

AS PRÉ-ESCOLAS “ALTERNATIVAS”*

Daniel Revah

Mestre em Sociologia da FFLCH-USP

RESUMO

O artigo analisa a trajetória de um conjunto de pré-escolas particulares surgidas entre meados dos anos 70 e início dos 80, na cidade de São Paulo. São apresentados e discutidos aspectos da história das pedagogias desenvolvidas nessas experiências e a sua relação com elementos relativos ao contexto político, social e cultural do período em que surgiram até meados dos anos 80. Na análise, ressalta-se o papel que nelas teve a mudança cultural que se vem processando no Brasil há cerca de três décadas e vincula-se essas pedagogias ao que, no período, era chamado de “alternativo”.

PRÉ-ESCOLA — HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — MUDANÇA CULTURAL — ESCOLA ALTERNATIVA

ABSTRACT

THE ALTERNATIVE PRESCHOOLS. The article analyzes the trajectory of a group of private preschools, founded between the mid 70's and the beginning of the 80's, in the city of São Paulo. Historical aspects of the pedagogies developed in these experiences and their relationship to related elements of the political, social and cultural policies of the period in which they arose until the mid 80's are presented and discussed. In the analysis, the role the cultural changes that have been occurring in Brazil for about three decades had in their development is emphasized and these pedagogies are linked to what, at the time, was called “alternative”.

* As reflexões desenvolvidas neste artigo têm por base a pesquisa realizada pelo autor para a sua dissertação de mestrado, defendida em 1994.

Atualmente, é comum encontrar educadores que trabalham em pré-escolas públicas ou privadas, e até noutros níveis de ensino, fazendo referência ao construtivismo, logo associado a Piaget ou à pesquisadora Emilia Ferreiro, essa diretamente vinculada ao ensino da língua escrita. Opõe-se o construtivismo ao ensino tradicional e entende-se que a “nova proposta” supõe um professor cuja “postura” é diametralmente diferente da do professor tradicional. Existem também escolas que são chamadas de construtivistas, inclusive com linhas de trabalho bem diversas, o que certamente encontra respaldo em textos que parecem tudo englobar sob essa denominação.

Não há qualquer dúvida quanto à influência de Piaget na educação infantil ou sobre o viés construtivista do que é chamado genericamente de “nova proposta”. Porém, quando tudo é englobado sob termo construtivismo, perdem-se de vista alguns aspectos que foram centrais na constituição dessas “novas” pedagogias. Essas, além de se formarem a partir de uma multiplicidade de teóricos, que nem sempre podem ser filiados ao construtivismo, têm raízes na história política, social e cultural do nosso país, sobretudo na história das últimas três décadas.

A intenção deste artigo é abordar alguns aspectos da história dessa “novas” pedagogias. O objetivo é mostrar o papel que nelas teve a mudança cultural que se vem processando no Brasil desde os anos 60. Para tanto, tomarei como referência básica a trajetória de um conjunto de pré-escolas¹ particulares da cidade de São Paulo que surgiram, na sua maior parte, em meados dos anos 70 e início dos 80, sob o influxo de inúmeros questionamentos que haviam aflorado entre os jovens das camadas médias na década de 60, no Brasil e em outros países².

Na trilha da palavra “alternativa”

Essas pré-escolas particulares ficaram conhecidas pela expressão “escolas alternativas”, freqüentemente utilizadas pelas suas educadoras e pelos pais de alunos. Essa mesma expressão também era empregada para identificar alguns colégios particulares da cidade, podendo remeter ainda para experiências pedagógicas que se desenrolavam em outros estados e até mesmo, de modo indireto, para a chamada educação popular, essa entendida como “educação alternativa”. Mas, a palavra “alternativa” que qualificava essas pré-escolas também as vinculava a todo um conjunto de manifestações e atividades que em muito extrapolava o campo educacional.

No decorrer dos anos 70 (e prolongando-se na década de 80), começa a se configurar um vasto campo de iniciativas consideradas “alternativas” e em geral assim denominadas porque tinham um caráter não oficial, paralelo (em relação ao Estado e ao mercado) ou próximo da idéia de marginalidade — um fenômeno que, diga-se de passagem, não se restringe ao Brasil. De modo esquemático, e apenas para compor um certo cenário aproximativo, o universo “alternativo” pode ser dividido conforme algumas diferenças que derivam das peculiaridades do processo de mo-

dernização que o regime militar impôs ao país, ao criar uma classe média com um alto padrão de consumo e excluir a maior parte da população dos “benefícios” da modernização. Trata-se, portanto, de uma divisão que remete para setores sociais distintos. De um lado, os setores populares, que antes de mais nada estavam preocupados com certas condições mínimas, como, no caso da vida na cidade, redes de água e esgoto, moradia, atendimento à saúde, educação. Estas preocupações levaram à procura de saídas coletivas que, além de darem origem aos chamados novos movimentos sociais, resultaram em diversas atividades que muitas vezes tinham esse caráter “alternativo”. Promovidas por igrejas, associações de bairro, clubes de mães, essas atividades envolviam, por exemplo, a instalação de creches, cursos e oficinas de diversos tipos e até atividades culturais. No interior das camadas médias, de outro lado, um pequeno segmento questionava esse processo de modernização, embora tivesse garantidas (mal ou bem) aquelas condições básicas, sem contar os bens materiais e culturais aos quais tinham acesso. Essas diferentes condições explicam algumas diferenças³ re-

1 O termo pré-escola está sendo utilizado num sentido amplo, envolvendo a escolarização anterior ao primeiro grau.

2 Basicamente, estão sendo aqui consideradas as trajetórias das seguintes pré-escolas; Criarte, Novo Horizonte, Escola da Vila; Esboço, Curió, Alecrim; Fralda Molhada, Caravelas; Ibeji; Pirâmide, Miguilim; Poço do Visconde; Suruê; Viramundo. As escolas foram agrupadas conforme os vínculos que decorrem das suas trajetórias particulares: a escola Novo Horizonte e a Escola da Vila têm uma raiz comum: a pré-escola Criarte, que fechou em 1979; a Alecrim se constituiu a partir da pré-escola Curió, que por sua vez procede da pré-escola Esboço; o nome Caravelas substituiu o nome Fralda Molhada; o mesmo aconteceu com a pré-escola Pirâmide, cujo nome foi substituído por Miguilim (e Guimarães Rosa, no caso do “ginásio”). Várias dessas instituições ampliaram o seu campo de atuação para o primeiro grau (Caravelas, Escola da Vila, Pirâmide, Novo Horizonte, Poço do Visconde, Suruê), a maioria a partir dos anos 80. Algumas tiveram de fechar (como Miguilim e Suruê). Além de documentos e entrevistas que em geral foram feitas com as suas proprietárias, muitas das informações aqui utilizadas procedem do contato que durante cerca de dez anos mantive com essas e outras pré-escolas particulares.

3 Certamente, não é tarefa fácil uma definição precisa do que era chamado de “alternativo” ou do que, tendo uma outra denominação, assim fosse considerado (como a poesia marginal ou as chamadas escolas comunitárias). Um dos aspectos que, por exemplo, complicam essa definição é o fato de o próprio Estado e até mesmo organismos internacionais terem incentivado essas iniciativas nos setores populares, como as creches domiciliares (Rosemberg, 1989), que constituíram um tipo de solução “emergencial” e de caráter assistencial, associada inclusive à idéia de precariedade. Além disso, não existem trabalhos que discutam a abrangência do campo “alternativo” no Brasil — entendido como algo restrito ao período que vai dos anos 70 em diante — e o façam de uma maneira ampla e rigorosa. A minha intenção, ao fazer esse recorte por estratos sociais, sem dúvida precário, apenas objetiva estabelecer uma primeira aproximação com esse universo. É um recorte que, *grosso modo*, parece-me facilmente constatável e que tem problemas semelhantes, por exemplo, à clássica divisão que diversos estudos fazem entre movimento de mulheres e movimento feminista (Peralva et al., 1991. p. 132-6).

lativas ao horizonte das questões que envolveram os projetos "alternativos". No que diz respeito às camadas médias, não raro eram encaminhados por jovens sensíveis à temática contracultural, praticamente ausente nos setores populares. Nas camadas médias, o campo "alternativo" abrangia desde as chamadas 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.

As pré-escolas "alternativas", apesar das diferenças de propostas pedagógicas, tinham em comum a filiação a esse universo "alternativo" que as camadas médias delimitavam, sobretudo as intelectualizadas. Não por acaso a maior parte dessas pré-escolas surge na zona oeste da cidade, na região próxima aos *campi* de grandes universidades (PUC e USP) — as mais visadas pela repressão política. Além disso, essas pré-escolas tinham como epicentro a Vila Madalena, um bairro que até pouco tempo era visto como lugar de moradia de intelectuais, artistas e *ex-hippies* remanescentes da contracultura dos anos 70, e que ainda retém um pouco de seu passado "alternativo" na sua feira anual de artesanato, nos grafites que ilustram os seus muros, nas terapias "alternativas" que nele ainda permanecem e nos bares que prolongam o ambiente festivo das "repúblicas" estudantis do final dos anos 70 — onde foram morar muitos estudantes expulsos do Conjunto Residencial da USP (CRUSP) em 68. Professores e estudantes universitários ou profissionais que haviam passado pela universidade, em geral de esquerda (essa entendida num sentido amplo), direta ou indiretamente envolvidos nas lutas pela cidadania e contra a ditadura militar, críticos em relação a valores, instituições e comportamentos considerados tradicionais, assim como de outros que eram vinculados ao mundo moderno, eis aí o perfil da maioria dos pais de alunos e das educadoras dessas pré-escolas. Jovens que, em fins dos anos 70, tinham em torno de trinta anos ou menos.

Apesar de se tratar de escolas, durante vários anos, as questões educacionais foram sobrepujadas por uma outra questão bem mais abrangente, ligada às principais preocupações desse segmento das camadas médias. Nessas pré-escolas, mais do que uma "educação alternativa", procurava-se gestar uma nova forma de vida, uma "vida alternativa", isso é, um modo de ser e viver que, pretendia-se, fosse inteiramente diferente do que então predominava. Além das crianças, portanto, os próprios adultos viam-se imersos num processo em que eles estavam se reeducando, avaliando e mudando os seus próprios comportamentos e valores, mudanças que, aos poucos, foram quase compondo um estilo de vida.

Essa procura, essa exigência de mudar a partir do cotidiano todos os âmbitos da vida, não tinha um horizonte definido, embora alguns temas e questões reverberassem com maior intensidade, sobretudo os que diziam respeito à esquerda e à contracultura. Essas duas referências, aliás, remetem para as duas

principais dimensões dessas experiências pedagógicas: a política e a cultural. A extensão e o significado adquirido por essas duas dimensões, assim como a radicalidade com que se tentou articulá-las, definiram em grande parte o perfil dessas pré-escolas, ao menos até meados dos anos 80. Nas fronteiras que definem esse perfil, encontramos, de um lado, as experiências que parecem comportar somente a dimensão cultural, tornando quase inexistentes o sentido político das práticas contraculturais; de outro, as que mostram uma estreita articulação dessas duas dimensões, dando ao âmbito político um sentido que as projeta para uma ação sobre outros setores sociais⁴.

Neste artigo, analiso a trajetória das pré-escolas "alternativas" desde o momento em que surgiram até meados da década de 80. Nesse período, as questões educacionais e a própria escola transformaram-se em objeto de intenso "investimento existencial", tanto para educadoras quanto para muitos pais de alunos. "Viver educação" é a expressão que, parece-me, mais bem caracteriza esse período, no qual quase "respirava-se" educação, tamanho era o investimento. E não era para menos, dada a infundável tarefa de mudar radicalmente a vida, num ritmo que não admitia qualquer demora. Além disso, havia mais perguntas que respostas e os adultos sentiam-se começando "do zero", sem referências precisas sobre como lidar com os seus filhos ou seus alunos. Certamente, tudo isso alimentou a proximidade que existia entre educadoras e pais de alunos, todos eles quase que impelidos a procurar saídas coletivas, numa época em que não havia, e sequer se procuravam, "especialistas". Perder-se, não saber como agir, ultrapassar determinados limites, esses eram alguns dos componentes de um processo que levou ao encontro de outros "códigos" sobre o agir e o pensar — uma outra racionalidade, diversa daquela que predominava no período. Perder-se para se encontrar, eis um dos sentidos dessas experiências.

Esse período pode ser subdividido em dois momentos, nos quais "viver educação" teve significados bem diversos, como pode ser notado nos dois depoimentos que seguem:

(...) era um clima superlegal, era uma delícia. Assim, fazia-se a comida na escola e a gente almoçava junto, a gente tinha um puta tempo junto de conversar, de discutir. A gente vivia para isso. Era uma coisa da gente almoçar, jantar, pensar, viver educação. Era um entusiasmo assim, e nin-

4 A Escola da Vila, cuja origem remonta à Criarte, é um exemplo dessa projeção que, entre outras coisas, procurava atingir e influenciar outros setores sociais. Algo palpável na relevância que o seu centro de estudos adquiriu, formando um sem-número de educadores de São Paulo e outros estados. O universo "alternativo" que as classes médias delimitavam parece ter oscilado entre as questões políticas e as contraculturais, dando maior ênfase a uma ou outra dimensão. A esse propósito, ao tratar dos jornais "alternativos", Kucinski afirma que existiam "duas grandes classes (...) Alguns predominantemente políticos (...) outros mais voltados a problemas existenciais e à ruptura cultural" (1991, p.12).

guém nem se importava de trabalhar à noite, ter reuniões de pais. Os pais tinham uma integração com a escola superlegal, ajudavam, ajudavam em tudo. (Educadora da Criarte, 28/11/90)

(...) a gente fez algumas dramatizações, a gente ia até a clínica dela [da "analista"] (...) e fazíamos sessões de terapia em grupo, institucional, ela chama institucional inclusive. Era para a escola, não era para sarar nossos problemas. Então, cada um, por exemplo, representava como é que estava o seu papel, e eram momentos assim de crises de choro, de mil lavações de roupa suja, porque era muito tenso, essa coisa emocional, era muito emocional, a escola era nossa vida, a gente se dedicava assim de manhã, tarde, noite e fim de semana. A gente vivia para aquilo. (Educadora da Ibeji, 5/11/91)

O primeiro momento remonta a um tempo em que o país se encontrava sob o signo do "proibido" e as experiências que se desenrolavam nessas pré-escolas eram vividas como "experiências proibidas". A escola era um espaço em que educadoras e pais de alunos sentiam-se acolhidos, nela tudo parecia cálido e afetivo, sem maiores conflitos nem tensões. Então, "viver educação" envolvia um grande prazer e, como disse uma educadora da Criarte, a "escola era um oásis". No segundo momento, que se afirma conforme a abertura política avança, a escola torna-se um campo minado por inúmeras questões e assuntos que mais dividem do que unem, resultando em conflitos e "rachas". Agora, "viver educação" adquire um sabor amargo e o "proibido" vai sendo progressivamente corroído. É o momento em que surge e se consolida um importante tema: limites, que continuará sendo trabalhado ao longo de toda a década de 80.

Não vá se supor que esses dois momentos — o da "experiência proibida" e o dos "limites" — correspondem exatamente a uma ordem seqüencial, em que um daria lugar ao outro, segundo fronteiras bem definidas. Embora cronologicamente o primeiro predomine no início dessas pré-escolas para, tendencialmente, dar lugar ao segundo, por vezes eles se superpõem, se entrelaçam e até se alternam numa mesma trajetória. Além disso, eles têm ritmos e durações que variam de uma experiência para outra. É claro que outras dimensões e tempos podem ser encontrados, seja para unir esse período, estabelecendo continuidades, ou para dividi-lo, fragmentando-o em dois ou mais momentos. Parece-me, porém, que esse recorte é o que melhor consegue trazer à tona os aspectos mais diretamente ligados à mudança cultural, que, no campo educacional, poderia ser parcialmente expressa pelo contraste de duas palavras: disciplina/limites. Neste artigo, será analisado mais detidamente o primeiro momento.

Sob o signo do "proibido"

Muitos dos temas, questões e inquietudes que encontraram maior ressonância nessas pré-escolas, assim

como a relevância alcançada pelas duas dimensões anteriormente mencionadas (a política e a cultural), têm uma raiz comum: os acontecimentos protagonizados pelos jovens das camadas médias na segunda metade dos anos 60, quando algumas das educadoras que iniciaram essas instituições cursavam o colégio ou a universidade. A "geléia geral" e explosiva que tempera esse período, quando a contestação política e a cultural caminhavam lado a lado (não sem conflitos), é o ambiente em que crescem, namoram, estudam e pensam essas futuras educadoras. Um ambiente que mistura e traz consigo todas as manifestações, atores e movimentos que vinham ganhando um primeiro plano desde os anos 50, como o movimento concretista, os Centros Populares de Cultura (CPC), a bossa nova, o Arena e o Oficina, o Cinema Novo, o "partidão" e os novos grupos de esquerda, a UNE, o rock, as canções de protesto e a Tropicália. Somavam-se a tudo isso as informações sobre os movimentos culturais e políticos da juventude que surgiam na Europa e nos Estados Unidos. É nesse ambiente que respiravam muitos jovens estudantes das camadas médias de centros urbanos como São Paulo e Rio que, como diz Zuenir Ventura, "amavam os Beatles e os Rolling Stones, protestavam ao som de Caetano, Chico ou Vandrê, viam Glauber e Godard, andavam com a alma incendiada de paixão revolucionária", impulsionados que eram por uma vontade de "mudar o mundo" que não conhecia limites, uma vontade que se prolonga, nos anos 70, nos espaços "alternativos" (Ventura, 1988. p.15-6). Também é desse período a principal referência das mudanças culturais que se vêm desenrolando há décadas: 1968, o ano do movimento estudantil, quando "o planeta todo pegou fogo", pela ação e as palavras da "primeira geração a vivenciar num turbilhão de sons e imagens a presença física e cotidiana da totalidade do mundo" (Cohn-Bendit, 1987. p.10).

Entre fins dos anos 70 e início dos 80, porém, a maior parte das educadoras que formavam as equipes pedagógicas dessas pré-escolas eram mais jovens, pois haviam cursado o 2º grau ou a universidade após o AI-5. Essas educadoras, que em geral compartilhavam e davam forma ao difuso movimento contracultural, vão se politizar rapidamente, conforme a temperatura política sobe em fins da década de 70, com as primeiras mobilizações estudantis em 77, as greves do ABC, as lutas pela anistia, a emergência das novas forças políticas e sindicais, dos movimentos populares de reivindicação e dos movimentos e grupos envolvidos nas lutas culturais, que alguns chamavam de micropolíticos ou minorias (como o movimento feminista, o movimento negro, os grupos de homossexuais).

Nesse período, o significado das lutas políticas se altera completamente. A esquerda se vê corroída, tanto pelas críticas que já haviam surgido na década anterior — e que apontavam o seu caráter autoritário, a sua lógica maniqueísta e a sua face culturalmente conservadora — quanto pela própria realidade, na qual a idéia de revolução já não encontrava muito eco

após a trágica e frustrada tentativa dos grupos armados. O olhar de uma parte da esquerda se volta para o cotidiano e para as formas de poder nele presentes⁵. Nas pré-escolas "alternativas", essa nova forma de encarar a política, ligada também à temática contracultural, deriva em práticas libertárias que transformam o espaço de várias dessas pré-escolas em experiências autogestionárias. Nessas, o conceito de autonomia não diz respeito apenas às crianças ou tão-somente a Piaget, pois também é central nos movimentos sociais do período.

Mas voltemos para o final dos anos 60. No Brasil, em 1968, já estamos às portas do período mais arbitrário do regime militar, com a decretação do AI-5, o fechamento do Congresso, o aumento da repressão política e da censura à imprensa. Esse momento também representa o fim da rica experiência coletiva vivida por intelectuais, artistas e estudantes, uma experiência na qual os setores populares praticamente permaneceram alheios, pois, já no golpe de 64, os sindicatos e as forças políticas diretamente ligadas a esses setores haviam sido desarticulados. "Anos de chumbo" e "milagre econômico", eis a equação que define o período que se estende até meados da década de 70, no decorrer do qual surgem as primeiras pré-escolas aqui focalizadas e que, mais tarde, serão chamadas de "alternativas": Criarte (1972), Poço do Visconde (1975), Fralda Molhada (1975) e Pirâmide (1975). Elas nascem sob a órbita do "proibido", tanto por causa da situação política criada pela ditadura, quanto pelo modo como a própria sociedade via muitas das iniciativas que tinham esse caráter "alternativo", que colocavam em xeque valores e comportamentos tradicionais.

Um dos principais ingredientes que nesse momento definiam o clima político do país era o medo:

(...) na época de 70, 71, me lembro de muita gente sendo presa, eu lembro que em 72 eu vivi um momento muito difícil porque vários amigos foram presos, levaram as coisas e eles tinham telefone da gente (...) e eram amigos muito próximos, a minha casa virou um depósito de tudo quanto era livro, material. Eu entrei "em parafuso" naquela época, medo, muito medo, sabe? (Educadora da escola Fralda Molhada, 19/10/90)

Nesse clima político, o espaço escolar tinha um significado especial, sobretudo em pré-escolas como a Criarte, que surgiu em pleno governo Médici:

(...) era a época da supercarentice, era a época de uma repressão política enorme e a escola era um oásis. Então, todos os pais que eram fugidos da polícia podiam pôr os filhos lá. Existia um espaço de discussão na escola. Então, a escola servia não só às crianças como também aos pais. (Educadora da Criarte, 28/11/90)

O espaço escolar propiciava algumas vivências que não seriam possíveis fora desses espaços "alternativos", nos quais ainda se podia sentir uma brisa que chegava dos "anos 60"⁶. Agora, opõem-se duas regiões da experiência coletiva — trazidas à tona pela palavra oásis: de um lado, um espaço público sombrio

e sem vida, visto como "careta" e autoritário; de outro, uns poucos espaços como o dessas pré-escolas, mais privados do que públicos, onde as pessoas se sentiam acolhidas, podendo crescer profissionalmente, re-fazer-se do ponto de vista da própria subjetividade, dar vazão a suas idéias e afetos e manter intensas e permanentes discussões. E assim, nesse refúgio, ou "casulo" — como disse uma outra educadora da Criarte —, dava-se forma a uma pedagogia própria, que incorporava assuntos ligados à mudança cultural.

O fato de essas educadoras se sentirem num "oásis" ou "casulo" não pode ser desvinculado da situação que predominava na rede pública, essa sim submetida a um severo controle ideológico e político por parte do regime militar. Um controle que já havia mostrado a sua eficiência ao colocar um ponto final nas experiências que, com sucesso, vinham sendo desenvolvidas no ensino médio desde o início dos anos 60. Ademais, apesar de a educação ter sido "alvo de uma inflação legiferante sem precedentes" — como de resto aconteceu com outras áreas (Saviani, 1985. p.133), em relação à pré-escola, a legislação federal era extremamente vaga, não existindo uma maior fiscalização sobre esse nível de ensino (Campos et al., 1993. p.44). Tudo isso favoreceu o surgimento de pré-escolas como as que aqui estou analisando. Nelas, a liberdade para experimentar, discutir e ler tudo o que se achasse conveniente foi um elemento central na constituição de suas pedagogias.

Dar liberdade para a criança, respeitar os seus interesses, criar um ambiente afetivo, desafiador, valorizar o prazer, o lúdico, o jogo, a criatividade, a imaginação constituem alguns dos princípios que nortearam as pré-escolas "alternativas" quando começaram. Princípios que guardam alguma semelhança com os que podem ser encontrados na trajetória da educação infantil. Nessas pré-escolas, havia uma recusa e oposição quase que absoluta ao "ensino tradicional". Essa mesma postura também pode ser observada em experiências anteriores, como as que se desenrolaram nos anos 60 no campo da educação popular, na rede pública de ensino médio em São Paulo (como os Vocacionais, o Colégio de Aplicação, o Experimental da Lapa) ou nas pré-escolas da rede particular que se inspiravam no ideário da Escola Nova.

Os princípios antes mencionados, assim como essa oposição ao "ensino tradicional", embora sejam

5 Nesse período, todo um enfoque político é rejeitado, um enfoque fundado na "hierarquização das lutas, hierarquização das organizações, subordinação das lutas específicas às lutas gerais" (Souza-Lobo, 1991. p.216).

6 Um dos colégios que teve um papel central nesse prolongamento dos "anos 60" na década de 70, no período mais repressivo, foi o Equipe, no qual várias educadoras das pré-escolas "alternativas" estudaram ou trabalharam. Um colégio cujo centro cultural, segundo lembra Sérgio Groissman, "funcionou como uma espécie de espaço livre de manifestação cultural, uma referência para a cidade. Não submetíamos nossa programação à censura, nem pedíamos autorização para apresentar filmes nem shows" (cf. Josimar Melo, Tempos de Colégio, Folha de S. Paulo, Folha d', 18/2/90, p.26).

traços distintivos das pedagogias "alternativas", pouco esclarecem sobre o seu significado e as suas diferenças em relação a outras experiências.

Para perceber melhor o que caracterizam essas experiências, é preciso esmiuçar aquele "oásis", que também diz respeito, em vários de seus principais traços, às pré-escolas "alternativas" que surgiram de meados dos anos 70 em diante, durante a "lenta, gradual e segura" transição política do governo Geisel⁷. Começamos pela sua face mais visível. Parte considerável da clientela e educadoras dessas pré-escolas tinham um vestuário, uma fala e um comportamento bem característicos: roupas coloridas e largas, sandálias, fitas, cabelo comprido, uso de palavras como "barato", "careta", e um tipo de comportamento que procurava ser "solto", descontraído, espontâneo. Esse jeito "meio hippie" está ligado à penetração da contracultura no Brasil ao longo dos anos 70, que, nesse segmento das camadas médias, entrelaçou-se com as questões políticas. As preocupações socialistas e libertárias misturavam-se, nem sempre de modo pacífico, com a homeopatia, a acupuntura, o do-in, as terapias "alternativas", a astrologia, a alimentação natural, a experimentação de drogas, com uma maior permissividade em relação à própria sexualidade, com a busca de uma relação mais harmoniosa com a natureza e com o corpo, 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. Ser feliz, aqui e agora, parecia ser o horizonte dessa "vida alternativa" sintonizada com os "anos 60" e que às vezes se prolongava na procura de uma "sociedade alternativa", nos casos em que, como atores inseridos nas lutas políticas e sociais do período, conseguiam sair de um universo de relações limitado. É claro que nem todas essas educadoras e pais de alunos tinham esse perfil "meio hippie" e sequer tinham em mente esse horizonte da "vida alternativa" de modo tão nítido. Aliás, de modo geral essa expressão "vida alternativa" não era utilizada. Certamente, porém, esse horizonte diz respeito à maior parte das pessoas que participavam dessas experiências, sobretudo daquelas que se envolveram em projetos de autogestão.

No dia-a-dia, as preocupações acima mencionadas repercutiam no trabalho. E de diferentes formas: as professoras usavam muito o chão, almofadas, sentiam-se à vontade para, por exemplo, ficar descalças e jamais utilizavam como enfeite desenhos de Mickey, Mônica ou outros do tipo, como era o caso de muitas pré-escolas cujas professoras costumavam decorar as paredes da sala de aula com esse tipo de figura. Em vez disso, o espaço retinha a história do grupo, dos trabalhos realizados pelas e com as crianças.

Além dos adultos e do espaço, as crianças tinham um visual característico, que extrapolava o vestuário: elas saíam "suja" da escola, não apenas porque fosse uma decorrência do brincar, mas também porque para o adulto era importante que isso acontecesse.

Além de indicar que a criança havia brincado à vontade, fazia parte de algo mais geral, ligado às críticas que essas educadoras, e também os pais, dirigiam às pré-escolas que então predominavam:

Não tinha muita pré-escola na época, mas o que tinha era criança de uniforme, criança limpinha, limpinha que eu digo é assim: a criança não podia se sujar, o trabalho com a criança era um trabalho orientado única e exclusivamente para uma alfabetização (...). Na época era o seguinte: eu quero que meu filho, que as crianças brinquem com terra, que se lambuzem, que eles pintem, que eles lambuzem o corpo deles (...). Por exemplo, era uma coisa muito negada, era a cabeça que existia, então o corpo para a gente era uma coisa que tinha que entrar nessa relação. Então, entrava com tudo (...) mas a criança ia tomar banho na casa dela. (Educadora da escola Fralda Molhada, 31/8/90)

Nessa quase necessidade de a criança sair "suja", também encontramos a valorização do que é marginal, como ainda é o caso da liberdade dada às crianças, de qualquer idade, para tirar a roupa, ficar nua e experimentar livremente a sua sexualidade, em "jogos de médico" ou qualquer outro tipo que surgisse espontaneamente entre as crianças. O que está em jogo aqui é o questionamento de toda uma concepção moral que excluía o corpo, ou melhor, o prazer do corpo. Além disso, essa exposição do corpo — esse sujar, lambuzar e, muitas vezes, pintar o corpo por inteiro, e voltar para casa desse jeito, prolongando fora da escola essa liberdade e essa singular estetização do corpo — corresponde a um fenômeno mais amplo, que consiste em fundir num mesmo ponto ética e estética. Em outros termos, a ética que se vai delineando nesses comportamentos e o questionamento da moral tradicional encontram um de seus meios de expressão num plano inteiramente diferente, superficial: a aparência. Ela, em si, contém todo um modo de ser e pensar que prescinde das palavras, pois está presente na exposição do corpo, das roupas e até nos gestos de adultos e crianças, sem contar a própria ação, cujo sentido era fortemente crítico e, sob esse ponto de vista, nada superficial. Como afirma Favaretto, referindo-se à contracultura: "Cada ato seria por si mesmo uma proposição vivida; dizer não seria necessário pois tudo se reduziria a atitudes e gestos" (1983. p.32). No caso das pré-escolas "alternativas", tratava-se de prestar atenção ao corpo, às atitudes, aos gestos, ao modo e ao tom com que se falava, para apreender o que eles simbolizavam. Apreender o que aparentemente estava fora do alcance dos conceitos e do discurso, uma outra forma de fazer uma "leitura" sobre a criança, as suas emoções, os seus sentimentos, a sua relação com os outros. Mas essa é apenas uma face dessas experiências, próxima de

7 Refiro-me às seguintes escolas: Novo Horizonte (1977), Escola da Vila (1980); Esboço (1979), Curió (1980), Alecrim (1984); Ibeji (1979); Suruê (1980); Viramundo (1980). As datas correspondem ao ano em que surgiram.

um saber intuitivo. Uma outra face refere-se à palavra, ao discurso, que se expande em longas discussões e em centenas de relatórios sobre as atividades realizadas com as crianças.

Nas reuniões pedagógicas, discutia-se Piaget, Neill, Freud, Melanie Klein, Reich, Paulo Freire, Winnicott, Freinet, Bettelheim e outros tantos autores com comportamentos afinados com o "clima" que dava o tom da prática pedagógica. Todos discutiam "bem à vontade":

Imagina a escola vista do ponto de vista de uma menina. Eu tinha 17 anos, era muito nova [em 1976]. E a Criarte, pra mim, era um lugar muito estranho porque já existiam as reuniões pedagógicas de terça-feira. Juntava aquele bando de gente para discutir Piaget e tinha seminários muito empolgantes, todo mundo muito animado. Eu não entendia absolutamente nada daquilo e a visão que eu tenho daquela época é que era um monte de gente hippie, e muito desbundada, transgressor. Não é transgressor, mas sabe, diferente das pessoas que eu estava acostumada. Eu estudava no Equipe, mas mesmo assim, aquele bando de adulto se comportando como as pessoas do colegial era muito estranho pra mim. Todo mundo assim, se vestindo de um jeito muito à vontade. Então, nas reuniões, todo mundo sentava em cima das mesas, era uma coisa que eu nunca tinha visto. Eles discutiam Piaget e eu não entendia nada. (Educadora da Criarte, 29/11/91)

Fundir arte e vida. Esse programa, cujas raízes podem ser encontradas na década de 60 em movimentos como a Tropicália, e que nos anos 70 se prolonga no pós-tropicalismo e na "nova sensibilidade" alimentada pela contracultura, parece orientar muitos dos comportamentos dessas educadoras. Criatividade e imaginação, por exemplo, não correspondiam apenas a dimensões do ser humano que deviam ser desenvolvidas, pois elas tinham de penetrar na vida, na existência como um todo. A arte não ficava encerrada nos limites de uma disciplina: "a arte será o próprio homem novo", afirma-se num texto de meados dos anos 70 da Criarte (*Resumo das palestras com as mães*, mimeo, s.d.)⁸. Até mesmo devia haver um pouco de "loucura", que às vezes podia significar algo literalmente próximo disso.

Nessa época, o significado que a valorização das diferenças adquiriu nessas pedagogias "alternativas" dizia respeito à singular experiência de vida desse segmento das camadas médias. Por exemplo, dava-se uma atenção especial às diversas dinâmicas familiares das crianças que, não raro, tinham os seus pais separados, um irmão de outro casamento ou casos de crianças que moravam uma parte da semana com a mãe e a outra com o pai. A marginalidade, o ilícito ou a "loucura", numa sociedade moralista ao extremo, impregnavam a experiência de vida de adultos e crianças. Não é de estranhar, portanto, que essa valorização das diferenças fosse levada ao extremo, isto é, ao ponto de incorporar na própria prática pedagógica o que era mesmo radicalmente diferente — é cla-

ro que no interior de um universo delimitado, afinal tratavam-se de escolas privadas freqüentadas pelas camadas médias. Aqui valem como exemplo experiências realizadas em algumas pré-escolas que tentaram trabalhar com crianças que tinham algum tipo de problema grave (psicóticas, com síndrome de Down etc.) em meio a um grupo de crianças normais. Essas experiências, às vezes, mobilizavam a escola toda.

A "loucura" era entendida como algo que habitava a subjetividade de qualquer um (adulto ou criança) e que também estava presente nos processos grupais, não para ser reprimida, mas para ser mostrada, elaborada, incorporada numa circularidade em que, às vezes, as fronteiras entre o que era considerado sanidade e loucura se diluíam. Essa "loucura" ia de mãos dadas com a vontade de transgredir os limites que a ditadura e a sociedade colocavam, não só nos comportamentos, mas também na linguagem. Por isso, o palavrão facilmente se misturava com uma discussão teórica, palavras como "barato", "curtir" e termos afins, assim como o deboche e a banalidade, entrelaçavam-se com o discurso mais sofisticado⁹.

Esses comportamentos tendiam a dissolver várias fronteiras, não apenas as que separavam arte e vida, sanidade e loucura ou as que envolviam a polidez do discurso, pois esferas e temas os mais variados eram aproximados, tudo era ligado com tudo, e assim fundiam-se ou eram estreitamente vinculados âmbitos aparentemente opostos (pessoal e profissional, "público" e "privado", casa e escola, razão e paixão, real e imaginário)¹⁰. Esse processo atingia tanto os adultos quanto as crianças. Um exemplo é o questionamento da oposição recreação — trabalho. No âmbito pedagógico, a diluição dessa oposição se traduz no entendimento do jogo simbólico como algo automotivado, prazeroso, em que o real e o imaginário caminham juntos, uma atividade essencial na relação da criança com o mundo, o eixo do trabalho pedagógico. No jogo, o prazer e a automotivação estão ligados ao trabalho, a brincadeira é trabalho, por meio dela, a criança transforma e conhece a realidade e, ao mesmo tempo, se transforma e se conhece. Essa concep-

8 Sobre a integração arte — vida no pós-tropicalismo e na contracultura, vejam-se: Favaretto, 1983; Hollanda, 1980. p.53-118.

9 Esse mesmo traço pode ser encontrado, por exemplo, em certa literatura da época. A esse propósito, comentando um texto de Wally Salomão, diz Hollanda: "Note-se o recurso ao chavão, à frase feita, ao palavrão, às referências banais, às citações cultas, num vale-tudo onde, entretanto, os elementos em movimento redimensionam-se e criticam-se mutuamente" (1980. p.78). Mas esse traço também faz parte do espírito libertário presente nas manifestações estudantis em 68, em que não faltou a ironia, o humor e a irreverência para tratar de coisas sérias. Como lembra Olgária Matos, ao falar do Maio francês: "A insolência também foi uma arma revolucionária. Ela se ergueu contra o *esprit de sérieux*, a seriedade burocratizada das 'pessoas sérias'" (1981. p.65).

10 Em alguns casos, essa dissolução de fronteiras não era algo inteiramente novo. A esse propósito, pense-se na fusão casa — escola, que tem uma longa tradição na educação infantil.

ção de jogo caía como uma luva no horizonte que os adultos construíam para si próprios, pois eles também buscavam transformar a sua própria vida em algo prazeroso, com sentido, queriam fazer do seu trabalho uma atividade unida ao prazer, ao lúdico. E de fato, essa perspectiva impregnou muitas das suas atitudes. É por esse e outros caminhos que a "vida alternativa" se aproximava das idéias de infância, espontaneidade e natureza.

Esse movimento, que ligava ou que tendia a fundir diversos âmbitos numa "totalidade" em que qualquer delimitação parecia desaparecer, posteriormente gerou os seus próprios conflitos e tensões, até mesmo em virtude de tendências que com ele caminhavam junto. Refiro-me, por exemplo, à valorização das diferenças, à necessidade de afirmar a própria subjetividade, ao fato de cada um dos participantes desses processos se ver como alguém que tinha o direito de pensar, falar, sentir e ser do jeito que quisesse. "Cada um faz de seu jeito", eis uma das frases correntes em várias pré-escolas e que ilustra essa valorização das diferenças — uma frase utilizada com as crianças cotidianamente.

Todo um conjunto de práticas foi se afirmando e estruturando nesse período (algumas não passaram de experiências que não tiveram continuidade), tais como: a realização de relatórios, diários¹¹, a observação sistemática e registrada dos comportamentos e falas das crianças, a roda de conversa, a roda de histórias, a interorientação (uma professora orientando outra), o uso de diferentes espaços em cada momento da rotina (o grupo de crianças trocava de espaço cada vez que mudava de atividade), a eliminação da rotina previamente definida pelo adulto. Essas e outras práticas surgiram num ambiente escolar no qual as professoras tinham um amplo espaço para experimentar, além do apoio encontrado nas discussões com as outras professoras, com a orientadora (pedagógica ou educacional) ou nas reuniões pedagógicas que agrupavam todas as educadoras da escola.

Várias educadoras dessas pré-escolas lembram que, quando começaram, inexistiam referências para o trabalho que pretendiam realizar. As que existiam eram descartadas ou rapidamente transformadas. Não seguiam uma orientação ou um método ligado a um autor ou perspectiva teórica específica, antes misturavam-se diversas perspectivas e autores com o objetivo de construir uma proposta própria¹². É claro que existiam alguns princípios gerais que norteavam a prática pedagógica, porém, a experimentação era a regra.

Do ponto de vista teórico, embora fossem muitos os autores lidos, na constituição dessas pedagogias "alternativas" percebe-se a forte influência das duas teorias que, no campo da psicologia, vinham ganhando espaço nesse período: o construtivismo piagetiano e a psicanálise. Mas quem recebia essa influência não eram exatamente pedagogas ou professoras formadas nos cursos de magistério. Em vez disso, o que predominava eram pessoas com formação superior

em áreas bem diversas: psicologia, arquitetura, artes plásticas, filosofia, artes cênicas, sociologia, história.

Embora existisse a preocupação de estudar, de procurar autores e teorias que pudessem embasar o trabalho ou contribuir para olhar a prática pedagógica sob outros ângulos, a experiência era a principal fonte das questões e problemas que eram mais discutidos. Procurava-se ligar teoria e prática, oscilando permanentemente entre esses dois pólos. Porém, em última instância, toda e qualquer idéia era balizada pela experiência, da qual também surgiam as diretrizes pedagógicas.

Os conceitos que vão se afirmando nesse período, além de proceder de várias teorias que, certamente, incidiram na prática pedagógica e no modo como ela era pensada, não podem ser separados dessa outra fonte de idéias que procede do campo político e cultural. Por exemplo, a idéia de grupo se tornou relevante ao extremo. Não se pensava a criança e mesmo o educador senão em "grupo". O valor que este adquire, assim como as novas percepções que surgem sobre esse tema, não são tributários apenas das teorias em que, de modo explícito, apoiaram-se as pedagogias "alternativas". Os próprios adultos procuravam ter uma experiência comunitária, uma vivência de "grupo", viam-se como membros dele ou então buscavam criar espaços para uma experiência coletiva em que essa idéia tivesse lugar, como foi o caso das escolas que tentaram implementar "cooperativas". Tudo isso apontava para o amplo e difuso horizonte dessas experiências "alternativas", empenhadas sobretudo na criação de uma nova forma de vida.

O mesmo pode ser dito sobre o valor e o significado que o "vivido" teve nessas pré-escolas. Apesar de ligado a uma longa tradição que passa pela Escola Nova, ele remete antes de mais nada para o horizonte da "vida alternativa". Além disso, o "vivido" diz respeito ao valor que o plano da experiência teve para os jovens nos anos 60. Nesse plano, encontra-se o que muitos consideram "novo" nesses movimentos juvenis

11 O diário não era o que em muitas pré-escolas entendia-se por "diário de classe", no qual somente anotava-se o que a professora programava. Era sobretudo um registro do professor sobre o que acontecia em sala de aula. Quanto aos relatórios sobre a trajetória do trabalho realizado em cada classe, eles adquiriram enorme relevância nessas pré-escolas e noutras experiências semelhantes, contando-se por centenas os que já foram produzidos. A sua realização periódica — por todo o corpo docente e envolvendo todo um conjunto de práticas — tem se transformado numa nova necessidade no campo educacional, ao menos na rede privada e no nível pré-escolar. É claro que muitos educadores (e de renome) já relatavam as atividades que realizavam com seus alunos, mas isso não fazia parte de uma prática instituída e de caráter mais amplo, não constituía uma prática escolar.

12 Nos antigos jardins-de-infância em São Paulo já é possível perceber uma certa mistura de autores e perspectivas diferentes. Neles, segundo afirma Kishimoto, predominava uma "orientação eclética" (1988, p.89). Essa tendência também pode ser observada na educação infantil em vários países (Castro, 1983, p.4 e 5).

que surgiram em vários cantos do planeta: um estilo de ação ou um tipo de comportamento que não seguia hierarquias pre determinadas e uma sensibilidade voltada para questões que muitos consideravam insignificantes, banais, marginais. Nas pré-escolas "alternativas", esse tipo de experiência — que se nutriu da contestação política e cultural — implicava não se amarrar a nada, ser criativa, crítica, aberta. Além disso, supunha muita discussão e participação, era coletiva e intensa, valorizava os detalhes e o "banal". Esse tipo de experiência constituiu o contraponto daquela outra experiência que várias dessas jovens tiveram na chamada "escola tradicional".

Do ponto de vista institucional, observa-se um duplo movimento: de construção e desconstrução. O primeiro envolveu a criação de hierarquias, a organização, sistematização e sedimentação das experiências realizadas, a formalização e estruturação de relações e instâncias de decisão, e atingiu inclusive ações submersas no cotidiano das relações informais. Mas, atravessando e entrelaçado a esse fluxo, havia um outro, que caminhava no sentido contrário e que, especialmente em algumas pré-escolas, ganhou um forte impulso desde o final dos anos 70, coincidindo com o "clima" político e cultural desse período, no qual os limites fixados pela ditadura e pelos segmentos sociais mais conservadores eram desafiados e transgredidos. Esse movimento avança desobstruindo, desfazendo estruturas, hierarquias, hábitos, formas de pensar e sentir, atingindo até mesmo práticas e papéis que ainda mal haviam se afirmado nas primeiras pré-escolas "alternativas". Caminhava-se no sentido de desconstruir o que fora instituído, desmontando valores, discursos e comportamentos. Esse processo envolveu várias dimensões, atingindo desde a instituição-escola como um todo até os assuntos mais miúdos e aparentemente insignificantes, penetrando no cotidiano e na própria subjetividade¹³. Esse é o período em que alguns grupos procuram retomar publicamente o espírito libertário que atravessou 68. Novamente há que investir contra os limites fixados pelo *status quo*. "Desobedeça", essa era a palavra de ordem de uma candidata a vereadora pelo PT em 1982, Caterina Koltai, que foi proprietária — é verdade que por menos de um ano — de uma das pré-escolas "alternativas" (Guattari e Rolnik, 1986. p.144).

Em grande parte, esse movimento de desconstrução era impulsionado pela oposição a esse *outro* que a "vida alternativa" supunha e que definia uma face dessas experiências. Essa face reativa alimentava-se da rejeição a tudo o que era considerado tradicional (a "família tradicional", a "escola tradicional") e ao que, direta ou indiretamente, muitos vinculavam ao mundo moderno, sobretudo o "moderno" que ganhou as suas principais feições durante o regime militar (a tecnocracia, a indústria cultural, a cultura de massas, o consumismo e outros aspectos ligados à consolidação do "capitalismo tardio") (Ortiz, 1991. p.113-48). Sem contar a oposição à própria ditadura, que concentrava num só ponto tudo o que havia de pior. Essa dupla rejeição (do tradicional e do moderno) empurrou essas

pré-escolas para um terreno ainda mais "arcaico", no qual os temas contraculturais e da esquerda encontravam forte receptividade. Dele podemos nos aproximar com algumas palavras-chave: comunidade, infância, espontaneidade, natureza.

Na construção desse território, as escolas tiveram um colaborador poucas vezes percebido: os próprios militares e os setores que os apoiavam. Eles também agiram no sentido de empurrar essas experiências para essa região mais "arcaica", na qual a idéia de infância também está presente. Às vezes, inclusive, essas experiências "alternativas" pareciam chegar num "grau zero", um ponto primevo (real e imaginário) recoberto pela aura do "proibido", um ponto que também era definido pelas forças políticas e sociais mais conservadoras. À semelhança dessas, os "alternativos" demarcavam a sua própria região "proibida", que até mesmo atingiu a linguagem, pois algumas palavras praticamente foram excluídas, tornaram-se palavras "proibidas", como disciplina e lucro.

Mas essa forte determinação do "proibido" não era algo novo. Na verdade, era um dos elementos centrais de uma cultura que dividia a realidade de modo maniqueísta, que não deixava brechas, que não "suspendia" o proibido para pensá-lo. A esse propósito, é exemplar o que ocorreu na tão falada apresentação de Caetano Veloso no Tuca, em 68, quando foi atingido por "algumas dúzias de ovos, tomates e bolas de papel — acompanhadas por uma interminável vaia", e assim impedido de cantar *É proibido proibir* (Ventura, 1988. p. 202). Aliás, nada mais ameaçador do que aquilo que os tropicalistas e outros grupos anunciavam, e que estava presente na idéia de proibir o proibir. Uma ameaça que atingia esse mundo real e imaginário constituído por duas regiões nitidamente separadas, nas quais não se admitiam ambigüidades nem quaisquer dúvidas quanto ao lugar do "bem" e do "mal". Nesse mundo, o proibido é cristalizado. Ele é um dado, não se admite a sua suspensão ou reelaboração; ele perpassa quase toda a realidade, estendendo-se nas duas regiões em que o mundo é dividido, sendo que cada lado vê no outro o seu contrário e esse torna-se "proibido". Suprimir toda e qualquer ambigüidade e eliminar essa *outra* face indesejada, são duas virtualidades que o final dos "anos 60" contém. Esses são ainda o solo e o horizonte cultural que predominam quando surgem as pré-escolas "alternativas" na década de 70.

Outro era o horizonte cultural dos tropicalistas, que desafiavam o maniqueísmo cultural, rompendo com o discurso explicitamente político, misturando elementos contraditórios (ao unir o arcaico e o moderno, o regional e o internacional), desmistificando as imagens, temas e posições da esquerda, assumindo as ambigüidades e, como disse Caetano Veloso, "entrando em todas as estruturas" (Favaretto, 1978). Express-

13 Esse processo pode ser notado sobretudo nas pré-escolas que tentaram criar "cooperativas" (Criarte, Novo Horizonte, Escola da Vila; Curió, Alecrim; Fralda Molhada; Ibeji; Pirâmide; Viramundo).

sões como a tropicália e as formas de pensar e se comportar a ela associados, que não eram inteiramente novas¹⁴ e que diziam respeito a uma pequena parcela da sociedade, constituíram uma referência permanente na trajetória das pré-escolas "alternativas", uma fonte difusa mas sempre presente.

No início dessa trajetória, embora predominasse a atitude de misturar autores, perspectivas e idéias diversas, num processo em que todas as referências eram devoradas de maneira crítica e com o objetivo de compor uma perspectiva própria, tudo isso supunha a existência de uma região "proibida", da qual os "alternativos" se mantiveram afastados durante vários anos. Desse modo, essas e outras experiências "alternativas" alimentaram o "proibido". No entanto, ao mesmo tempo o consumiram e dessa maneira elas próprias se autoconsumiram, como uma "alternativa" vinculada ao "proibido", isso é, como "experiências proibidas". O abandono de uma postura maniqueísta, abrindo-se para uma outra mais complexa, foi um dos percursos seguidos por essas experiências pedagógicas, um percurso que teve algumas inflexões e que resultou numa "nova postura"¹⁵.

Limites

Nesse terreno mais "arcaico" em que às vezes caíram essas experiências "alternativas", começou a aparecer uma outra face até então pouco expressiva e que guardava semelhança com tudo o que havia sido enfaticamente recusado: a vivência em grupo tornou-se opressiva, as relações revelavam o seu lado autoritário, invasivo, a consideração dos desejos, dos interesses e da liberdade de cada um reduziavam possibilidades de eficiência. Em alguns grupos de crianças não era possível desenvolver qualquer trabalho, as crianças fugiam da sala. Embora essas educadoras procurassem ser descontraídas, espontâneas, livres, flexíveis, inadvertidamente chegavam a se tornar rígidas, esquemáticas, simplistas e autoritárias pelo modo como assumiam determinados princípios. Havia uma forte necessidade de igualar, de democratizar e tornar transparentes todas as relações; o poder, sob todas as suas formas, devia ser questionado; os vínculos tinham de ser fortes, afetivos e sinceros. Isto também levou à extinção de qualquer fronteira entre o "público" e o "privado", o pessoal e o profissional¹⁶.

É claro que em cada escola esses processos se deram segundo formas, ritmos e intensidades diversas. Em algumas surgiram bem menos problemas do que em outras. Mas em todas as escolas "alternativas" houve muitas situações em relação às quais educadoras e pais de alunos tiveram de falar de *limites*. E falar muito, ao ponto de essa palavra reverberar em todas elas num momento determinado de suas trajetórias.

Se, de início, era uma palavra entre outras, *limites* vai se tornar uma categoria central, que começará a aparecer num sem-número de planos e relações, configurando-se como um tema que será quase reificado,

pois ficou tão natural, tão familiar, que praticamente se transformou num tema sem história. Como categoria, *limites* representou uma saída para muitos dos impasses que foram vividos nessas experiências, entre outras coisas, porque teve um papel central na reorganização de todos os âmbitos que haviam sido quase que fundidos (além de recriados), incidindo assim na mudança de registro em que a experiência havia se desenrolado até esse momento. Esses impasses não envolveram apenas essas experiências, pois a mudança cultural — que nesses processos estava articulada com a procura de formas mais democráticas de convivência — envolveu outros setores e atingiu toda sociedade. Não por acaso, quando a questão educacional envolve os comportamentos sob o ponto de vista ético, torna-se cada vez menos freqüente ouvir adultos afirmando que um aluno ou criança é indisciplinada. Agora é comum que se fale de limites, que o aluno não tem limites¹⁷.

Limites é uma palavra que vai ocupar o vazio deixado pela palavra *disciplina*, constituindo um dos pilares centrais de uma ética diversa daquela que a *disciplina* supunha. Quanto ao seu significado é preciso ressaltar que não se trata apenas de uma categoria sinônimo de fronteira, de extremos, que indica o ponto até onde a ação pode chegar. Tampouco constitui um problema relativo tão-somente a um momento das es-

14 Ao propósito desse caráter novo que pode ser atribuído à tropicália, Hollanda lembra de seus limites: a "estética alegórica, marca da modernidade, é procedimento que vai ser reativado, de forma marcante, a partir do tropicalismo" (1980. p.59). Sabe-se, ademais, da continuidade que os tropicalistas estabelecem em relação ao modernismo, por via da antropofagia e de Oswald de Andrade.

15 Esse percurso, em parte, parece corresponder ao seguido pela contracultura. Segundo Favaretto, além da sua posterior recuperação pelo mercado, ao longo dos anos 70 e em alguns níveis a contracultura se integrou com o pós-tropicalismo. Sobre o ponto de partida desse percurso, esse autor assim define a "atitude contracultural": "enquanto afirmativa, pretendia-se isenta de contradições e uma prática sem ambigüidades" (1983. p.32).

16 Nesse tipo de processo, que não caracteriza apenas as experiências pedagógicas "alternativas", as mulheres tiveram um papel central, não necessariamente pelo que nele pode ser visto como negativo. Nesse período, são fundamentalmente as mulheres as que trazem questões novas para o campo profissional e público. Com elas, a afetividade, a vida privada, as questões relativas ao cotidiano da vida familiar, ao "lar", pela primeira vez ganham relevância e efetivamente criam uma nova sensibilidade em relação a aspectos que, antes disso, ficavam numa região opaca, sem qualquer valor. Isso é pouco percebido quando, retrospectivamente, olha-se para esse passado "alternativo" como se fosse tão-somente um tempo no qual existia uma "inacreditável" confusão de papéis e de espaços, um tempo em que "casa" e "escola" fundiam-se sem qualquer razão minimamente aceitável.

17 A esse propósito, serve como exemplo o programa de televisão Globo Repórter, de 22/1/93. O tema do programa foi *limites*; foram entrevistados pais e crianças e mostrados dois casos típicos: os pais e as crianças que não sabiam lidar com limites e aqueles que sabiam. A questão central não foi a *disciplina*, mas os *limites*.

colas "alternativas", no qual era preciso pôr um limite a uma situação "caótica". *Limites* é uma janela no discurso que abre a possibilidade de pensar e pautar os comportamentos de um outro modo, ele diz respeito a uma outra ética.

Na emergência do tema *limites*, também devem ser considerados alguns fatores que sobrepujaram a dinâmica das escolas "alternativas", como a ampliação do atendimento para o primeiro grau, o "mercado" e a redemocratização do país. Esses e outros fatores, conjugados a processos internos¹⁸ dessas instituições, incidiram na inflexão que ocorreu nas trajetórias da maior parte dessas escolas por volta de meados dos anos 80. Com essa inflexão, o período que chamei de "viver educação" termina e começa um novo período (ou terceiro momento), coincidindo com o refluxo da repercussão das lutas sociais e com o tom pejorativo que a palavra "alternativa" adquiriu, sobretudo nesse segmento das camadas médias e quando vinculada a determinados processos. As escolas "alternativas" se "modernizam", muitas educadoras começam a ter uma atitude de aberta rejeição em relação ao próprio passado "alternativo" e se aproximam do que, no início, havia sido rejeitado (ligado ao tradicional e ao moderno). A maioria dessas escolas volta-se para questões escolares clássicas e aprofunda aspectos que até então não haviam sido muito relevantes (como o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento). No discurso ganham espaço e são ressignificadas algumas palavras, como disciplina e lucro. Todos os projetos de autogestão são abandonados e começam a adquirir ressonância conflitos de um novo tipo, na relação com os pais (em torno das mensalidades escolares) e na relação com os professores (é o momento em que surgem as primeiras greves).

Nesse período, tendo como núcleo principal as escolas "alternativas" (nele incluídas várias das focalizadas neste artigo), surgiram dois grupos, reunindo membros de escolas particulares cuja trajetória começou no nível pré-escolar. O primeiro, chamado Interescolas, surgiu em 1986 e reuniu administradoras escolares. O segundo, denominado Movimento, agrupou coordenadoras e orientadoras (educacionais ou pedagógicas) desde 1988. Esses dois grupos realizaram reuniões de maneira sistemática durante vários anos,

às vezes contando com cerca de vinte escolas. Ambos, porém, praticamente desapareceram no início dos anos 90¹⁹.

Apesar da inflexão ocorrida nas trajetórias das escolas "alternativas"²⁰ até meados da década de 80 diversos traços de uma "nova postura" já se haviam consolidado e até hoje impregnam a prática pedagógica das educadoras que trabalham nessas escolas particulares e, de alguma maneira, em outros pontos do campo educacional.

Estamos em 1995. Muitas educadoras, até mesmo ligadas às escolas "alternativas" e que atualmente prestam inúmeras assessorias e ministram cursos, englobam toda essa "nova postura" — que, como vimos, não procede apenas das experiências aqui analisadas — no construtivismo, esse entendido freqüentemente como uma concepção que deriva apenas de princípios oriundos de certas teorias. Mas há muito mais do que isso nessas "novas" pedagogias.

18 Nesses processos internos, deve ser destacado o trabalho realizado por um tipo de profissional que era novo no Brasil: o analista institucional. Entre outras coisas, esse trabalho aguçou a sensibilidade das educadoras para os processos grupais, para os quais já estavam atentas no trabalho com as crianças (na percepção dos subgrupos, das lideranças, do tipo de relação existente entre meninas e meninos etc.).

19 Na constituição desses grupos foi fundamental toda uma rede de relações que há anos era alimentada de maneira informal, tanto pelas educadoras quanto pelos pais de alunos. Pode-se falar também da existência de uma rede de influências, pois o que foi acumulado nas pré-escolas mais antigas, em vários casos, foi absorvido pelas pré-escolas que surgiram posteriormente (por intermédio de educadoras que trabalharam em várias escolas, por intermédio de contatos, assessorias ou cursos).

20 Essa inflexão nem sempre ocorreu ou teve o sentido antes delineado, apesar de ela dizer respeito à maior parte das escolas "alternativas", ou mesmo a todas elas, se as considerarmos sobretudo do ponto de vista administrativo. A esse propósito, serve como exemplo a trajetória da escola Pirâmide (depois chamada Miguilim), na qual a dimensão política foi pouco relevante. Nessa escola, o trabalho com o imaginário da criança e com histórias infantis se foi alçando cada vez mais para um primeiro plano (a proposta pedagógica era chamada de "pedagogia do imaginário"), dando-se especial atenção a um tipo de pensamento que opera basicamente por meio de analogias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F., FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1993.

CASTRO, A. D. *Piaget e a pré-escola*. São Paulo: Pioneira, 1983.

COHN-BENDIT, D. *Nós que amávamos tanto a revolução*: 20 anos depois. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FAVARETTO, C. F. Nos rastros da Tropicália. *Arte em Revista*. São Paulo: CEAC — Centro de Estudos de Arte Contemporânea, v.5, n.7, p.31-7, ago. 1983.

_____. *Tropicália*: alegoria, alegria. São Paulo, 1978. Diss. (mestr.) USP

GUATTARI, F., ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Vozes: Petrópolis, 1986.

HOLLANDA, H. B. *Impressões de viagem*. CPC, vanguarda e desbunde: 1960/1970. São Paulo: Brasiliense, 1980.

KISHIMOTO, T. M. *A Pré-escola em São Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KUCINSKI, B. *Jornalistas e revolucionários*: a imprensa alternativa no Brasil (1964-1980). São Paulo, 1991. Tese (dout.) USP

MATOS, O. C. F. *Paris 1968*: as barricadas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- ORTIZ, R. *A Moderna tradição brasileira*. Cultura brasileira e indústria cultural. 3.ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PERALVA, A. T., SPOSITO, M. P., JACOBI, P. (orgs.). *França/Brasil: Movimentos sociais em perspectiva*. In: SEMINÁRIO O RETORNO DO ATOR *Anais*. São Paulo: FEUSP, 1991.
- REVAH, D. *Na trilha da palavra "alternativa": a mudança cultural e as pré-escolas "alternativas"*. São Paulo, 1994. Diss. (mestr.) FFLCH/USP
- ROSEMBERG, F. *Creches domiciliares: argumentos ou falácias* — 1986. In: ROSEMBERG, F. (org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 6.ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- SOUZA-LOBO, E. *A Classe operária tem dois sexos*. Trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense; SMC, 1991.
- VENTURA, Z. *1968: O ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
-