ao se deparar com todo material da documentes. Trata-se, portanto, de uma prática de "deslocamento do Ser para o Devir, em que os conceitos dizem o acontecimento e não as essências" (GARCIA, 2007b, p. 76).

Esta prática de "desenraizamento" de um conceito pode ser considerada como um efeito comum da "lexicose" adquirida

por muitos leitores de Deleuze como um vírus, que detona "no âmbito da língua em que se instala, uma sintaxe combinatória infinita com os objetos ou traços que agencia" (GARCIA, 2007b, p. 76). Não me considero uma conhecedora de toda obra de Deleuze, mas após a leitura e estudo aprofundado de alguns de seus conceitos, acredito que eu tenha sido contagiada pela sua epistemologia rizomática, que não segue uma linha de subordinação hierárquica.

A própria experiência que ainda vivo com o Coletivo Alecrim ensina-me que nossa proposta em construção não segue uma linha pedagógica hierárquica e nem quer ter rótulos, porque não quer se relacionar com uma imagem já construída e com a linguagem das suposições que funciona da seguinte forma: o Coletivo Alecrim é uma experiência de educação "alternativa", logo não existem relações de poder, ou currículo ou sala de aula, ou calendário escolar, ou avaliação, etc.

Esta fórmula não funciona para o nosso Coletivo, o que já foi comprovado por um episódio ocorrido em 2017, quando buscamos consultoria externa para nos ajudar a definir uma linha pedagógica para a educação oferecida às crianças. Decidimos que a pessoa contratada acompanharia as atividades junto com a educadora para ajudar na elaboração de um projeto político pedagógico, mas ela permaneceu no Coletivo por apenas um mês e meio, sem nunca termos encerrado o trabalho formalmente com todo grupo.

Arrisco-me a dizer que a consultoria não funcionou porque as relações se deram por meio de imagens da representação (que seguem uma identidade), tanto por parte da pessoa externa, que enxergava nesta experiência uma inovação que depois constatou não existir conforme sua perspectiva e, do outro lado, algumas pessoas do Coletivo também não estavam abertas para dialogarem com esta outra perspectiva de fora e entraram num embate que poderia ter sido muito rico se houvesse um diálogo.

Entretanto, cada parte permaneceu com suas representações próprias e o trabalho encerrou-se apenas no âmbito da comissão pedagógica, sem um compartilhamento das reflexões e observações realizadas pela consultoria com o restante do grupo. Certamente, este episódio valeria uma análise mais aprofundada para extrair uma compreensão que considere a complexidade das perspectivas envolvidas neste embate. Entretanto, ao trazer este

episódio meu objetivo não é analisá-lo, mas apenas ilustrar o que aconteceu quando tentamos assumir uma forma: nosso organismo enquanto coletivo a refutou para continuar sua constante mutação.

Atribuir ao Coletivo Alecrim a ideia de alternativo aqui defendida, como esse deslize que não se detém numa fórmula, significa pensarmos que o que estamos construindo em educação não está pronto, porque ao mesmo tempo em que acontece está também em gestação. Deleuze (2009a) nos lembra que, neste constante deslize de sentidos, também há momentos de paradas e repousos, em que a própria linguagem fixa um limite, encarnando um saber em nomes gerais, substantivos ou adjetivos, com os quais se conserva uma relação constante.

Conservamos uma relação constante com o significado das palavras autoeducação, cooperação, autogestão e pedagogia viva, sendo possível afirmar que no momento de parada em que se encontra o Coletivo Alecrim atualmente, nossa educação assume uma perspectiva ética que se abre para outra compreensão da relação pedagógica, a qual, sem afastar o convívio com o adulto (ao contrário), evitamos o ponto de vista *adultocêntrico* e seus efeitos condicionantes, colocando adulto e criança na mesma práxis permeada pela compreensão e respeito na qual o cuidado com o outro requer o cuidado de si.

Assim, é possível caracterizar esta experiência como uma heterotopia que inventa um modo de vida e de pensar, bem como um povo porvir através dessa "educação menor que possui um vínculo com o cultivo de si e engendra sentidos outros nas significações já embutidas nos movimentos maiores" (SILVA, 2017, p. 75).

Inventar maneiras de viver e educar que rompem com o que domina no cenário escolar é uma expressão da potência de criação e resistência. Por outro lado, como bem apontou Gonçalves (2016) ao analisar uma experiência de desescolarização em São Paulo, não basta estar fora da escola para romper com as amarras de nosso tempo, pois mesmo nessas práticas educacionais que tentam escapar da lógica da escolarização, há sempre a espreita, tensões, potências e perigos que as compõem.

Neste sentido, cabe refletir sobre a afirmação de Foucault (1995) de que tudo é perigoso, o que não significa exatamente ser ruim, mas que temos sempre algo a fazer, o que evidencia os riscos que envolvem a escolha de qualquer forma de educação, estejam

elas dentro ou fora do sistema regular de ensino. No que tange a estas experiências fora da escola há um risco grande, já apontado por Gonçalves (2016), de se criar através de discursos que focam no querer, no desejo, na vontade e no interesse, práticas tão ou mais opressoras quanto aquelas visivelmente endurecidas e impositivas.

É o que busquei abordar no capítulo três, ainda que numa discussão breve, sobre a ideia de liberdade e autonomia, que constantemente habitam estas experiências, sendo a noção de governamentalidade a ferramenta conceitual que me possibilitou a elaboração de uma crítica ao uso destas ideias nestes contextos. Através desta noção foucaultiana, é possível examinar os jogos de poder e de verdade envolvidos na nossa própria constituição como sujeito o que, por sua vez, possibilita identificar nossas práticas coercitivas para, então, fazer escolhas éticas no sentido da potencialização da vida.

Por estes riscos aqui considerados, e outros possíveis que não couberam nesta pesquisa, vale destacar que a análise das experiências acompanhadas não propõe a comparação entre elas para superar uma forma de educação "tradicional" por outra "alternativa" e supostamente melhor, mas sim apontar para as frestas da educação maior como potencialidades para a instalação de um devir (menor/revolucionário) que possibilite vivenciar a educação como invenção.

Isso significa que é considerada a possibilidade de que, mesmo dentro das escolas com regras de funcionamento duras e com o uso do tempo regulado, também possa emergir o novo, realizar experimentações e exercer práticas de liberdade que espream a vida como jogada de criação para "novas possibilidades de educar, nem 'além' nem 'aquém', mas dentro das condições de possibilidades de existir" (COSTA E CARDOSO, 2015, p.10).

Por isso é importante retomar neste final de tese um propósito apresentado logo no começo, de que não pretendo com esta investigação clamar pelo fim da instituição escolar. Apesar do crescimento da adesão às propostas educacionais como o *homeschooling* e o *unschooling*, o monopólio da educação segue sendo da escola e, a contribuição desta tese em se pensar as oposições assimétricas entre as ideias de tradicional e alternativo na educação, talvez esteja na possibilidade de reinvenção do

espaço estriado e sedentário do aparelho de Estado por meio do alisamento proporcionado por uma educação nômade que, ao se propor como "alternativa" de educação, atue como máquina de guerra, como nos propõe Deleuze e Guattari (1996).

Outra contribuição, também está em somar-se ao que já foi evidenciado por Gonçalves (2016), acerca do que é necessário para efetuar mudanças nas maneiras de educar: "querer alguma coisa para a criança, implica em alterar a própria subjetividade do adulto, o que significa que, independente da forma de educação (escolar regularizada ou outras), somos todos convocados a mudar nossa maneira de viver, tratando-se, portanto, de processos de subjetivação (p. 175) que envolvem o cuidado de si, nos famosos termos de Foucault.

Escrever uma tese certamente envolve muitos processos de subjetivação, é uma travessia imensa onde *experimentamos o mundo politicamente* e enxergamos suas possibilidades de transformação. Ao mesmo tempo, este percurso requer que estejamos passíveis de transformações *para que forças que ainda nem sabemos existir venham se juntar a nós*. Assim, concluo que foi a desestabilização das minhas próprias certezas que me provocou a criar um conhecimento que eu nem sabia existir, mas que teve em mim um ponto de chegada e um lugar para o acontecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. M. F. M. A situação jurídica do ensino domiciliar no Brasil. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 2929, 9 jul. 2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/19514>>. Acesso em: 16 out. 2017.

ALBUQUERQUE JR., D. M. de. **História. A arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007.

ANDRADE, EDISON PRADO DE. **A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação**. 25/08/2014 563 f. Doutorado em Educação. Instituição

de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. Tradução de Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, C.; PREVE, A. M. H. Geografias em deriv. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria: CED. vol. 10, n. 3 p. 17-30. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734830392> > Acesso em: 03/05/2018.

BARBOSA, L. M. R.; OLIVEIRA, L. R. P. de. Apresentação do Dossiê: *Homeschooling* e o Direito à Educação. In: BARBOSA; OLIVEIRA (Orgs.). **Pro-Posições** (Unicamp), V. 28, N.2, 2017.

BARRERA, T. G. **O Movimento Brasileiro de Renovação Educacional no início do Século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Pós Graduação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BARROS, C. P. de. **As categorias morais da “presença” numa pesquisa online com mães brasileiras no Brasil, França, Portugal e Suécia**. Apresentação no III Seminário Internacional sobre Imigração Brasileira na Europa. Universidade de Londres, Londres, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Carolina_Pombo-De-Barros/publication/266351625_As_categorias_morais_da_presenca_a_numa_pesquisa_online_com_maes_brasileiras_no/links/542d4e400cf29bbc126d279a.pdf > acesso em: 01/05/2018.

BARROS, M. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

BARROS, M. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 32.

BARROS, R.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org.). **Pistas do**

Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

BARTHES, R. **O império dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARTHES, R. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

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

BATISTA, D. S. ; MATOS, R. S. O jardim planetário: uma utopia para o século XXI? In: **Colóquio Internacional Arte & Utopia**, Évora, 2013. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10075/1/Rute%20Matos-Revisto%20ILC%2016Julho2013%20_24Julho.pdf (Acesso em 28/11/2017)

BELLEZA, E. O. **Desacostumar os olhos: experimentando (em) vídeos/espacos/poesias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

BORNHEIM, G. Filosofia do Romantismo. In: GUINSBURG, J. (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRASIL, **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 01/05/2018.

CALVO, C. M. La propensión a aprender entrampada por la escolarización. In: **Infancia, Educación y Aprendizaje** (IEYA). Vol. 1, Nº 1, 2015, p. 22-44.

_____. Complejidades educativas emergentes y caóticas. In: **Polis**, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, Nº 25, 2010, p. 87-100

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

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CANDIDO, A. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

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

CATUNDA, M.; FORTUNATO, I. **Ensaio do quadro negro: conexões possíveis, sensíveis da educação**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2016. 50 p.

CORRÊA, G. C. O que é a escola. In: PEY, M. O. *et. al* (Orgs.) **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 51-83.

COSTA, G. D. da; CARDOSO, R. M. Uma educação como *invenção* em dalcídio jurandir: a literatura como convite ao pensar/filosofar. IN: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis, 2015.

CODES, D. H. de. **Alter-imagens: Educação ambiental entre cinema e pescadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 667-688, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CURY, C. R. J. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? In: BARBOSA; OLIVEIRA (Orgs.). **DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação**. Pro-Posições (Unicamp), 2017, V. 28, N. 2

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1996. v.1.

_____. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995, v.5.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **O Abecedário de Gilles Deleuze**, em Metropolis. Paris: Arte (Canal de TV), 1995.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009a.

_____. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2009b.

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

_____, G. **A imagem-movimento**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004b.

_____, G. Que és em dispositivo? In: E. Balibar, H. Dreyfus, G. Deleuze et al. **Michel Foucault, Filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999.

_____, G. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Tradução Luiz B.L Orlandi. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976

DELGADO, A. C. C. **"Toma-se conta de crianças": os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2003.

DESOUZA FILHO, A. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE J. D. M. de; VEIGA-NETO, A.; SOUSA FILHO, A. de. (Org.). **Cartografias de Foucault**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, v. 1, p. 13-26.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DIAS, R. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

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

DOZOL, M. 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

DUARTE, G. Mamães compartilhadas. **Diário Catarinense**. Florianópolis: 13 e 14 maio, 2017. Sua Vida. p. 28-29.

FERREIRA, A. F. O documentário como encontro: entrevista com o cineasta Eduardo Coutinho. **Galáxia** (PUCSP), São Paulo, v. 6, p. 213-229, 2003.

FERNÁNDEZ, M. G. **Las teorías de la desescolarización**. sem data. Disponível em: <http://www.ivanillich.org.mx/teorias.pdf>
Acessado em maio-2016.

FISCHER, R. M. B. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n.114, nov. 2001. p.197-223.

FOUCAULT, M. O corpo utópico, as heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

_____. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultural Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

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

_____. **A hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. M. Bruxaria e Loucura. In: FOUCAUL, Michel. **Ditos e Escritos I - Problematização do sujeito:** psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. Outros espaços. In: **Ditos e Escritos III – Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

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

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In Dreyfus, H., & Rabinow, P. (Orgs.), **Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica.** (pp. 253-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANTZ, W. **Educação e cooperação:** práticas que se relacionam. Sociologias (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) núm. 6, 2001, pp. 242-264.

FRESQUET, A. M. Cinema, infância e educação. In: ANPED, 2007, Caxambú. **Anais da 30 Reunião Anual de ANPED,** 2007.

GALLO, S. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: Grupo Transversal. (Org.). **Educação menor:** conceitos e experimentações. 2ed. Curitiba: Prismas/Appris, 2015, p. 75-88.

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

GARCIA, W. A. Ética e método. In: SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. (Orgs.). **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012. p.157-172.

GARCIA, W. A. Pós-modernidade e diferença. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 36, p. 139-144, 2010.

GARCIA, W. A. Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 9, 2007a. p. 11-24.

GARCIA, W. A lógica do contágio. **Educação** – Deleuze pensa a Educação, São Paulo, v. 6, p. 74-83, 2007b, p. 75.

GARRÉ, B. H.; HENNING, P. C. Urgência histórica do dispositivo da educação ambiental: mapeando algumas condições de possibilidade para o aparecimento do campo de saber ambiental. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, 2015.

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.

GODOY, A. **a menor das ecologias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GONCALVES, M. P. C. **Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: Tensões, potências e perigos'** 10/10/2016 143 f. Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Danta Moreira Leite, IP/USP

GONÇALVES, M. Schelling, filósofo da natureza ou cientista da imanência? In: PUENTE, F. R.; VIEIRA, L. A. (org.) **As filosofias de Schelling**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 286 p.

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

_____. **Schelling inspira diálogo multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Portal PUC-Rio Digital. Entrevista concedida a Luísa Sandes, Jun-2010. Disponível em:

<http://www.editora.vrc.pucrio.br/autores/autores_entrevistas_marcia_goncalves.html> Acesso em: 16/03/2013

GRUMICHÉ, M. C. D. **Da ideia de infância em Jean-Jacques Rousseau ou do "Sono da Razão"**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GUALANDI, A. **Deleuze**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003

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.

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

GUIMARÃES, L. B.; SAMPAIO, S. O dispositivo da sustentabilidade. **Perspectiva**. Florianópolis: NUP/CED. v. 30, n. 2, mai/ago, 2012.

HEUSER, E. M. D. **Pensar em Deleuze: violência às faculdades no empirismo transcendental**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008. 183 p.

HOLMGREN, D. **Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade**. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995. 632 p.

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

KÜNZLE, M. R. C. **Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965 - 1986)**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

LARROSA, J. **Fin de partida. Leer, escribir, conversar** (y tal vez pensar) em la universidad que viene. Bogotá: Babel Libros, 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N° 19. 2002. p.20-28.

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.

LATOUR, B. A ecologia política sem a natureza? **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. v.23. nov. 2001.

LAVILLE, J. L. Os desafios da economia solidária. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 2009. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/381>> Acesso em: 01/05/2018.

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

LYMAN, Isabel. **The homeschooling revolution**. Bench Pr Intl, 2000.

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: Leandro Belinaso Guimarães; Valdo Barcelos; Ana Maria H. Preve; Julia S. Locatelli. (Org.). **Ecologias inventivas: conversas sobre educação**. 1ed.Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 2012, v. , p. 199-212.

MANSOUR, S. Modalidades de atendimento educacional na França. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano (USP) I* (2), 1991. p. 53-63.

MARCELLO, F. de A. O efeito cinema na educação. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. de A. **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2012.

MARCELLO, F. **Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MASSCHELEIN, J. ; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATURANA, H., VARELA, F., (1997). De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de Juan Acuña Llorens.

MAURICIO, E; MANGUEIRA, M. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23 – n. 2, Maio/Ago. 2011. p. 291-304.

MELO, S. **Poética do Voo**. Recuperado em 23 outubro de 2015 em: <http://poemese.tumblr.com/post/114136840595/esse-poemese-%C3%A9-parte-de-uma-s%C3%A9rie-que-floresceu>

MELLO, C. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

MENDONÇA, S.; TERCIOTI, A. C. G. A superação da aprendizagem na perspectiva da democracia educacional. **Revista Educação Online**, n. 16, mai-ago 2014, p. 1-6

MIGLIORIN, C. Santiago, de João Moreira Salles. *Cinética*, 01 mar. 2007.

MIGLIORIN, C. **Ensaios No Real:** o Documentário Brasileiro hoje. 1. ed. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010. v.1. 251p.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente Cinema:** educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

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. **RBP**AE - v. 30, n. 1, p. 203-230, jan./abr. 2014.

NABAIS, C. P. Filosofia, Arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o virtual segundo Gilles Deleuze. In: David Fernández Duque, Emilio F. Gómez Caminero, Ignacion Hernández Antón (Eds.), **Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología**, Editorial: Fénix Editora, Sevilla, 2010, pp. 319-326

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: PUC/RJ, São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

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

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **A escuta das imagens.** Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil) , v. 10, p. 9-12, 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **Variações em um lugar-escola atravessado pelo cinema e cartografia dos afetos do espaço escolar através das imagens e derivas dos corpos-câmera por uma escola infantil e muitas câmeras no jardim da infância e...** Linha Mestra, n.33, p.42-49, set.dez, 2017.

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

PAGNI, P. A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Governo de si. **Educação & Realidade** (Porto Alegre), v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010.

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.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/7048> (Acesso em maio de 2016).

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

PEIXOTO, C. E. Antropologia visual: como transmitir esse conhecimento?. In: Ana Lúcia Camargo Ferraz; João Martinho de Mendonça. (Org.). **Antropologia visual**: perspectivas de ensino e pesquisa. 1ed. Brasília: ABA Publicações, 2014, v. 1, p. 133-140.

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.

PELBART, Peter Pál. **Carta aberta aos secundaristas**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2016. v.1. 22 p.

PELLEJERO, E. A. A estratégia da involução: o devir-menor da filosofia política. In: MONTEIRO, S. B. (org.). **Caderno de notas 2**: rastros de escrituras. Canela: UFRGS, 2011.

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.

PEREIRA, J. C. **Cartografias afetivas**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRÓCNO, C. C. S. C. **Corpo do Ator: metamorfoses, simulacros**. São Paulo: Fapesp: Annablume, 1999.

RAMOS DO O, J. O governo do aluno na modernidade. Revista **Educação: Foucault pensa a educação**. São Paulo: Segmento, n3, p.36-45, 2007.

RAMOS, F. P. **O Que É Documentário?** Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação, Portugal, 2002. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/pessoa-fernao-ramos-o-que-documentario.pdf>> Acesso em: 13/03/2013.

RANCIÉRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A escolha para o cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. Estudos de Psicologia, Natal, vol. 9, núm. 3, setembro-dezembro, 2004, pp. 497-503

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

_____. A Educação Alternativa. In: VÁRIOS. **Anos 70: trajetórias**. São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2006. p. 159-178.

REVISTA COMEMORATIVA 30 ANOS DA ESCOLA. **Escola Praia do Riso completa 30 anos**. Florianópolis: 2013.

ROSEMBERG, F. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo (56): 1986. p. 73-81.

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

SALLES, J. M.. A dificuldade do documentário. In: MARTINS, J. S.; ECKERT, C.; CAIUBY NOVAES, S. **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2005. p. 57-71.

SAMAIN, E. Raízes e Asas para as imagens. In: Ana Lúcia Camargo Ferraz; João Martinho de Mendonça. (Org.). **Antropologia visual: perspectivas de ensino e pesquisa**. 1ed. Brasília: ABA Publicações, 2014, v. 1, p. 713-718.

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

SALGADO, G. N. **Educação ambiental e foto-dispositivo: outras imagens do Sertão do Peri**. Dissertação (Mestrado em Educação), CED/UFSC, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95406>

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.

SENA, R. M. de. **Construindo sentidos sobre o ensino de ciências na Pedagogia Waldorf**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SIMONDON, G. **La individuación**. Buenos Aires: ediciones la Cebra y editorial Cactus, 2009.

SILVA, F. V. da. No entre uma formação docente menor. In: **Linha mestra**, N.33, 2017, p.73-82

SILVEIRA, E. **Dissecações do corpo de um docente-artista em escrituras experimentais**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

STENGERS, E. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

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

VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro: Ed. Gryphus, 2005.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? In: **DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação**. Pro-Posições (Unicamp), 2017, V. 28, N. 2

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

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade** (Porto Alegre), v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WUNDER, A. **"Encontro de águas" na barra do Ribeira: imagens entre experiências e identidades na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2002. 260p.

WUNDER, A.; PESTANA, F. **Do momento ao evento, do fotografar ao pulverizar**. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), 2009, Campinas. ANAIS do 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Campinas, 2009.

WUNDER, A. **Foto quase grafias, o acontecimento por fotografias de escolas.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. 127p.

ZORDAN, P. Criação de planos. **Educação – Deleuze pensa a Educação**, São Paulo, v. 6, p. 38-47, 2007, p. 45.

FILMOGRAFIA:

Acontecências. Hidalgo Romero e Alice Vilela. Brasil, 2009, DVD, 23 min.

Jogo de Cena. Eduardo Coutinho, 2007, DVD, 104 min.

Nanook: o esquimó. Robert J. Flaherty, 1922, Cinema, 79 min .

O Triunfo da vontade. Leni Riefenstahl, 1935, Cinema, 110 min.

Santiago. João Moreira Salles, 2007, DVD, 80 min.

Ser e vir a ser. Clara Bellar. França, 2014, DVD, 90 min.

CRÉDITO DAS IMAGENS:

P. 237: Reprodução fotográfica de Vicente de Mello, retirado de: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra7027/nota-sobre-uma-cena-acesa-ou-os-dez-mil-lapis-amarelos> (acesso em 17/04/2018).

ANEXO I - Diário de campo

15/06/2015 - Visita à Escola Praia do Riso, em Coqueiros.

Hoje visitei uma escola construída a beira de uma praia, emoldurada por figueiras que crescem na lateral voltada para o mar. Mais ao centro do pátio há uma mangueira gigante, guardiã de histórias contadas sob sua copa e das brincadeiras das crianças que nela sobem por uma escada de madeira e chegam num escorregador que as leva direto para o chão de areia. Enquanto aguardava a chegada da coordenadora que me receberia, sentei-me bem em frente a essa mangueira e confesso que fiquei com muita vontade de me divertir naquela mistura de brinquedo e de árvore.

O que mais me chamou a atenção nessa escola foi a presença persistente da brincadeira durante todo o tempo em que lá estive. Cheguei às 14 horas, imagino que esse seja o horário de chegada das crianças para o turno da tarde, e o movimento era grande: pais entravam de mãos dadas com seus filhos, alguns carregavam embrulhos que pareciam lanches e frutas, outros paravam para conversar com as professoras que se misturavam em meio aos pequenos, as crianças brincavam intensamente, corriam, trepavam nos brinquedos do parquinho, escondiam-se atrás das árvores e as que passavam por perto de mim, me investigavam com um olhar curioso. Mais de uma funcionária da escola veio ao meu encontro para me avisar que a Kátia se atrasaria um pouco e que eu ficasse a vontade para esperá-la onde quisesse.

De repente, sem nenhuma sirene ou sinal sonoro comum, as crianças estavam se dirigindo para as salas de aula, as menores, um grupinho de seis crianças entre 1 e dois anos, foram as últimas a se atentarem para esse movimento de recolhida dos grupos e precisaram da orientação de duas professoras que as indicassem onde guardar os brinquedos que elas estavam usando e depois seguirem para suas salas. O silêncio não durou muito tempo e, assim que a coordenadora foi ao meu encontro, eu já havia sentido mais movimentos de crianças brincando, desta vez na quadra de esportes, sob a orientação de um provável professor de educação física.

Nossa conversa se deu ali mesmo, no pátio, sentadas sob a sombra de uma outra árvore, que não era figueira e nem mangueira, mas que também sombreava gostoso a mesa cumprida onde acontecem os lanches coletivos entre as crianças. Inclusive, o compartilhamento de alimentos é uma prática estimulada pela escola, organizado em um calendário que responsabiliza um aluno e seus pais por, pelo menos uma vez ao mês, oferecerem o lanche à sua turma e, justamente por isso, alguns pais carregavam embrulhos e frutas ao deixarem seus filhos na escola.

A Kátia iniciou a conversa contando um pouco da história de fundação da escola idealizada por ela, que por ser filha de uma professora "militante" que acreditava (e ainda acredita) no potencial transformador da escola e inspirava seu trabalho no movimento da Escola Nova, teve como influências para pensar uma escola diferente não apenas esse contexto, como também suas vivências no Colégio de Aplicação da UFSC, pelo Curso de Psicologia da PUC, em São Paulo, e por referências como a Escola Summerhill, da Inglaterra, as ideias de Paulo Freire e pela epistemologia genética de Piaget.

O final do ano de 1983 marca o início da concretização destas ideias e desejos compartilhados com outros personagens que também fizeram parte dessa história, porque foi quando a escola abriu suas portas para receber as primeiras matrículas para o ano letivo seguinte. Em 1984 a então Escola Alternativa (como foi denominada inicialmente) começou as aulas com 24 alunos e oito professores, dentre os quais apenas uma professora era formada em pedagogia. A formação diversificada entre os profissionais da escola (arte-educação, educação física, psicologia, magistério) foi de fundamental importância, segundo argumentou a coordenadora, porque eles se recusavam a seguir os modelos de escolas vigentes:

De um lado a escola tradicional, autoritária e reprodutora das desigualdades, do outro as escolas que se apresentavam como uma nova opção, mas que tratavam a educação como mercadoria. Precisávamos estudar, elaborar e fundamentar uma proposta pedagógica que não se baseava em nenhum modelo pré-existente. A proposta era inovadora

também para nós. Piaget nos dava as bases teóricas para compreender o desenvolvimento infantil e Freinet inspirava nossa prática (REVISTA COMEMORATIVA 30 ANOS DA ESCOLA, 2013, p. 6).

Num contexto do sistema político da ditadura, a Escola Alternativa exercitava a democracia na relação com as crianças, com as família e também na organização de grupos de trabalho. Como em outras experiências que se consolidaram no Brasil durante esse período⁶⁹, a base das relações se constituíam em valores como a cooperação, na responsabilidade coletiva e na autogestão. Em 1986 realizaram a primeira assembléia que reuniu não apenas as proprietárias da escola (naquele tempo ela e sua irmã estavam nessa condição porque investiram na compra do terreno para o início do projeto), como as famílias, professores e outros setores da sociedade (Procon, imprensa, Sindicatos) que sentiram-se afetados pelo impacto do congelamento dos preços, estipulado pelo Plano Cruzado, e se interessavam por uma mudança de estrutura administrativa que viabilizasse a continuidade de seus projetos frente aos novos desafios:

A certeza de que a proposta pedagógica da escola era incompatível com a ideia de lucro nos fez buscar outros caminhos. A proposta foi amadurecendo em meio a leituras, trocas de experiências e assessoria jurídica de pais e mães que tinham filhos na escola [...] A autogestão era a forma de organização do trabalho que já vinha sendo praticada, a fundação de uma associação viria oficializar aquilo que já estávamos fazendo (REVISTA COMEMORATIVA 30 ANOS DA ESCOLA, 2013 p. 7).

⁶⁹ Para conhecer outras experiências de escolas fundadas nesse contexto da ditadura ler a tese de KÜNZLE (2011).

Nesse mesmo ano foi discutido o primeiro estatuto, eleita a primeira diretoria e fundada a Associação Pedagógica Praia do Riso (APPR) que, atualmente é administrada por um colegiado composto pelo Conselho de Pais, pelo Conselho Pedagógico e pela Diretoria Administrativa. Seu último estatuto, em vigor desde 1998, prevê a união dos três conselhos e delibera que as pessoas eleitas para o conselho pedagógico não podem fazer parte do conselho administrativo, medida que tem por objetivo assegurar a proposta pedagógica da escola.

Após uma experiência de ampliação para o ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano), que se iniciou no ano 2000 no intuito de atender aos pedidos de pais que queriam dar continuidade a formação de seus filhos naquela mesma escola, a APPR decidiu que aquele espaço seria somente *um lugar para se viver a infância*, como diz o slogan atual dessa instituição. Isso quer dizer que a escola hoje recebe apenas alunos para a educação infantil e ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano), pois perceberam nessa experiência que se encerrou em 2006, um desejo nas crianças que ingressavam no sexto ano adiante de uma escola "menos infantil", conforme expressado não apenas verbalmente em assembléias da escola, mas também por meio de diversas atitudes, desde a recusa em brincar no mesmo horário que os pequenos, até a exigência de um uniforme diferenciado daquele dos mais novos. Atualmente estão matriculados 173 alunos e cada família que tem um filho estudando nessa escola se torna um sócio da APPR.

Quando a questioneei sobre a pedagogia da escola, a coordenadora foi enfática: *aqui só permanece aquilo que faz sentido*. Ela exemplificou sua frase com o que aconteceu com o "Livro da Vida", uma das técnicas da Pedagogia Freinet em que os alunos, ao registrarem na forma escrita experiências do seu dia-a-dia, expressam suas memórias, resumem uma atividade e retratam diferentes formas de perceber a aula e a vida. Cada turma constrói coletivamente o seu Livro da Vida e, nesses processos alunos levavam o mesmo para casa como uma atividade que, com uma observação mais atenta dos professores, pôde ser percebida como um fardo. Eles passaram a não querer mais esse instrumento, recusavam-se a participar e, por ser apenas uma obrigação sem nenhum sentido à eles, não permaneceu mais na escola. Entretanto, outras práticas inspiradas nessa pedagogia ainda permanecem, como a aula passeio, a roda, os combinados e o ensino por meio de

projetos de pesquisa. Em suma, o Projeto Pedagógico da Praia do Riso vem sendo criado e recriado a partir de suas experiências, produções e princípios:

A concepção de aprendizagem da escola não vê partes, mas o todo e pressupõe a ideia de um sujeito na construção de seu conhecimento, que não se resume às áreas de matemática, língua portuguesa, ciências da natureza e humanas, o currículo contempla também os conteúdos da condição humana (REVISTA COMEMORATIVA 30 ANOS DA ESCOLA, 2013, p.22).

Por mais de uma vez nossa conversa foi interrompida pelas brincadeiras das crianças. Houve um momento que um menino sozinho veio em nossa direção falar das borboletas venenosas e ele foi questionado pela Kátia a respeito dos motivos pelo qual ele pensava serem as borboletas venenosas. Ele parou, pensou e respondeu:

_ Eu aprendi que as borboletas pretas são venenosas.

_ Quem te ensinou isso? Respondeu a coordenadora com outra pergunta.

_ Não sei se a professora ensinou que não eram venenosas ou se elas eram venenosas, na dúvida é melhor prevenir. Disse ele.

_ E as borboletas azuis, também são venenosas? Disse eu intervindo.

_ Eu nunca vi uma borboleta azul, só conheço amarelas e pretas.

_ Na dúvida, em vez de prevenir não é melhor investigar? Questionou novamente a coordenadora.

_ Sim, é verdade! Vou pesquisar. E saiu ele correndo novamente, em outra direção.

Registro esse diálogo aqui porque remeteu a minha experiência como professora auxiliar numa escola em Campinas que adotava a Pedagogia Freinet e que sempre propunha a pesquisa e o projeto como forma de impulsionar as descobertas e a aprendizagem das crianças que nasciam de uma curiosidade

espontânea, como essa sobre as borboletas que nos mostrou a cena descrita.

Em seguida, algumas crianças vieram brincar ao redor da mesa e fomos interrompidas pelos meninos do grupo que perguntaram algumas coisas que eu não pude ouvir. Naquele momento da conversa ela estava contando sobre o trabalho das crianças que ficam o tempo integral na escola e que no período da manhã estavam construindo uma horta suspensa na escola. Eu havia acabado de pedir para ir conhecer a horta quando chegaram essas crianças e ela pediu para que um deles me levasse até lá para apresentar o projeto que ele mesmo estava participando. Prontamente ele me levou até o muro onde estavam os potinhos de garrafas PET pregados na parede e foi logo mostrando as mudas de espinafre, alface e bucha vegetal que haviam plantado. Já era hora da coordenadora voltar ao seu trabalho e ela foi até a horta apenas para se despedir de mim e me conduzir até as figueiras mais antigas da escola, onde ela me deixou contemplando a grandiosidade das mesmas.

Ela me autorizou a fazer umas filmagens da escola antes de eu ir embora e assim fui deixada a vontade com a minha câmera para capturar aquilo que me tocava. Filmei a grande mangueira-escorregador, as artes nas paredes de várias partes da escola, a biblioteca alocada em uma antiga casa de estilo açoriano que fica ao lado das figueiras e da quadra de esportes. Em todo esse tempo que caminhei pela escola com a minha câmera deparei-me com as crianças correndo, brincando e se divertindo naquele espaço de convivência. Não consigo negar o meu encantamento com aqueles sons e movimentos que enchem o ambiente dessa escola e fui embora ao som dos gritos e risos dessas mesmas crianças que ali parecem ter encontrado um espaço onde elas podem vivenciar a infância, como o próprio lema da escola diz.

05/02/2016 - Reunião de planejamento anual das professoras do ensino fundamental da APPR - Convite para participarem das oficinas de vídeo da pesquisa.

Primeiro me apresentei e disse um pouco sobre como cheguei àquela escola após ter passado por outras que também são referência de escola alternativa em Florianópolis. Conteí sobre

minha participação no curso de pedagogia Waldorf da Escola Anabá, e também da entrevista que realizei na Sarapiquá, escola na qual ouvi falar pela primeira vez da APPR através da coordenadora entrevistada.

Antes das pessoas se apresentarem eu quis propor uma dinâmica pedindo para que pensassem em uma palavra que representasse a ideia de "escola alternativa", mas não poderia ser uma palavra isolada, ela teria que surgir de uma história que aconteceu na escola. Iniciei a dinâmica contando a minha história e a minha palavra foi BRINCADEIRA. Conteí sobre minhas impressões quanto à escola quando a visitei pela primeira vez. Baseei minha história naquilo que registrei no meu diário de campo e foquei na sensação que os gritos, risos e brincadeiras das crianças me causaram.

Foi muito forte perceber a dinâmica da escola sendo regida pela brincadeira livre (não direcionada por um adulto) e sem conflitos, parecia haver organização sem nenhum toque de sirene que os condicionassem e foi exatamente isso que as professoras reforçaram na minha história. Elas disseram que não há necessidade de muitas mediações dos adultos nas brincadeiras das crianças, elas realmente brincam o tempo todo sem conflitos e isso para mim é o que marca a identidade daquela escola, não sei se seria a de qualquer outra escola "alternativa", mas ali elas parecem ter encontrado um lugar para viver essa infância da brincadeira.

A professora do quarto ano se propôs a dar continuidade na dinâmica e apresentou sua história a partir da palavra CRESCER. Foi marcante em sua fala o quanto estar trabalhando naquela escola foi fundamental para o seu crescimento pessoal. Depois foi a professora de artes quem falou da sua história de participação nessa escola como mãe de aluno, passando a participar dos conselhos deliberativos da associação, até chegar a professora de artes atualmente. Ela resumiu tudo com as palavras IMAGINAÇÃO, que percebia como um valor forte na educação dos seus filhos e RESPEITO, que ela disse sempre ter sentido nas relações que ali se dão. A professora do quinto ano falou a partir da palavra LIBERDADE e contou sobre sua participação na história de constituição da escola e como a liberdade foi importante para que a escola se mantivesse com as características de "alternativa" a outras escolas que tratavam a educação como mercadoria, uma vez que poderia ter se fechado

numa empresa particular, mas fez o movimento oposto e ousado de se abrir para a participação dos pais por meio dos conselhos de gestão. A professora do primeiro ano pediu para contar como a sua palavra escolhida, que era PARTICIPAÇÃO, se associava a ideia de liberdade. Disse que, também como mãe de aluno da escola e professora há muitos anos, a participação dela nessa história se deu sempre de forma livre e respeitosa. A professora do terceiro ano também relacionou suas palavras com as falas anteriores porque escolheu contar como o OUVIR as crianças fazia parte do cotidiano daquela escola e como isso estava relacionado com a participação. A professor do segundo ano, por ser uma professora que estava iniciando suas atividades nessa escola apenas naquele ano de 2016, escolheu a palavra NOVO/A, e exemplificou sua escolha também com as suas sensações positivas acerca dessa escola, assim como eu o fiz inicialmente. Por fim, a coordenadora disse que enquanto ouvia todas as histórias ficou pensando em escolher uma palavra que sáísse um pouco dos clichês que ela já estava habituada a repetir sobre a escola e dessa sua reflexão surgiu a palavra SIMPLICIDADE.

Senti muita falta de gravar essa conversa para trazer mais riqueza de detalhes a esse relato que retirei do meu diário, mas, de um modo geral, me chamou a atenção o quanto essas histórias estavam mais relacionadas ao âmbito pessoal de cada um dos participantes dessa dinâmica, do que a histórias que aconteceram na relação pedagógica daquela escola. Posso dizer que esperava ouvir histórias envolvendo alunos, pais e professores, mas as pessoas ali presentes falavam de si mesmas e de como a escola foi importante para elas, seja a partir do crescimento pessoal proporcionado pela liberdade e pela participação características dessa escola, seja a partir do crescimento dos filhos por meio desses valores que proporcionaram também o desenvolvimento da imaginação, por serem ouvidas, respeitadas e por poderem viver a simplicidade dos processos.

Percebi também que essa dinâmica trouxe uma forma diferente dessas pessoas se apresentarem, por meio de uma abertura pessoal de suas experiências e, como fui associando cada pessoa à sua história, ao final da dinâmica eu sabia o nome de todo mundo e me sentia próxima delas, uma sensação muito satisfatória para quem receava encontrar estranhamento ou resistência por parte dos professores em participarem da minha pesquisa.

Quanto a essa participação, conversei com elas sobre a metodologia da pesquisa e meu interesse em conhecer com mais profundidade essas e outras histórias vividas na escola. Histórias essas que, de alguma maneira, a definem como uma escola alternativa ainda hoje e demonstrei meu interesse em filmá-las contando essas histórias para compor a possibilidade de vir a fazer um documentário. Nesse momento a professora do quinto ano apresentou resistência em ser filmada e ficou acordado que eu não filmaria ninguém sem permissão. Também demonstrei interesse em realizar encontros para que elas fotografassem e filmassem essas histórias na escola e então finalizamos o encontro tentando encontrar horários de trabalho disponíveis para acontecerem essas oficinas.

Os horários de planejamento coletivo são restritos às várias demandas da escola e não foram sugeridos como o espaço mais propício para acontecerem esses encontros. Disseram que havia um horário de trabalho livre ao longo da semana que não era comum a todos os presentes, mas que eu conseguiria usufruir ao longo do mesmo dia reunindo pelo menos três pessoas de cada vez. E assim ficou combinado que a coordenadora me passaria esses horários e teríamos ao menos três encontros para trabalhar os meus objetivos de pesquisa e compartilhar os materiais produzidos, o que seria uma espécie de contrapartida de minha parte, uma vez que elas tinham interesse em refletir sobre essa alternatividade da escola.

ANEXO II - Roteiro de entrevista

Você acha que a sua escola é uma escola alternativa? Qual a sua relação com essa ideia?

Você diria que há um discurso sobre a natureza na escola? Você acha que a ideia da natureza se relaciona com essa alternatividade, com essa procura pela diferença?

Como se dá a relação com a natureza nesta pedagogia? Ela pode ser considerada como importante para o autodesenvolvimento das crianças?

Vocês praticam a educação ambiental na escola? De que modo? Você não acha que a educação ambiental tornou-se uma educação higiênica e moral?

Fale um pouco sobre como o eixo temático deste ano - COMPOSIÇÕES NAS CIDADES – LUGARES DE AFECTOS - se concretiza na prática pedagógica. Será que eu poderia acompanhar algum projeto?

Qual o espaço que vocês dão para a produção da diferença na escola? Como você vê a relação entre o individual e o coletivo na sua escola?

Você acha que a escola é necessária? Você acha que a escola poderia existir fora da escola, ou seja a educação fora da escola? Como inventar (ser alternativo) dentro de um sistema educacional?

Podemos considerar que esta escola tinha a intenção de fazer uma educação diferente, portanto gostaria de saber em que ela era diferente no contexto de sua fundação e anos iniciais e em que ela permanece diferente hoje, passado 33 anos de existência. O que vocês criticavam nas escolas comuns (oficiais)? Como é o cotidiano na escola hoje?

Tenho a ideia de fazer um documentário que capture imagens, paisagens, experiências, formas de expressão, microlições, para, posteriormente, formar algumas categorias de análise. Seria possível filmar esse cotidiano?

Eu poderia ter acesso a algum documento, projetos da escola que me mostrassem um pouco da história desta instituição?

Perfil dos pais que procuravam a escola: a que classe ou segmento de classe pertenciam; se haviam alguns “hippies ou alternativos”. E hoje, esse perfil mudou? É possível fazer uma caracterização da clientela (poder aquisitivo dos pais, nível de escolaridade, alunos bolsistas etc.)?

ANEXO III**Termo de consentimento livre e esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu _____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) no Projeto de Pesquisa que me foi esclarecido pela acadêmica responsável pelo trabalho. Fui esclarecido(a) sobre as justificativas, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa; sobre o fato que este é um projeto sem fins lucrativos; e que as fotografias, imagens e textos em que apareço poderão ser utilizados pela pesquisadora na sua tese de doutorado, bem como no documentário que resultará do mesmo.

Florianópolis.....de.....de.....

Pesquisadora responsável: Gabriele Nigra Salgado
Orientador: Wladimir Garcia
UFSC/Programa de Pós Graduação em Educação

ANEXO IV

Roteiro para reunião com as professoras da APPR na qual aconteceu o convite para a participação nos encontros de produção de imagens para o documentário

1. Apresentação pessoal e falar do meu interesse pela escola.
2. Início de uma dinâmica pedindo para que os participantes pensem em uma palavra que represente a ideia de "escola alternativa". Solicitarei que não seja uma palavra isolada, mas que traga consigo uma história que aconteceu na escola.
3. Contarei a minha história e a minha palavra será BRINCADEIRA.
4. Distribuição de cartões para que eles escrevam a palavra que conseguiram pensar.
5. Sortear as palavras e pedir para que a pessoa sorteada se apresente e conte a história referente à palavra.
6. Conversar com eles sobre a metodologia da pesquisa e meu interesse em conhecer essas e outras histórias vividas na escola. Histórias essas que, de alguma maneira, a definem como uma escola alternativa ainda hoje.
7. Demonstrar meu interesse em filmá-los contando essas histórias e a possibilidade de vir a fazer um documentário.
8. Demonstrar interesse em realizar encontros para que eles fotografem e filmem essas histórias na escola.
9. Combinar como serão os encontros: seria no horário coletivo de trabalho pedagógico? Seria individualmente em horários específicos a combinar com cada um?

ANEXO V

Roteiros dos encontros para produção de imagens na APPR

PRIMEIRO ENCONTRO:

Objetivo: Elaborar algumas definições conjuntas do que pode ser uma "escola alternativa". Estimular os professores a fotografarem e filmarem as ideias e expressões que compõe essas definições.

Momento 1: Apresentações (15 min)

- Relembrar a conversa do começo do ano; a participação no educar transforma e informar da possibilidade de participarem da versão on-line, por meio da produção de vídeo.
- Explicar que faz parte da minha pesquisa refletir sobre a ideia de alternativo a partir da produção de imagens e que uma produção dos nossos encontros poderá ser esse vídeo.
- Verificar se a escola possui câmera ou se iremos filmar e fotografar com celulares.

- Momento 2: Sensibilização por imagens (20 min)

- Mostrar as imagens selecionadas e perguntar: o que você vê? Pedir para que alguém (não precisa ser todos) comente a foto que mais lhe fez pensar.

As imagens foram selecionadas de acordo com as 4 invariantes escolares levantadas na pesquisa de Gouvea (2016): Tempo, espaço, relações de poder e relações de saber.

Reflexões: Espaço da escola muitas vezes é um espaço simbólico, ou seja, não é muito visível. As imagens são paradigmas fortes, potentes (potência das imagens). Na medida em que mexemos nelas os simbólicos se desdobram e produzem sentidos. Um detalhe, um olhar, algo criativo é o que espero das fotografias deles.

- Momento 3: Dinâmica da árvore (40 min)

- Apresentar a árvore como uma metáfora que representa a estruturação da escola.

-As raízes representam aquilo que sustenta a experiência hoje; valores e práticas que fundamentam as relações de poder e com o saber nessa escola.

-O tronco representa aquilo que a faz funcionar, as práticas e estruturas físicas que criam a dinâmica do espaço.

-A copa da árvore, onde iremos colar as folhas e frutos, representa aquilo que brota e que é colhido nesse modelo de escola.

- Começar colando as palavras elegidas na reunião de planejamento:

Participação, liberdade, respeito -> valores nas raízes

Crescer e Imaginação -> folhas e frutos

Brincadeira, simplicidade, ouvir (assembléias) -> Estrutura

Novidade -> ?

-Distribuir os papéis coloridos para que eles escrevam outras palavras e expressões.

- Finalizada a dinâmica, questioná-los, se a partir dessas reflexões, imagens e palavras eles conseguem elaborar uma definição sobre o que é o alternativo dessa escola.

Definição que eu elaborei a partir das palavras deles:

Escola alternativa é aquela em que as crianças *crecem brincando*, aprendem com *liberdade e participação*; são *respeitadas e ouvidas* e onde o *novo* (a novidade) e a *imaginação* ganham espaço na *simplicidade*.

Momento 4: Encaminhamentos (5 min)

-Propor o exercício de fotografarem momentos, expressões, espaços com força simbólica, relações representativas da alternatividade dessa escola.

-Confirmar o próximo encontro: 27/09

Antes desse segundo encontro as fotos deverão ser enviadas para meu e-mail ou criamos um grupo do whatsapp. Selecionar três fotos e indicar uma delas para revelação. O processo de seleção já é uma representação do alternativo.

SEGUNDO ENCONTRO:

Objetivo: Ampliar as possibilidades de se configurar a ideia do alternativo.

Momento 1:

- Levar as fotografias reveladas.
- Cada um falará da sua escolha.
- Escrever uma frase que se agregue ao conjunto de fotografias escolhidas. Como a conversa acontecerá em duplas, fazer com que uma pessoa observe o conjunto de fotografias da outra e que seja dada uma frase, ou palavra que complemente as imagens.

A reflexão que gostaria de deixar é que muitas vezes o alternativo está associado àquilo que vemos e fotografar e filmar, nesse sentido, significa que a visão está exercendo o seu controle. Portanto, o alternativo pode estar muito além da visão, em outras sensações que nos fazem perceber. **E que sensações seriam essas?**

Exercício: Auditoria de vídeos

Propor que eles "assistam" aos vídeos que fiz na minha primeira visita à escola com as cadeiras de costas para as imagens. Desse modo eles irão ouvir o vídeo em vez de vê-los.

Questão: O que, naquilo que escuto, me leva a dizer da sensação de uma escola alternativa?

Proposição: Filmar com a câmera parada qualquer espaço da escola, estando atentos aos sons, texturas e imagens que representem o alternativo da escola.

ANEXO VI

Roteiro de narração do documentário

Eu não sabia muito bem o que olhar, quando me aventurei com a filmadora pelas escolas de Florianópolis visitadas ao longo dessa pesquisa. A primeira delas foi a Sarapiquá, localizada no morro da Lagoa da Conceição, em meio à mata Atlântica, rodeada de floresta e cachoeira. Talvez por essa proximidade com a natureza, ela seja procurada por muitas famílias como sendo uma escola alternativa, mas não só por isso.

Em 2015, quando já estava a mais de um ano pesquisando sobre esse tema, visitei uma escola construída a beira de uma praia, emoldurada por figueiras que crescem na lateral voltada para o mar. No centro do pátio, uma mangueira gigante, guardiã de um escorregador que desliza as crianças até o chão de areia. Confesso que fiquei com muita vontade de me divertir naquela mistura de brinquedo e de árvore. O que, numa outra visita, acabei fazendo.

A Kátia foi quem me recebeu a primeira vez que fui à Escola Praia do Riso, em Coqueiros. Ela me deu uma grande abertura muito para experimentar outras formas de capturar com a imagem aquilo que seria o "alternativo" daquela escola. Mas, seria possível traduzir em imagens o que é uma educação alternativa?

As professoras do ensino fundamental aceitaram o desafio: filmar com enquadramento fixo um minuto de qualquer cena da escola que pudesse dizer algo desse alternativo. Elas também fizeram um total de 21 fotografias. A leitura que eu fazia delas podia dizer tantas coisas que preferi ouvir a intenção de quem as tirou.

Para além das escolas, mirei minha câmera para outros caminhos que poderiam dar pistas do que pode ser uma educação alternativa sendo um curso de formação em pedagogia Waldorf um deles.

Outro foco da câmera estava na família Monrat, que optou por não matricular seus filhos na escola.

Um terceiro olhar foi lançado ao Coletivo Alecrim de Educação, uma cooperativa familiar da qual fazia parte desde a sua fundação. Por estar tão envolvida com esta experiência, filmá-la e incluí-la na pesquisa foi muito difícil, pois não conseguia me desvincular para ter um olhar objetivo.

Diante do material bruto, me deparei com falsas dicotomias, que não dialogavam com as experiências que me propus a apresentar. Nessa conversa sobre educação livre, por exemplo, me faltaram imagens que correspondessem a esse conceito tão presado pela desescolarização.

A própria linguagem da câmera, ora fixa, buscando determinada neutralidade, ora na mão, me incluindo no documentário com imagens tremidas e em movimento, evidenciava as dualidades que eu queria evitar: o subjetivo se contrapondo ao objetivo, a razão à sensibilidade; a realidade à ficção. Como se nada acontecesse entre as margens destas fronteiras.

Articular este constante embate numa linha narrativa foi um trabalho bem difícil! Em alguns momentos, frustrante. Assistindo às entrevistas ficava claro que eu perguntava aquilo que eu queria ouvir.

Nessa atitude, quase naturalizada, percebi uma marca da minha escolarização: a mania de certeza! É a razão querendo explicar tudo e tendo um prazer quase secreto quando alguma entrevistada afirma com as próprias palavras aquilo que eu escrevi na tese. Esse contentamento aumenta ainda mais, quando a fala de uma entrevistada se complementa com a de outra, fortalecendo os argumentos da tese.

Mas eu não esperava isso quando me propus a investigar o potencial do documentário para criar subjetividades dentro da temática estudada. Não se tratava apenas da escolha dos personagens, mas de uma abordagem que se distanciasse do idealismo ou do discurso acabado, para estar com os corpos, com os gestos, com as falas em frequente deriva.

Como estar com estes corpos, gestos e falas capturadas pela câmera filmadora e ainda assim estar em frequente deriva?

Eu experimentava um estranhamento no trato com as imagens. Como se não fosse possível encontrar a sensibilidade necessária para perceber a potência daquele material sem tirar as camadas compostas pelas minhas explicações e justificativas “racionalizantes”. Precisava desacostumar meus olhos e suspender meu julgamento até chegar às relações pessoais, subjetivas e aos meus próprios registros internos.

Tive uma boa surpresa quando parei de procurar por fatos e contextos que pudessem provar a minha hipótese de pesquisa. Revisitando as filmagens feitas na primeira visita à Escola Praia do

Riso, encontrei fragmentos de imagens que estavam quase perdidas, mas mostravam um primeiro olhar! O meu olhar, nada objetivo, escondido.

Às vezes, um olhar preocupado em não filmar as crianças sem a permissão dos responsáveis. Um olhar que fugia por entre árvores e espaços vazios.

Essa preocupação não existia nas filmagens que fiz na primeira visita à Sarapiquá, provavelmente porque as crianças estavam todas em sala de aula. Caminhava despreocupada, focando as estruturas da escola que, nesse primeiro olhar, julgava ser a essência do que é alternativo.

A presença de uma natureza externa e verde era uma constante que eu perseguia. Percebi que acumulei várias tomadas curtas de árvores, nas quais perdia o foco procurando por frutos nos galhos. Revendo esses primeiros olhares me dei conta de que as imagens correspondiam a um dos meus objetivos de pesquisa: articular a ideia de natureza como fundamento da alternatividade.

Tanto nas entrevistas, como nas filmagens e fotografias das professoras eu queria identificar aquilo que criava outra ética na relação com a natureza. Mas as imagens pareciam desarranjar meus discursos prontos e ganhavam outros sentidos a cada momento.

Quando eu parei de procurar por uma definição de alternativo naquelas imagens... Encontrei um ruído revelador. Uma natureza intempestiva, que marcava a presença das crianças mesmo quando elas estavam ausentes em imagens.

Liberdade para o devir. A educação alternativa escapa. Sua potência está na ordem do sensível e do invisível. Naquilo que não se consegue dizer por que a linguagem falta. Desliza os sentidos que não cessam de partir e nem param de chegar.

ANEXO VII

Termo de autorização do uso de imagem - menor de idade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, _____,
 portador(a) de cédula de identidade nº _____,
 responsável legal pelo(a) menor

_____, **autorizo** a gravação em vídeo da imagem e voz do(a) menor supracitado(a), bem como a veiculação da gravação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico.

Fui esclarecido(a) sobre as justificativas, objetivos e procedimentos utilizados na pesquisa; sobre o fato de que este é um projeto sem fins lucrativos; e que as fotografias, vídeos e textos em que o(a) menor aparece poderão ser utilizados pela pesquisadora na sua investigação de doutorado, bem como no documentário que resultará da mesma.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens do(a) menor supracitado(a), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Florianópolis.....de.....de.....

Assinatura do responsável

Pesquisadora: Gabriele Nigra Salgado
 Orientador: Wladimir Garcia