

A LINGUAGEM DO CORPO E O LUGAR DO EDUCADOR**Daniel Revah****RESUMO**

Na década de 1970, nos discursos educacionais que no Brasil constituem o campo da educação alternativa, a palavra postura torna-se um dos significantes que demarcam o lugar do educador, de todos talvez o mais incisivo. Esse significante, que desde então reúne traços e articulações discursivas que procedem do campo alternativo, em fins da década seguinte fica sob a injunção do discurso pedagógico que se configura nesse período: o construtivismo. A postura continua como um elemento importante, mas ela não mais se configura assentada no largo registro das experiências alternativas que haviam surgido alicerçadas pelos questionamentos de natureza política e cultural. A postura, agora do professor, é concebida como algo que resulta da compreensão e assimilação de uma teoria que surge sob a marca da ciência. Em meados da década de 1990, quando o construtivismo adquire um claro viés tecnicista, o lugar do professor sofre uma nova inflexão, esvanecendo-se o que era da ordem da sua postura. Este artigo recupera alguns elementos desse percurso para nele situar o lugar do educador ou professor, que aqui será pensado a partir dos traços e significantes que o definem e que concernem ao corpo e a sua linguagem.

PALAVRAS-CHAVE

Educador; Corpo; Discursos educacionais; Educação alternativa; Construtivismo

THE BODY LANGUAGE AND THE PLACE OF THE EDUCATOR**ABSTRACT**

In the seventies, in the Brazilian educational discourses, which were related to alternative education, the word posture became one of the significant, perhaps the most meaningful word that situated the place of the educator. By the end of the next decade this word was submitted to the new pedagogical discourse - the constructivism – but not anymore as part of the broad record of alternative experiences, which had emerged from political and cultural criticism. From that time on posture was conceived as a result of the understanding and the assimilation of a theory developed according to scientific standards. In the middle of the nineties, when constructivism acquired clear technical features, the place of the teacher suffered a new inflexion and everything related to his posture vanished. This article recovers some elements of the mentioned trajectory to point out the place of the educator in connection with the features and the significant words that define this professional, concerning body and its language.

KEYWORDS

Educator; Body; Educational discourse; Alternative education; Constructivism

Na década de 1970, nos discursos educacionais que no Brasil constituem o campo da educação alternativa, a palavra postura torna-se um dos significantes que demarcam o lugar do educador, de todos talvez o mais incisivo. Esse significante, que desde então reúne traços e articulações discursivas que procedem do campo alternativo, em fins da década seguinte fica sob a injunção do discurso pedagógico que se configura nesse período: o construtivismo. A postura continua como um elemento importante, mas ela não mais se configura assentada no largo registro das experiências alternativas que haviam surgido alicerçadas pelos questionamentos de natureza política e cultural. A postura, agora do professor, é concebida como algo que resulta da compreensão e assimilação de uma teoria que surge sob a marca da ciência. Esse é o domínio discursivo que baliza a postura do professor construtivista: um professor que domina a teoria ou teorias construtivistas e que realizou um árduo trabalho sobre si mesmo para mudar a sua postura. Em meados da década de 1990, quando o construtivismo adquire um claro viés tecnicista, o lugar do professor sofre uma nova inflexão, esvanecendo-se o que era da ordem da sua postura. Este artigo recupera alguns elementos desse percurso para nele situar o lugar do educador ou professor, que aqui será pensado a partir dos traços e significantes que o definem e que concernem ao corpo e a sua linguagem.

Quanto aos conceitos com que se opera neste trabalho, cabe destacar o conceito de significante-mestre, que procede da obra de Lacan. O termo postura, por exemplo, aqui é primeiramente entendido como uma palavra que determinado circuito dos discursos educacionais transformou num significante-mestre. Isso significa que nessa palavra, usada com frequência na década de 1970 no âmbito das experiências educacionais então qualificadas de alternativas, começaram a confluir inúmeros traços e articulações discursivas que ficaram condensados na própria palavra, no ponto que ela define, nesse caso incidindo sobre o lugar do educador. Um exemplo dessas experiências educacionais são as que se desenrolaram no nível pré-escolar na cidade de São Paulo, em escolas privadas freqüentadas por um setor intelectualizado das camadas médias que utilizava a expressão “escolas alternativas” como forma de reconhecimento. Dentro do campo alternativo, mas definindo um circuito diferente do anterior, existiam também as iniciativas educacionais que surgiram entre os setores populares, não raro contando com a participação de setores da igreja católica e militantes ou intelectuais de esquerda procedentes, em geral, das camadas médias. Os que participavam dessas iniciativas

costumavam reconhecê-las por meio da expressão educação popular, de uso freqüente na década anterior e fortemente vinculada à obra de Paulo Freire. Escolas comunitárias era também uma expressão usada nesse circuito alternativo para identificar experiências que surgiram no final da década de 1970, muitas delas ligadas aos movimentos de luta por creches cujas principais protagonistas eram mulheres dos setores populares, donas de casa e mães, que se organizaram em movimentos para reivindicar do Estado esse atendimento, criando em muitos casos uma rede paralela que mais tarde adquiriu o sentido de uma rede pública não-estatal.

Nos anos de 1970, a palavra alternativa vinculava essa diversidade de experiências educacionais de um modo tênue, pois aparentemente, nos setores populares, não era muito comum o uso dessa palavra como forma de identificação, sendo antes utilizadas expressões como educação popular ou escolas comunitárias, as quais, inclusive, mantiveram a sua presença nos discursos educacionais das décadas seguintes. Todos esses nomes (escolas alternativas, educação alternativa, educação popular, escolas comunitárias, Paulo Freire), utilizados para identificar essas experiências e determinada perspectiva educacional, são na verdade significantes-mestres, e da maior importância, pois neles confluem uma infinidade de articulações discursivas que estão como que à procura de um ponto de repouso, mesmo que nesses nomes nunca o encontrem. Essas articulações discursivas são as que definem determinado discurso e elas ficam condensadas nessa espécie de fecho ou *ponto de arremate* que os nomes criam. Esse também é o caso do *significante-mestre* construtivismo e de outros equivalentes, como Emilia Ferreiro e Piaget, que são equivalentes porque cumprem a mesma função no discurso. Neles, encontra-se condensado um conjunto de articulações discursivas que cada ato de enunciação atualiza, de modo a produzir deslocamentos e inflexões. Ademais, essa rede coletiva e virtual é composta por outros tantos significantes-mestres, entre si unidos de várias formas, que convergem e ficam superpostos no *significante-nome* que os determina e que eles próprios definem. Esses significantes-mestres, incluídos aí os do *ponto de arremate*, são aqui chamados de *significantes de ressonância*, em alusão ao fato de serem significantes que adquirem ressonância social e que, portanto, extrapolam o que é estritamente singular, da ordem do desejo de determinado sujeito.¹

¹ Sobre esses conceitos, veja-se Revah (2004).

A POSTURA DO EDUCADOR NOS CIRCUITOS ALTERNATIVOS

As experiências educacionais reconhecidas por meio do *significante alternativa* eram, por certo, bastante diversas, sobretudo se consideramos os setores sociais envolvidos. O mesmo pode ser dito em relação ao que o *significante postura* demarcava como lugar do educador. E aqui vale lembrar que nessas experiências educacionais alternativas, tanto no campo popular quanto nas camadas médias, em geral evitava-se o uso do *significante professor*. Este encontrava-se por demais associado a um modo de entender a educação e a escola que era criticado e recusado. Usava-se com frequência os *significantes educador e monitor*. Outra dimensão importante é sobre os níveis e modalidades de ensino relativos às várias formas de educação alternativa. Nas camadas médias o que predominava era o atendimento à criança pequena em instituições pré-escolares. Nos setores populares havia creches e pré-escolas, mas também núcleos de alfabetização de adultos e outras formas da chamada educação popular que não tinham em vista qualquer conteúdo de ensino específico, pois tratava-se de iniciativas surgidas na década de 1970 que agrupavam vizinhos, por exemplo, para discutir problemas do bairro, como a falta de saneamento básico, coleta de lixo, ônibus, moradia, serviços de saúde. As várias formas de educação alternativa em geral correspondiam a níveis e modalidades de ensino menos sujeitos às regulamentações e controles oficiais, o qual, por isso mesmo, possibilitou uma maior liberdade para debater e experimentar, tanto no que se refere à educação, como também em relação à gestão institucional.

Essas experiências educacionais, com o sentido que é próprio da década de 1970, tendem a desaparecer na segunda metade da década seguinte, em especial as que proliferaram no setor intelectualizado das camadas médias. Nesse setor social, o *significante-mestre alternativa* passou a ser evitado, pois ganhou um tom pejorativo e por demais incômodo, pelo menos quando vinculado aos circuitos antes valorizados. As escolas alternativas da cidade de São Paulo, por exemplo, em geral transformaram-se em escolas identificadas com o construtivismo, que emerge nesse momento. E o *significante-mestre escolas alternativas* praticamente deixou de circular, desaparecendo junto com ele o passado dessas instituições, que daí em mais começaram a ser consideradas construtivistas, desde sempre, desde a sua origem, até mesmo pelas educadoras que haviam participado dessas instituições na década anterior. O mesmo não ocorreu no campo

da educação popular, reconhecido até hoje, o que não quer dizer que não tenha sofrido uma inflexão semelhante, ao ponto de Paulo Freire ficar subsumido no discurso que então se configura, de modo a ser transformado num construtivista, até mesmo no verdadeiro construtivista.

O uso do significante postura referido ao educador implica diretamente o corpo, na sua totalidade, se consideramos alguns de seus significados dicionarizados, que é o que também circula nos discursos educacionais quando ele é utilizado. No dicionário *Aurélio*, por exemplo, podem ser encontrados estes significados: “posição do corpo ou de uma parte dele”; “modo de manter o corpo ou de compor os movimentos dele; atitude”; “aspecto físico ou expressão fisionômica”; “ponto de vista; maneira de pensar e agir; atitude”. Essas séries dicionarizadas, que correspondem ao que há de mais cristalizado no uso de determinada palavra, constituem apenas uma aproximação preliminar ao que é da ordem da significação. Esta resulta, na verdade, de todas as séries que confluem em direção a determinado termo ou expressão e que podem mudar completamente o seu sentido habitual, como é notório no inconsciente.² Em nosso caso, entretanto, o que interessa ressaltar é que o próprio significado dicionarizado coloca em primeiro plano o corpo, o que já sugere uma dimensão valorizada nas experiências alternativas. Uma dimensão que se configura desse modo em estreito vínculo com o horizonte que norteava essas experiências.

Vejamos então qual é esse horizonte, considerando separadamente as iniciativas do campo popular e as das camadas médias, pois apesar de unidas pelo significante-mestre alternativa, mantinham importantes diferenças. Em relação ao que havia de comum, uma análise superficial do que esse significante reúne nesse período logo indica os traços que aproximavam esses diferentes setores sociais, num campo cujos limites eram bastante amplos, difusos e imprecisos. À semelhança do que acontecia em outras áreas e atividades, essas iniciativas e experiências educacionais eram consideradas alternativas porque tinham um caráter não oficial ou paralelo, em relação ao Estado ou ao mercado, adquirindo também o sentido de algo marginal, de algo que beirava os limites da ordem instituída

² Um bom exemplo disso é a produção onírica, na qual o movimento das imagens e significantes produz significações as mais diversas, havendo nesse registro do sonho uma completa autonomia da ordem significante em relação aos significados de uso corrente e consciente.

pelo regime militar e do que boa parte da sociedade sustentava e tolerava, pelo menos do ponto de vista dos valores morais.

No campo da educação popular, quando se fazia referência à postura do educador e ela era valorizada, o signifiante crítico vez por outra comparecia ou então ficava implícito, assim como outros significantes dele indissociáveis, como o nome Paulo Freire e a rede conceitual que procedia de seus escritos. Isso é o que corresponde, primeiramente, às falas de assessores e intelectuais em geral provindos das camadas médias que participavam nessas experiências do campo popular. Nesses discursos, um educador com uma postura crítica era aquele que atuava junto aos setores populares para que os educandos tomassem consciência da sua “realidade”, da realidade que os condicionava e oprimia. Ele próprio, ademais, no mesmo processo adquiria uma maior consciência dos limites que a condição de opressão impunha; o educador também se educava, junto aos educandos, como afirmava Paulo Freire em seus escritos dos anos de 1960, como *Pedagogia do Oprimido*.³ Essa “consciência crítica”, que se sabe determinada por condições que a ultrapassam, é o que resulta do uso da palavra no registro do diálogo, em grupos ou núcleos que não impõem qualquer hierarquia que iniba a circulação da palavra, que recusam as relações autoritárias e desiguais. O diálogo, baseado em relações horizontais, é sempre uma dimensão enaltecida nesses discursos alternativos. Ademais, a palavra encontra-se inscrita no plano da ação, da ação coletiva, das lutas efetivamente travadas para transformar a situação de opressão. A conscientização é concebida estreitamente vinculada a esse plano, de modo que os limites da situação de opressão são aí reconhecidos, para serem então superados, como sugerido por Paulo Freire (1980, p.106-7) quando se refere às situações-limites. Em muitos desses discursos da educação popular, a palavra encontra-se no registro que Freire a coloca, como ação e reflexão: a palavra que problematiza o mundo, transformando-o, porque ela própria é práxis (FREIRE, 1980, p.210). Uma palavra que dá lugar a uma outra cultura, um outro saber, um saber crítico ligado à ação e que é capaz de transformar a “realidade” opressiva

³ Nessa obra, Freire dissolve a distinção educador-educando — tendo em vista a hierarquia que nessa relação costumava se impor como condição inicial — em frases que serão retomadas nesses discursos, em frases-significantes como esta: “ninguém educa ninguém — ninguém se educa a si mesmo — os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980, p.63). Aí referida ao contexto da educação de adultos, a idéia de que “ninguém educa ninguém” porque todos “se educam entre si” em muito o extrapola e concerne também a discursos e experiências voltadas para a educação de crianças, em particular nas camadas médias.

imposta pelas classes dominantes às classes populares, pela burguesia à classe trabalhadora, pelos opressores aos oprimidos, de acordo com um discurso ordenado por essas oposições. O horizonte dessa transformação concerne ao que o significante-mestre libertação estabelece, com elementos de origem diversa, como os que procedem dos discursos pastorais e da chamada teologia da libertação. Esse horizonte corresponde basicamente à idéia de uma sociedade não mais dividida entre opressores e oprimidos, em que prevalece o diálogo e não as relações autoritárias, desiguais e hierarquizadas da sociedade de classes.

As críticas à escola oficial eram comuns nesses discursos e dependiam da modalidade ou nível de ensino envolvido. Em muitas creches e escolas comunitárias denunciava-se, por exemplo, “o tratamento preconceituoso das crianças mais carentes, a incapacidade de compreendê-las, a disparidade entre os conteúdos e a visão de mundo veiculada pela escola e a realidade vivida” por elas (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p. 19). Criticava-se aí o caráter excludente e discriminatório da escola pública, que não estaria presente nas escolas comunitárias, dado que nelas existiria uma identificação cultural entre os educadores e as crianças, além do forte envolvimento pessoal e político de seus educadores (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p. 19). Em relação ao perfil dessas instituições educativas, é necessário frisar que era por demais variável. Houve aquelas que nasceram fortemente atreladas às organizações e movimentos populares e que ao longo dos anos, particularmente na década de 1980, contaram com o apoio de especialistas governamentais ou de Organizações Não-Governamentais para formar os seus educadores e para discutir questões relacionadas com a gestão da instituição. Num ambiente politizado, com uma gestão institucional que pretendia ser democrática, que abria o seu espaço para a participação da chamada comunidade, essas escolas comunitárias desenvolviam um trabalho educacional inspirado nos princípios acima esboçados, da chamada educação popular. Desde o início, porém, as escolas comunitárias e as várias formas de educação alternativa que surgiram nos setores populares tiveram de enfrentar inúmeros problemas relacionados com as suas condições de vida, problemas que incidiram negativamente sobre a qualidade do trabalho educacional ou pedagógico, como “a precariedade das instalações físicas e das condições de higiene, a superlotação das salas, a falta de materiais didáticos e a não especialização dos agentes que trabalham como educadores” (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p.18). Ademais, por vezes envolviam um tipo de gestão institucional

verticalizado e uma perspectiva educacional distante daqueles princípios da educação popular. Outra ressalva necessária, quando se pensa na educação popular, é sobre o caráter por vezes ingênuo desses discursos, como é possível inferir desta observação de Eder Sader sobre o discurso das “comunidades de base”:

Quando observamos o modo de elaboração da realidade usado nas comunidades de base, é difícil não se impressionar com um certo ‘populismo teórico’ com que se pretende valorizar o ‘saber popular’. De um lado, pretende-se que da simples troca de informações e conhecimentos chegue-se à ‘realidade objetiva’. De outro, pressupõe-se a existência dessa ‘realidade objetiva’ como um dado irretorquível e sem ambigüidades. Mas o fato é que — por mais ingênuo que seja — a prática desse confronto de informações, avaliações e propostas está ligada a ações que visam mudar a realidade tratada e produz nos participantes uma dimensão crítica e uma capacitação transformadora (SADER, 1988, p.160).

De fato, na década de 1970 e ainda na década seguinte, muitas iniciativas que se desenrolavam no campo da educação popular surgem e se consolidam articuladas a mobilizações que nesse período confluem dando origem a novos movimentos sociais, além de impulsionar o questionamento generalizado do regime militar. O caráter novo desses movimentos está relacionado com a valorização do cotidiano popular e com os novos sentidos que dele emergem. Esse cotidiano popular, cujas várias facetas são indissociáveis do tipo de modernização impingida à sociedade durante o regime militar, foi objeto de reelaboração pelos movimentos sociais populares. Nesses movimentos, como sugere Sader, o cotidiano deixou de ser apenas o lugar da vida repetida, do conformismo ou da “reiteração acrílica de uma opressão silenciosa” (SADER, 1988, p.141). Com eles, o cotidiano tornou-se um espaço de lutas e resistências, onde pequenas transformações foram adquirindo uma dimensão política, num sentido do político que foi alargado e transfigurado, se o compararmos com o que era próprio dos discursos que Sader chama de “matrizes discursivas da contestação” (SADER, 1988, pp.144 e 194).⁴ Esses discursos são reelaborados pelos novos atores sociais no interior das formas de mobilização e organização popular que então se configuram, como os clubes de mães, o Movimento do Custo de Vida, o movimento de saúde da periferia Leste da cidade de São Paulo e “o novo sindicalismo”, que emerge das lutas dos metalúrgicos do ABC paulista e que está na base da nova força político-partidária que surge no início da década de 1980 — o Partido dos

⁴ Sader refere-se a três “matrizes discursivas da contestação”: a da teologia da libertação, a marxista e a sindical.

Trabalhadores; sem contar os grupos e movimentos surgidos em torno de outras questões e nos quais predominavam as camadas médias, como os grupos de homossexuais e as feministas. Nos embates que esses movimentos e organizações populares mantiveram com as autoridades, sob as restrições impostas pela ditadura militar, adquiriram valor os problemas do cotidiano, bem como as ações e a autonomia dos movimentos, que em geral não chegavam até as autoridades pedindo um favor e sim reivindicando um direito. Por essa via, como indica Sader, além de ser alargado o espaço da política, foram inventadas novas formas de atuação política, num processo em que as formas tradicionais de fazer política foram rejeitadas, chegando-se mesmo a desconfiar do discurso político. E aí vale lembrar que, em geral, as novas organizações e movimentos sociais não se encontravam referidos a qualquer estratégia revolucionária, nem a qualquer organização política que pudesse ultrapassá-los e definir o que eles eram. A política foi reinventada, segundo Sader, “politizando as questões do cotidiano dos lugares de trabalho e de moradia” (SADER, 1988, p.20), com cada organização e movimento definindo-se mesmo no percurso.

Nesse processo de reelaboração discursiva constitui-se o discurso característico do cristianismo das comunidades de base, de forte presença nas organizações e movimentos populares que contaram com o apoio de agentes pastorais. No campo da educação popular, a presença e o papel preponderante da Igreja Católica ficam em evidência no uso do significativo escolas comunitárias como forma de reconhecimento. Quem tendia a pautar o que era chamado de comunitário ou concebido como uma forma de vida comunitária era, precisamente, a Igreja Católica. Os militantes católicos ligados às CEBS ou às pastorais foram importantes atores nos movimentos e lutas dos setores populares desse período, mas nem sempre estiveram presentes. Havia também outros atores: intelectuais e militantes ou ex-militantes de esquerda, profissionais que atuavam em determinada área (como saúde ou educação) e estudantes universitários, dentre eles os que eram sensíveis à temática e preocupações próprias do campo alternativo que um setor das camadas médias delimitava. Dessa mistura, relativa a setores e atores sociais diversos, resultou o fermento próprio dos anos de 1970, quando as transformações que se operaram no âmbito do cotidiano tiveram forte impacto no terreno político e cultural. Um fermento que resultou da confluência de universos discursivos por vezes bem dissonantes e cujas diferenças podem ser facilmente acentuadas pela simples contraposição de alguns significantes, como Igreja e feminismo ou Igreja e contracultura.

O que nesse período era demarcado com o significativo postura, em referência ao educador, é indissociável desse multifacetado universo relacionado com as transformações operadas no cotidiano que impulsionaram as lutas pela democracia e o fim do regime militar. Um exemplo do que essas transformações significaram, não só do ponto de vista político, mas também cultural, diz respeito à atuação das mulheres dos setores populares. A sua participação nas organizações e movimentos populares as colocou, pela primeira vez, em face do espaço público, da política e de questões antes impensadas. Nos movimentos de luta por creches, por exemplo, as mulheres levaram para o espaço público questões do seu cotidiano, como o problema da educação dos filhos e o seu lugar na família, então questionados e repensados.

A postura do educador concerne às transformações então em foco, relacionadas a princípio com as questões que emergiam do cotidiano popular e que diziam respeito às condições de vida desses setores sociais.⁵ Do educador popular com uma postura crítica esperava-se um forte envolvimento nas lutas relacionadas aos problemas e reivindicações locais. A educação e o lugar do educador adquiriam sentido nesse terreno. A postura crítica, entendida primeiramente como postura política, concernia a esse compromisso do educador com as classes populares, a princípio nas lutas para melhorar as suas condições de vida, mas tendo em vista também uma mudança mais ampla, da sociedade como um todo. Essa mudança mais ampla, porém, passava pelas questões do dia-a-dia, do cotidiano de instituições como creches e escolas comunitárias, envolvendo a gestão institucional e o trabalho educacional, na sala de aula, com crianças ou adultos. Nesse plano, a comunidade era ainda a principal referência, pois dela deveriam proceder os temas a serem trabalhados. O saber popular, o saber dos alunos, a suas vivências — é desse ponto que o educador deveria partir, mantendo sempre uma postura de respeito e abertura em relação ao que procedia do universo dos alunos. Além disso, o ideal era que o educador fosse da própria comunidade. A escola devia estar integrada à comunidade. Esse, aliás, é um dos temas recorrentes nos discursos educacionais sobre a escola pública da década de 1980, e que muito deve aos discursos e práticas da educação popular.

⁵ Em relação a essas condições, era bem diferente a situação das camadas médias, beneficiadas nesse período pelo “milagre econômico” alardeado pela ditadura militar, mesmo que uma parte delas fosse crítica em relação ao regime e ao processo de modernização em curso.

O significativo postura, que também é usado por Paulo Freire em seus escritos da década de 1960 — quando fala de uma nova postura, que seja crítica, ativa, voltada para a transformação do mundo —, encontra uma maior ressonância, ao que parece, nos discursos de assessores e intelectuais que atuavam na educação popular. As falas desses agentes, que em geral provêm das camadas médias, por vezes evidenciam a sua preocupação com certos valores predominantes nos setores populares e que consideram autoritários, tradicionais, rígidos, no que se refere à educação na família e na escola. Valores esses compartilhados pelos educadores que participavam das lutas da comunidade, como era o caso das mães que trabalhavam como voluntárias nas creches. Nesse caso, a postura diz respeito à atuação do educador na sala de aula, com seus alunos. De modo que falar de um educador com uma postura crítica remete para a sua participação na comunidade, nas suas lutas, mas também e sobretudo concerne à relação educativa. Quando se fala da postura do educador, portanto, o que está em jogo é algo bem amplo e que se evidencia no próprio corpo, nos gestos, no modo de falar, nas atitudes. Implica a maneira de pensar, sentir e agir em âmbitos os mais diversos, confundindo-se por isso com o que é da ordem de uma postura de vida. Ademais, corresponde a algo que as palavras mal conseguem precisar. A postura concerne à linguagem do corpo e a um saber que é antes um semi-dizer do que qualquer coisa passível de ser formulada com clareza. É um saber inseparável dos próprios atos, da própria prática, que se encontra enraizado na experiência, ou melhor, num tipo de experiência que não fica confinado no âmbito das instituições educacionais, pois em muito extrapola o campo educacional, adentrando no terreno valorizado nos discursos alternativos, o terreno onde os questionamentos de natureza política e cultural eram entrelaçados. A postura, enfim, corresponde a um saber que está em jogo na relação educativa e que os monitores ou educadores transmitem a seus alunos, mesmo que não saibam como isso ocorre ou que não pensem a esse respeito.⁶

Nas camadas médias, o significativo postura referido ao educador encontra o seu sentido nas inquietações juvenis que vinham ganhando vulto desde a década de 1960 no meio universitário. A tropicália, que se desdobra no pós-tropicalismo, a contracultura e o

⁶ Sobre essa preocupação com certos valores que predominavam nas camadas populares, nas monitoras ou educadoras que trabalhavam nas creches, e sobre “determinada postura, determinado saber” que as monitoras estariam passando às crianças, veja-se AMEPPE (1989, pp.18-9). Esse texto apresenta a transcrição de um debate realizado em 1985 com Miguel Arroyo, na AMEPPE, uma associação vinculada à Fundação Fé e Alegria.

feminismo são algumas expressões dessas inquietações que se prolongam e estão presentes, sob outras formas, nas décadas seguintes, entre os jovens das camadas médias que sustentam e participam do que nos anos de 1970 surge sob a marca do alternativo, do que é marginal, do que se mantém independente em face do Estado e dos interesses de mercado. A imprensa alternativa, a poesia marginal, os grupos de música independente, as terapias alternativas, a experimentação de drogas, a tentativa de estabelecer outra relação com o próprio corpo, com a sexualidade, de afirmar relações inter-pessoais afetivas e sinceras, de recriar a relação homem-mulher e a relação adulto-criança, de manter uma relação harmoniosa com a natureza, a crítica à indústria cultural e aos valores associados à “família tradicional” e à “escola tradicional”, enfim, esses são alguns dos elementos que compõem o amplo e difuso circuito alternativo que um setor das camadas médias configurou nesse período.

Desse circuito, aqui será destacado um grupo de pré-escolas privadas qualificadas de alternativas localizadas na zona Oeste da cidade de São Paulo, na região delimitada pelas duas universidades paulistanas onde a contestação ao regime militar foi mais intensa — a Pontifícia Universidade Católica e a Universidade de São Paulo. Nessas pré-escolas, sob a dupla injunção das preocupações e questionamentos políticos e culturais, usa-se o significativo postura para definir o lugar do educador, ou melhor, da educadora, pois basicamente tratava-se de mulheres, sendo em geral evitado o significativo professor ou professora e também o significativo tia, muito utilizado na época nesse nível de ensino.

Nessas experiências, antes do que uma educação alternativa, o que mobilizava os adultos — pais de alunos e educadoras — era a perspectiva de criar um estilo de vida pautado por valores frontalmente diferentes dos que então predominavam, especialmente entre as camadas médias beneficiadas pelo “milagre econômico”. O essencial era “mudar a vida” começando pelas questões do cotidiano, que eram inúmeras e incidiam sobre detalhes, sobre pequenas coisas do dia-a-dia. Detalhes que haviam emergido do registro das rotinas diárias em decorrência de certo estranhamento que se generalizava entre os jovens em face do que nas camadas médias era considerado natural, como tudo o que dizia respeito às relações de gênero, no âmbito da família e da educação (a divisão de tarefas na casa, as brincadeiras e comportamentos atribuídos a meninos e meninas, etc.). A perspectiva dessa ampla mudança exigiu de todos os envolvidos um intenso investimento existencial. Daí o forte vínculo estabelecido entre pais de alunos e educadoras, um vínculo

que não decorria apenas da situação política e cultural que caracterizava esse período, com a censura à imprensa, a proibição de manifestações públicas contrárias ao regime militar e a pouca ou nenhuma abertura de boa parte da sociedade para os questionamentos feitos pelos jovens em relação a certos valores morais. Os unia também a necessidade de encontrar respostas coletivas para os impasses a que chegavam e que eram nutridos por aquelas inquietudes que haviam surgido entre os jovens na década anterior, as quais eles continuavam a desdobrar. O horizonte então almejado, com certa ingenuidade e uma forte aposta no sentido político e transformar das pequenas e múltiplas mudanças que procuravam efetivar no âmbito da vida privada e do cotidiano, era um modo de vida delineado com os ingredientes que eram próprios do circuito alternativo em que esses jovens se situavam. Esses mesmos ingredientes são os que dão o tom dessas experiências educacionais alternativas, definindo também o que é da ordem da postura de quem se situava no lugar do educador.

Uma primeira aproximação a esse universo alternativo e ao que o significativo postura então demarcava, pode ser feita a partir deste depoimento, de uma educadora que trabalhou na pré-escola Criarte⁷:

Imagina a escola vista do ponto de vista de uma menina. Eu tinha 17 anos, era muito nova [em 1976]. E a Criarte, para 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 para 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. (REVAH, 1994, p.57).

Hippie, transgressor e desbundado são significantes que circulavam com certa frequência nos discursos daquela época e que trazem à tona o universo de preocupações e questões que mobilizava esses jovens. Um jeito “meio hippie”, que transparecia no uso de

⁷ Essa educadora foi entrevista em 1991, no âmbito da pesquisa realizada para elaborar a minha dissertação de mestrado (REVAH, 1994). As escolas alternativas Novo Horizonte e Escola da Vila têm a sua origem vinculada à escola Criarte, que começou a funcionar em 1972, fechando no final dessa década.

termos como “barato” e “curtir”, nas roupas largas e coloridas, nas sandálias e fitas, no gosto pelo cabelo comprido, caracterizava muitos dos que participavam dessas experiências. Ficar “muito à vontade”, com a roupa, com o próprio corpo; a maneira descontraída e espontânea de se expressar; a preocupação com questões aparentemente banais, mas discutidas demorada e intensamente; o uso de palavrões e de certo modo debochado de se exprimir entrelaçados com o discurso mais sofisticado, em discussões de natureza teórica — eis aí alguns ingredientes das práticas contraculturais desses jovens. São práticas que valorizam o que é da ordem do corpo e da postura, esta entendida de um modo amplo, como atitude, como forma de se comportar e se expressar, como maneira de pensar, agir e sentir. Uma postura que recusava os valores e padrões então hegemônicos, mas que também condenava qualquer forma de padronização, pois o que importava era o modo solto de agir e se expressar, a originalidade, a forma singular e crítica de pensar e se posicionar. Tudo isso balizado, no entanto, por esse estilo de vida cujos contornos eram definidos coletivamente, no terreno prévia e claramente delimitado pela frontal recusa de tudo o que era vinculado a determinados significantes-mestres, como ditadura militar, autoritarismo, disciplina, escola tradicional e família tradicional. Esses contornos, apesar dos efeitos próprios da contra-identificação aí implicada, eram imprecisos, o que não quer dizer que não fosse possível apreendê-los de maneira mais ou menos imediata – e sob essa forma difusa – na exterioridade da roupa, dos gestos, do corpo, no uso do espaço, no modo de falar e se expressar.

Tomemos por exemplo o espaço da sala de aula, em geral quartos de casas residenciais alugadas onde funcionavam essas pré-escolas. As professoras usavam muito o chão, almofadas, sentiam-se à vontade para ficarem descalças e jamais usavam as figuras de Miceys, Mônicas e outras do tipo para enfeitar as paredes da sala de aula, como era comum nas pré-escolas da época. Ao invés disso, considerava-se importante que o espaço retivesse e evidenciasse as marcas que singularizavam determinada experiência, os trabalhos realizados pelas crianças e tudo o que caracterizava o percurso feito por determinado grupo. Situações nas quais as crianças pequenas tiravam a roupa e exploravam o próprio corpo, em “jogos de médico” ou em qualquer outro jogo simbólico que surgisse espontaneamente entre elas, não eram inibidos. Era freqüente e em geral bem visto que as crianças saíssem “sujas” da escola, seja porque haviam feito alguma atividade de pintura e pintado o próprio corpo, porque tinham brincado com areia e água à vontade

ou porque tinham feito qualquer outra atividade na qual o corpo, como um todo, estava envolvido. Tudo isso estava em sintonia com as críticas que pais de alunos e educadoras dirigiam às pré-escolas da época, as quais valorizavam o uso de uniforme, cuidavam para as crianças não se sujarem demais, utilizavam desenhos padronizados para as crianças pintarem e tinham professoras que eram chamadas de tias.

Relacionado com essas críticas, o sentido do que se desenrolava nessas experiências educacionais alternativas deve ser buscado, em primeiro lugar, no universo que os adultos desenhavam para si mesmos e não exatamente na afinidade em relação a determinados preceitos pedagógicos. Esse universo alternativo é parcialmente delineado neste depoimento de Maria Rita Kehl:

Para mim, a década de 1970 para valer começou em 1974, quando deixei a casa de meus pais para viver com um grupo de amigas num pequeno apartamento em Pinheiros, São Paulo. Naquele momento descobri que existia uma outra cidade dentro da cidade que eu imaginava conhecer. Uma cidade de jovens morando em comunidades, ocupando em bandos sobradinhos e sobradões no Butantã, em Pinheiros e na Vila Madalena (...) e que se reuniam com frequência em grandes festas armadas de uma hora para outra, de produção baratíssima, para celebrar nada além de nossa liberdade recém-conquistada.

(...) Descobri uma rede de comunidades (...) Algumas eram compostas de gente de esquerda, militantes em tempo integral; outras de grupos de neo-hippies (...) que ainda acreditavam em viver de artesanato, ioga e maconha. Havia as comunidades mais liberadas, que propunham sessões de sexo grupal e ausência de vínculos estáveis entre os casais.

Mas a maioria, evidentemente, não tinha um perfil assim tão caricato. Eram grupos de amigos que tentavam conciliar a vida pessoal com alguns ideais de vida antiburgueses, que esperávamos que pudessem revolucionar o mundo. Sabíamos que as escolhas da vida privada também são escolhas políticas; havia um certo heroísmo e uma certa ingenuidade em acreditar que poderíamos virar a vida do avesso, superar todos os nossos hábitos, toda a cultura em que tínhamos sido criados. Tentamos inventar um estilo de vida, uma estética e uma moral que fossem totalmente diferentes daquelas das classes médias em ascensão no período do milagre brasileiro. Nós não deixamos a família ‘para casar’, com a bênção dos pais e a casa montada com os presentes tradicionais. Nossas casas eram despojadas, nossos sofás eram almofadas espalhadas pelo chão, nossas camas eram tatames, não contratávamos empregadas (...), usávamos poucos eletrodomésticos, cozinhávamos nossa comida e propúnhamos uma divisão solidária do trabalho doméstico (...) (KEHL, 2005, p.34-5).

As variações no perfil traçado por Kehl correspondem ao que podia ser observado nas escolas alternativas. Havia escolas em que a temática da esquerda e o sentido político das práticas contraculturais eram pouco relevantes, enquanto em outras as dimensões política e contracultural ficavam fortemente entrelaçadas. Nas últimas, as preocupações libertárias e a temática da esquerda misturavam-se, não sem conflitos, com toda a temática

contracultural, que incluía a valorização da homeopatia, a acupuntura, o do-in, a preocupação com a alimentação natural e tudo o que entrava no registro do proibido que o circuito alternativo valorizava. Houve várias tentativas de implantar projetos de autogestão, tornando todos os professores proprietários dessas instituições, até mesmo os pais de alunos. Mas todos esses projetos foram abandonados ao longo da década de 1980.

Esse universo alternativo é o que explica, por exemplo, a ampla liberdade dada às crianças em relação a seu próprio corpo e à sua sexualidade. O que aí estava em questão, no contexto dos valores que então predominavam, era uma concepção moral que excluía o corpo, ou melhor, o prazer do corpo. Além disso, o que transparece nesses comportamentos, nessa particular exposição do corpo, no fato de a criança sujar, lambuzar e muitas vezes pintar o corpo por inteiro, voltando 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. Ou seja, a ética que vai se 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.⁸

Essas práticas contraculturais, atentas ao que é da ordem do corpo e da sua linguagem, propiciam com o passar dos anos o desenvolvimento de certa sensibilidade em relação aos gestos, ao olhar, às modulações da fala e a tudo o que o corpo expressa, com a linguagem que lhe é peculiar e que as palavras mal conseguem traduzir. E esse processo corresponde à valorização que então era dada, nas conversas do dia-a-dia e nas discussões coletivas, às formas de apreensão da realidade julgadas intuitivas, pouco precisas, alheias à quantificação ou medição e próximas do que era vinculado à ordem da emoção e de uma sensibilidade difusa, expressa de modos não padronizáveis e com uma linguagem pela qual pretendia-se, sobretudo, sensibilizar o ouvinte ou o leitor. Este era o caso dos inúmeros relatórios dirigidos aos pais de alunos e produzidos por essas educadoras sobre

⁸ O parágrafo acima e o seguinte reproduzem, com pequenas alterações, partes do artigo intitulado “A educação alternativa” (REVAH, 2005, p.174).

as atividades que desenvolviam com as crianças.⁹ Nesses relatórios, importava desenvolver uma narrativa que trouxesse à tona a singularidade das situações vividas com as crianças, que fosse rica em histórias, em fatos que evidenciassem a vivacidade almejada no dia-a-dia escolar. Nesses discursos, a precisão conceitual e o domínio de uma linguagem técnica eram relegados ou sobrepujados por um discurso que antes devia evidenciar o seu caráter crítico, emotivo e até poético. A compreensão e a comunicação eram antes buscadas pela via de uma sintonia ou afinidade em relação a um certo estilo de trabalho e de vida, e menos pelo domínio de uma linguagem técnica comum, como foi se afirmando de modo crescente no campo educacional dominado pelo construtivismo.

O significativo postura adquire relevância nesse contexto, nas conversas e falas do dia-a-dia e nas discussões realizadas periodicamente em instâncias coletivas. Nestas, eram discutidos textos de autores bem diversos, como Piaget, Melanie Klein, Reich, Freud, Paulo Freire, Bettelheim, Neill, de um modo que não seguia hierarquias predeterminadas e que facilmente deslizava para questões aparentemente insignificantes, relacionadas com as situações vividas com as crianças, com as experiências e trabalhos desenvolvidos em determinado grupo. Essas situações, a própria experiência com determinado grupo de crianças, era o que sobretudo contava para julgar o valor de determinada teoria ou argumento e não o seu suposto valor científico. O que surgia sob essa chancela, a da ciência, era motivo até de certo receio e desconfiança.

No trato das concepções e idéias dos autores então discutidos, mas também em relação a uma diversidade de temas e assuntos, atravessar as fronteiras que os separavam e relacionar tudo com tudo era a regra. A arte não constituía apenas uma área ou disciplina: “a arte será o próprio homem novo”, afirma-se num texto de meados dos anos 70 da Criarte (197-). O programa aí implícito, o de fundir arte e vida, concerne aos movimentos e expressões que inspiravam esses jovens. De modo que ligar tudo com tudo diz respeito a essa dimensão ampla da arte, da criação. Algo portanto essencial do ponto de vista do que estava em jogo nessas experiências educacionais, mas que não deixou de criar problemas, pois âmbitos a princípio opostos foram aproximados, ficando estreitamente vinculados ou

⁹ Um exemplo desse tipo de relatório pode ser encontrado no livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire, da época em que a autora trabalhou em algumas escolas alternativas.

mesmo fundidos (pessoal e profissional, público e privado, casa e escola, sanidade e loucura, jogo e trabalho, etc.). Temos aí um terreno onde surgiram inúmeros conflitos.

Nessas pré-escolas alternativas, que nos anos 80 prolongaram o seu campo de atuação para o então chamado 1º Grau, as educadoras procuravam trabalhar a partir dos interesses das crianças, à semelhança de outras práticas educativas precedentes, como as vinculadas ao movimento da Escola Nova. Por isso, mantinham-se atentas e receptivas a tudo o que procedia do universo infantil. Nessa fonte esperavam encontrar e recolher os elementos do trabalho a ser realizado em cada grupo de crianças. E mais do que isso, era nas crianças que em boa parte espelhavam-se para pautar seus próprios comportamentos, como adultos. Nas crianças, elas encontravam esse modo espontâneo e descontraído de agir, a forma direta e sem mediações de expor o que sentiam e pensavam, uma relação lúdica com o conhecimento e com o mundo em geral.

Nas escolas alternativas, as crianças e a sua educação constituíram uma fonte de intensos e constantes debates entre pais de alunos e educadoras, pois todos em geral sentiam-se começando “do zero”, sem referências precisas sobre como lidar com seus filhos e alunos. Perder-se, não saber com agir, ultrapassar determinados limites, esses foram alguns dos componentes de um processo em que determinadas palavras haviam desaparecido do discurso, pois ficaram como que proibidas. É o caso de lucro e disciplina, esta última substituída praticamente pela palavra limites, a qual nesse processo foi transformada num significante-mestre de particular importância, pois está no centro da inflexão que ocorre na trajetória dessas instituições. Em todas elas tornou-se essencial discutir os limites. No início, a questão era transgredi-los. Entretanto, mais tarde, isso tornou-se um problema, na relação com as crianças e entre os próprios adultos. É o período em que o que era considerado exterior a essas experiências, como o autoritarismo, emerge delas próprias, sem que se soubesse ao certo o que estava acontecendo. Daí a enorme ressonância desse significante e a sua incorporação no discurso, como um elemento que define a própria postura do educador. Deste espera-se que saiba trabalhar com os limites, que saiba colocá-los no momento oportuno, que deixe espaço para que as crianças os percebam e trabalhem, que opere com eles de forma flexível, mas sabendo em que circunstâncias não podem ser transgredidos. Enfim, tudo o que significante limites reúne nesse período é incorporado ao que o significante postura demarca como lugar do educador.

Na segunda metade da década de 1980, o que foi gestado nesses circuitos alternativos é incorporado no discurso então emergente, o discurso pedagógico construtivista. Este se configura (re)ordenando os discursos educacionais precedentes, não só os do campo alternativo, e de um modo que apaga as marcas desse mesmo processo. No que se refere à postura do educador, inúmeros traços ficam subsumidos nessa nova ordem discursiva e daí em mais tudo parece derivar das teorias então em voga. Esse é o nosso próximo item.

A POSTURA DO PROFESSOR NA DERIVA CONSTRUTIVISTA

Neste último item, a revista *Nova Escola* será aqui tomada como fonte para tratar de alguns aspectos relativos à inflexão que ocorre nos discursos educacionais quando o construtivismo emerge, tendo em vista o que o significante postura demarca.¹⁰ Essa análise será feita a partir de quatro imagens de capa dessa revista que permitem, justamente, destacar e tratar desses aspectos.

A edição de março de 1989 da revista *Nova Escola* apresenta, pela primeira vez desde o início dessa publicação, uma capa com a imagem e o nome Emilia Ferreiro (Figura 1). A manchete é “Revolução na alfabetização”, com este subtítulo: “Idéias de Emilia Ferreiro mudam a postura do professor”. Na capa, no canto inferior esquerdo, há uma pequena foto do rosto da pesquisadora argentina, com a fisionomia de quem parece satisfeita — poder-se-ia pensar — com a revolução produzida na alfabetização. Sobre essa revolução, a própria imagem de capa oferece ao leitor uma amostra: uma professora, com um avental branco, rodeada por crianças que parecem ouvir atentas a sua leitura, talvez de uma história. A suposta professora não está na sala de aula, mas sobre um gramado, num ambiente “natural”. As crianças, algumas em pé, outras sentadas, não usam uniforme nem qualquer coisa que permita reconhecê-las como alunos. Certa informalidade, em face do que poderia ser entendido como típico de uma escola, parece dominar a imagem. Essa imagem, da professora com seus alunos, está acima da foto de Emilia Ferreiro, como que sugerindo o que o subtítulo enuncia: a mudança de postura do professor graças às idéias da pesquisadora, que ali mesmo, logo acima, parecem encontrar a sua forma concreta.

¹⁰ A revista *Nova Escola* é publicada desde 1986, numa média de dez números anuais, e seu público alvo são os professores do Ensino Fundamental, entre os quais havia muitos que nela se espelhavam, utilizando-a como fonte para recriar as suas práticas.

Na reportagem que corresponde ao destaque de capa, a nova postura é delineada nos depoimentos de professores e outros profissionais da educação, evidenciando-se também em várias fotos com professoras e alunos que estão realizando atividades em sala de aula (FERRAZ, 1989, p.12-8). Circunscrita ao campo da alfabetização, a nova postura supõe um professor que “valoriza a bagagem que a criança já traz”, que cria um ambiente no qual “o aluno se solta”, que se preocupa para que as crianças escrevam “sem bloqueios”, que não entrega o jogo, porque deixa a turma “pensar e refletir”, um professor cujas aulas são “estimulantes e descontraídas”, que evita as cartilhas, que não deixa os “cadernos canetados de vermelho”, nem trabalha com “cópias exaustivas” (FERRAZ, 1989, p.14-8). Recusa, portanto, o que tende a ficar sob a órbita do significante-mestre escola tradicional. O professor que abandonou a “postura antiga” e assumiu a nova postura é aquele que percebeu que não é ele “quem ensina a ler e escrever, mas é a criança que constrói seu próprio processo de leitura e de escrita”, é o professor que deslocou o eixo de suas preocupações “do *como se ensina* para o *como se aprende*” e que seguiu nesse ponto o que a psicóloga Emilia Ferreiro fez em suas pesquisas (FERRAZ, 1989, p.12-3). Mudar a postura, as concepções, a prática “exige muito estudo”: “É preciso estudar mesmo, buscar fundamentação para as atividades na classe, para se poder mudar as posturas antigas e conseguir entender como a criança constrói seu conhecimento”, alerta uma supervisora citada na reportagem (FERRAZ, 1989, p.17). O que é preciso estudar é a “teoria construtivista”, da qual derivam as novas propostas e práticas de alfabetização, bem como a nova postura do professor.

A capa da *Nova Escola* dessa edição, com os enunciados e imagens aí em destaque, e também o que é apresentado nessa extensa reportagem, fazem parte de uma operação discursiva que produz certa inversão. O que se concebe como uma “nova postura” do professor em boa parte já existia, pois vinha sendo amarrado ao significante postura em discursos, experiências educacionais e por educadores sensíveis aos questionamentos de natureza política e cultural. Esses questionamentos arrefeceram na segunda metade da década de 1980, em consonância com a inflexão que é possível perceber nos discursos do campo alternativo. A “nova postura”, redimensionada em razão dessa inflexão, foi o que em grande parte criou o terreno propício para a receptividade das “idéias” de Emilia Ferreiro. A mudança de postura precedeu a entrada em cena das suas “idéias” e não o contrário. Em outras palavras, as “idéias” de Ferreiro encontraram acolhida entre os

educadores brasileiros graças a uma mudança de postura que já vinha se desenrolando. É claro que essas "idéias" introduziram certa torção, elas produziram alguns deslocamentos discursivos importantes, mas o fundamental nesse caso é que elas encontraram eco porque entraram em sintonia com a multiplicidade de traços que já definiam a "nova postura", daí em mais uma postura do professor construtivista. Um professor criado com as costuras feitas com os significantes-mestres que definem o *ponto de arremate* do novo discurso pedagógico, como Emilia Ferreiro e construtivismo. Este último, aliás, é usado pela primeira vez nessa publicação justamente nessa reportagem, pelo menos de acordo com pesquisa feita em diversas matérias anteriores desde o início dessa publicação.¹¹

Por meio dessa operação discursiva, que essa reportagem apenas situa, pois ela é produzida inúmeras vezes, antes mesmo desse momento, institui-se a hierarquia que daí em mais cria certo déficit no âmbito da postura e da prática pedagógica. Ambas tendem a ficar em falta em relação ao que é da ordem da teoria. Nesse plano da prática, então, muitos defensores do construtivismo enxergam o que eles chamam de desvios, confusões e equívocos, em geral atribuídos ao professor que não compreendeu a teoria ou teorias construtivistas, nem tampouco soube aprender com seus alunos, pois “é o aluno quem mostra os caminhos”, são as crianças as que “dão a receita de como trabalhar” (FERRAZ, 1989, p.13). É essencial, portanto, que o professor as conheça. Mas é claro que o aluno é visto sob o prisma da teoria ou teorias construtivistas. A criança-aluno é recortada com esse gume: conhecer a criança é conhecer a teoria, é conhecer tudo o que se relaciona com "a criança que constrói seu próprio conhecimento", tendo como primeira referência a psicologia genética — o principal substrato teórico e científico do construtivismo.

A criança-aluno é o destaque na imagem de capa da *Nova Escola* de maio de 1991 (Figura 2), quando a manchete é “Construtivismo”, pela primeira vez nessa publicação. Construtivismo é uma alusão a atividade construtiva da criança. E na imagem de capa o que é oferecido ao olhar do professor atraído por esse significante-mestre é primeiramente a criança. Nesse “espelho” o professor deve procurar e ali encontrar o seu “caminho”, de acordo com o que pode ser pensado a partir de certos enunciados que circulam nesse discurso. Na reportagem que corresponde ao destaque de capa, é feito um "balanço" do "caminho" até então percorrido, relativo aos "dez anos de construtivismo no Brasil" — os

¹¹ Sobre essa inversão, veja-se Revah (2006).

"anos que abalaram nossas crenças", de acordo com o enunciado que complementa a manchete de capa (LAGÔA, 1991, p.10-8). Na matéria menciona-se Piaget, Emilia Ferreiro, Paulo Freire e Vigotsky e as chamadas "pioneiras" do construtivismo (Madalena Freire, Telma Weisz e Esther Grossi). Um dos box da matéria é reservado para falar da Escola da Vila, uma escola particular paulistana que no discurso da revista constitui uma espécie de pioneira e paradigma de escola construtivista. Para a capa dessa edição, foi escolhida uma foto com várias crianças, mas com umas delas em primeiro plano. É uma menina sentada em sua carteira, com seu caderno, um lápis nas mãos e outros materiais de uso escolar. Mas não se trata de qualquer criança. As crianças-alunos que estão nessa foto, com aquele significante-mestre sobreposto à imagem, estudam numa escola privada, mais precisamente na escola-paradigma, como a própria revista informa nos créditos da foto. Uma escola que ainda nos anos de 1980 era chamada de "escola alternativa" e que no próprio nome reteve parte do nome do bairro em que havia surgido: Vila Madalena — um bairro da cidade de São Paulo por muitos reconhecido pelas atividades e iniciativas de caráter alternativo que nele haviam proliferado nas décadas de 1970 e 1980.

A imagem de capa da revista *Nova Escola* de abril de 1993 traz como destaque a professora Bernadete, que conseguiu se tornar uma construtivista, conforme sublinha a manchete (Figura 3). Como nota Vieira (1995, p.49), ela aparece "com seus alunos, com ar de vitoriosa, de quem obteve sucesso". Na reportagem que corresponde ao destaque de capa, intitulada "As agruras do caminho construtivista", são destacados momentos e aspectos relativos à "radical mudança de postura" que todo professor teria de enfrentar para se tornar um construtivista, à semelhança da "professora-modelo" Bernadete (LAGÔA, 1993, p.8).¹² Essa mudança é descrita nessa matéria tendo como referência as experiências de três professoras e as práticas de alfabetização. Cada uma dessas professoras encontra-se num ponto do "caminho" que é necessário trilhar para se tornar uma construtivista, mas Bernadete é a única que chegou ao "fim do caminho". Aqui serão destacados alguns aspectos da trajetória dessa professora-modelo.

A professora Bernadete é apresentada nessa matéria quase que como um produto do trabalho feito por Emilia Cipriano, qualificada na reportagem de "fada-madrinha". Ela fez a sua "tese de mestrado" tendo como tema "a trajetória no caminho construtivista" da

¹² "Professora-modelo" é uma expressão usada por Vieira (1995, p.52).

professora Bernadete (LAGÔA, 1993, p.9). Além disso, durante dois anos, a acompanhou "em seus esforços para colocar na prática o que havia aprendido sobre o construtivismo em cursos de capacitação e na leitura dos livros recomendados nesses cursos" (LAGÔA, 1993, p.10). Bernadete é caracterizada como uma "professora dedicada e amorosa. Prisioneira do despreparo mas disposta a romper com as amarras e tentar o novo, discutindo e se rediscutindo a cada passo" (LAGÔA, 1993, p.10). Quando a sua "fada-madrinha" a encontrou, "ainda não cristalizara vícios, no se julgava dona da verdade, não se tornara apática" (LAGÔA, 1993, p.10). Emilia Cipriano constitui uma espécie de assessora ou supervisora do trabalho da Bernadete, uma acompanhante imprescindível, pois "a viagem construtivista precisa de acompanhantes" (LAGÔA, 1993, p.11). Juntas, Emilia e Bernadete analisaram o trabalho feito com as crianças, definiram as atividades, realizaram leituras e discussões e desse modo, cada vez mais, "Bernadete podia confrontar o que lia com o que vivia na sala de aula" (ibidem). Mas isso não é tudo: "No contato que tiveram ao longo desses dois anos, Bernadete abriu para Emilia seus cadernos de anotações, sua mente e também o coração" (ibidem).

Segundo a reportagem, a professora Bernadete passou por uma "profunda transformação" e fez um "caminho sem volta", um caminho "longo, pedregoso", mas no qual "as agruras são compensadas": "conseguir chegar ao fim do caminho é, para um professor construtivista, uma recompensa forte e emocionante" (LAGÔA, 1993, p.8 e 14). A sua "radical mudança de postura" e tudo o que esse processo implicou é destacado no primeiro e maior box da reportagem, intitulado "Bernadete, suas angústias, por ela mesma". Nesse box são apresentadas as anotações das "suas angústias", feitas por ela "durante todo o processo de descoberta do que seria uma prática construtivista" (LAGÔA, 1993, p.10). Eis alguns trechos:

Estou sofrendo muito. Nunca imaginei que seria assim. Minha cabeça dói muito, às vezes chega a me impedir de estudar, de refletir mais profundamente a minha prática e as leituras que tenho que fazer (...)

(...) E achava que estava sendo construtivista. O pior era isso. Tinha medo, mas me tornei corajosa. A prova é estar aqui agora, contando tudo isso. A princípio eu era incrédula (...) Não conseguia ver as crianças como indivíduos, a diversidade de idéias, não sabia que poderia trabalhar com isso. Não sabia ouvir a fala da criança. (...)

(...) As crianças descobriam, eu descobria as crianças e descobria a mim mesma. A angústia andava comigo o tempo todo. E era bom, porque essa angústia, na realidade, era o conflito que eu estava vivendo. E ia mudando inclusive minha

aparência física. Melhorando, segundo colegas. Elas dizem que mudou primeiro o olhar. (...)

Hoje eu sei que estou mais solta, sempre querendo fazer. Até na minha questão pessoal, amorosa, mudou muito. (...)

(...) Este caminho não tem volta. A minha visão do mundo, hoje, é outra (Bernadete Pereira de Jesus, citada por LAGÔA, 1993, p.10-11).

Percorrer a "estrada do construtivismo", realizar esse "caminho" que "não tem volta", exigiu de Bernadete uma mudança que muito envolveu o seu corpo, na sua totalidade. A angústia andava com ela "o tempo todo", sentia dor de cabeça, sofria. Mas depois ficou "mais solta", mudou a "aparência física", o olhar, a "questão pessoal, amorosa", a sua "visão do mundo". Para mudar radicalmente a sua postura, precisou se aproximar da criança, ir em sua direção, até mesmo assemelhar-se com ela, encontrá-la em si mesma, no seu ser: "eu descobria as crianças e descobria a mim mesma". O novo que a Bernadete procurava, mas que também concerne ao lugar que o construtivismo configura e ocupa, está nessa criança, é essa criança. Bernadete "Construía o novo, que na verdade era *olhar e ver a criança*" (LAGÔA, 1993, p.12). O "seu primeiro movimento de mudança de postura" foi "deslocar o *como se ensina* para o *como se aprende*" (LAGÔA, 1993, p.11). A sua mudança de postura foi simultânea a esse olhar que ela dirigiu à criança, não apenas os seus alunos, mas também ela própria, como criança. Bernadete ficou "mais solta, sempre querendo fazer", passando também a construir e reconstruir seus conhecimentos. De certo modo, a professora construtivista tornou-se semelhante à criança construtivista. Uma criança que não tem medo de errar, como parece ser o caso da Bernadete, que se tornou corajosa.

Tudo o que envolveu essa mudança de postura, com o significante criança aí implicado, em muito extrapola a educação e a escola. No discurso construtivista, porém, os sentidos e a amplitude dessa mudança tendem a ficar encerrados no circuito definido pelos *significantes de arremate* desse discurso, que tudo fazem confluír em si mesmos, no *ponto de arremate* que eles definem. Na revista *Nova Escola*, isso ocorreu no momento em que emerge o significante-mestre construtivismo, quando as mudanças de postura começaram a ser atribuídas às "idéias" de Emilia Ferreiro. Por meio dessa inversão, implicada nessa operação discursiva, foi criado um amplo terreno de ancoragem para o discurso que então estava se configurando, sendo também produzido um forte obscurecimento dos sentidos e da amplitude das transformações culturais que vinham se

processando com intensidade desde a década de 1970 e conservando certo sentido político ainda na década seguinte. Um apagamento que é simultâneo ao desaparecimento do *significante de arremate* alternativa.

A segunda e última ocasião em que o *significante-mestre* construtivismo é transformado na manchete de capa é na edição de março de 1995 (Figura 4). Nessa edição, que promete apresentar o construtivismo em “50 pontos básicos trocados em miúdos”, a imagem de capa antecipa o que deverá preponderar no discurso construtivista e nesse periódico, notadamente em 1996, quando o discurso pedagógico adquire um claro viés tecnicista.¹³ O que a imagem de capa destaca é determinado material didático: cubos com alguns desenhos estilizados que aludem a crianças de raças/etnias diferentes. Do que é humano e está vivo, por assim dizer, restou apenas a imagem de uma mão, que sugere o uso desse material. Estampadas nas faces dos cubos, como se deles dependessem, essas “crianças” constituem meros acessórios, elementos secundários em face do material didático que nesse caso é o grande destaque.

Com efeito, o que deverá se impor no construtivismo em sua fase tecnicista é a preocupação com certo “núcleo didático”: os conteúdos, os materiais didáticos e as técnicas, estratégias ou métodos que o professor deve usar para atrair seus alunos e ensinar “mais e melhor”. A ênfase agora é no professor que intervém, que domina muitas e muitas técnicas, que sabe quais recursos usar em cada momento, que sabe apresentar os conteúdos de uma forma que seja atrativa, que gere interesse nas crianças. O “caminho” já não é mais pedregoso, ele parece ter se transformado numa veloz estrada moderna. Basta seguir as instruções presentes nas páginas da *Nova Escola* e cuidadosamente preparadas pelos especialistas que nesse momento ganham destaque, especialistas sobretudo em didática. Em relação ao professor, o *significante* postura não mais demarca o seu lugar como outrora, perdeu relevância. O que a imagem de capa de março de 1995 ressalta corresponde a esse declínio, há mesmo um esvaziamento da figura do professor.

Nessa imagem, além dos cubos, há uma “mão”. E cabe ao leitor imaginar de quem é. Poderia pensar, por exemplo, numa criança-aluno que está utilizando os materiais didáticos colocados à sua disposição pelo professor. Neles, no seu uso, encontra-se o segredo da eficiência então almejada. Uma “mão” que também poderia levá-lo a pensar no

¹³ Sobre as mudanças que ocorrem com o construtivismo em sua fase tecnicista, veja-se Revah (2004 e 2007).

professor e no uso que ele faz desses materiais, em sala de aula, com suas crianças-alunos. Estas estão presentes de certo modo nos próprios cubos, nos desenhos que a elas aludem. E quem primeiro tem acesso a esses renovados recursos didáticos que a *Nova Escola* oferece é o professor, que aí mesmo é instruído sobre o seu uso e sobre tudo o que diz respeito ao “núcleo didático”. Poderíamos pensar então que naquela imagem encontra-se implicado o professor, sendo que o que nela aparece de seu corpo é o que melhor parece responder aos imperativos que nesse período deverão se impor, envolvendo a busca do que é imediatamente útil, de um máximo de eficiência e economia, objetividade, clareza, rapidez e sentido prático. O que agora importa, se nos deixamos guiar por essa imagem de capa e por aquilo que já começa a preponderar nessa revista, são os elementos do “núcleo didático” oferecidos pela *Nova Escola* ao professor e que aí estão ao alcance da sua “mão”, de modo que deles poderia dispor com facilidade e rapidez.

Sob essa renovada ordem construtivista, a *Nova Escola* configura um professor que sabe usar ou executar com presteza e eficácia os passos, as dicas, as recomendações que os especialistas dão, em textos enxutos mas claros, que apresentam o essencial, sem as delongas das narrativas que se detêm nos pormenores de determinada experiência, que trazem as falas de seus protagonistas, que situam o contexto em que essas experiências e atividades ocorrem, como era comum nas matérias da *Nova Escola* antes dessa nova fase. O que agora interessa é a fala dos especialistas, as informações dadas de forma concisa e clara, os passos que o professor deve seguir. O construtivismo está na “mão” desses especialistas, antes do que nas crianças-alunos ou no professor.

Com a ajuda desses especialistas, a *Nova Escola* retalhou e simplificou o construtivismo em “50 pontos básicos”, “50 grandes e pequenas dúvidas” que foram “esclarecidas”, em respostas agrupadas, numeradas e enquadradas por esses imprescindíveis guias do professor (NOVA ESCOLA, 1995a, p.8). Cada ponto duvidoso do construtivismo foi então elucidado e devidamente demarcado, tanto quanto os cubos que sobressaem na imagem de capa dessa edição. Esses pontos ficaram à disposição do professor, com eles já pode pôr em ordem as suas idéias com facilidade. Sob o construtivismo tecnicista, ele não mais precisa se preocupar com tudo o que se encontrava implicado em sua postura quando o “caminho” era “pedregoso”. O professor, o seu próprio corpo, é guiado por instruções que o aproximam do ideal que a *Nova Escola* enuncia nessa mesma edição de março de 1995, em outra matéria, na introdução à

entrevista feita com o ministro da Educação Paulo Renato Souza, que é anunciada numa breve chamada na capa. Nessa introdução, afirma-se que ao ministro cabe "o monumental desafio de transformar o ensino público de primeiro grau numa máquina azeitada e eficiente" (NOVA ESCOLA, 1995b, p.50). Essa "máquina azeitada e eficiente" é o registro em que o professor tende a ficar desde então, em particular no ano de 1996. Passamos assim da preocupação com a postura do professor para o que é da ordem do ensino-máquina, no momento em que tanto o professor quanto os alunos, em particular os da escola pública, perdem boa parte de seu estofa.¹⁴



Figura 1 – Março/89

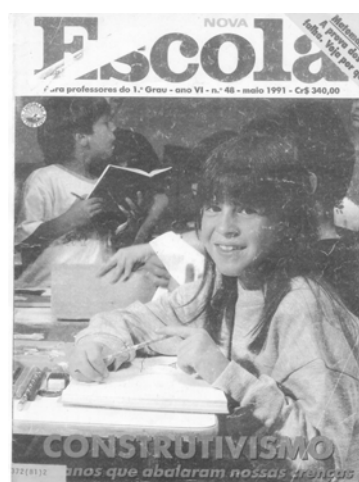


Figura 2 – Maio 91



Figura 3 – Abril/93



Figura 4 – Março/95

¹⁴ A esse propósito, veja-se Revah (2007).

REFERÊNCIAS

- AMEPPE (Associação Movimento de Educação Popular Integral). O educativo no movimento social: a pedagogia das creches comunitárias. **Educação Popular**, Belo Horizonte/MG, n. 4, p. 520, abr. 1989.
- CRIARTE. **Resumo das palestras com as mães**. São Paulo, [197-]. (Mimeo.).
- FERRAZ, C. R. et al. Uma revolução na ótica do que é ensinar e aprender. **Nova Escola**, São Paulo, ano 4, n. 28, p. 12-18, mar. 1989.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 218 p.
- KEHL, M. R. As duas décadas dos anos 70. In: RISÉRIO, A. et al. **Anos 70**: trajetórias. São Paulo: Itaú Cultural/Iluminuras, 2005. p. 31-37.
- LAGÔA, A. et al. Dez anos de construtivismo no Brasil. **Nova Escola**, São Paulo, ano 4, n. 48, p. 10-18, maio 1991.
- _____. As agruras do caminho construtivista. **Nova Escola**, São Paulo, ano 6, n. 65, p.8-14, abr. 1993.
- NOVA ESCOLA. O tira-teima do construtivismo. 50 grandes e pequenas dúvidas esclarecidas. **Nova Escola**, São Paulo, ano 10, n. 82, p. 8-13, mar. 1995a.
- _____. Entrevista com o ministro Paulo Renato Souza. O que esperar e o que não esperar do MEC. **Nova Escola**, São Paulo, ano 10, n. 82, p. 8-13, mar. 1995b.
- REVAH, D. **Na trilha da palavra “alternativa”**: a mudança cultural e as pré-escolas “alternativas”. 1994. 299 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- _____. **Construtivismo**: uma palavra no circuito do desejo. 2004. 530 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. A educação alternativa. In: RISÉRIO, A. et al. **Anos 70**: trajetórias. São Paulo: Itaú Cultural/Iluminuras, 2005, p. 159-178.

_____. Construtivismo: no ponto de inversão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia [Anais...] Uberlândia: EDUFU/Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação. 1 CD-ROM. Disponível em: www.faced.ufu/colubhe06/anais/principal.htm.

_____. Imagens no “caminho construtivista” da Nova Escola. In: SOUZA, G. (Org.). **A criança em perspectiva**: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

SPOSITO, M. P.; RIBEIRO, V. M. **Escolas comunitárias**: contribuição para o debate de novas políticas educacionais. São Paulo : CEDI, 1989. p. 34.

VIEIRA, M. L. **Construtivismo**: a prática de uma metáfora. Forma/conteúdo do “construtivismo” em NOVA ESCOLA. 1995. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

DANIEL REVAH

Professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo
Unifesp/Campus Guarulhos
E-mail: revah@uol.com.br

Aceito em: 21/06/2007
Publicado em: 23/07/2007