
ENTRE BRECHAS, OUSADIAS, RESISTÊNCIA E CIÊNCIA: UMA POSSÍVEL HISTÓRIA DAS ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS

Tathiana Gouvêa da Silva Barrera¹**Resumo**

Considerando que as escolas são organizações sociais dinâmicas, buscamos identificar ao longo da história da educação práticas que se apresentaram como contraposição ao modelo escolar hegemônico, cuja forma disciplinar e fragmentada remontaria ao século XIX. Nesta perspectiva traçou-se uma possível trajetória das alternativas educacionais evidenciando que tais projetos sempre existiram ao longo da história da escola e em maior ou menor grau influenciaram a cultura escolar, dando ênfase especial ao movimento escolanovista, tanto por sua representatividade, quanto pela imprecisão teórica que há na definição de seu início e fim, abarcando, por isso, quase um século. Na sequência, são apresentados alguns estudos que buscam distinguir, dentro desse grande movimento de contraposição ao modelo tradicional, diferentes tendências e abordagens, oferecendo subsídios para compreensão das diferenças e com isso elementos para a construção de propostas alternativas que permitam a superação do modelo escolar tradicional.

Palavras Chave: alternativas educacionais, história, escolas inovadoras

¹ Doutora em Educação (USP), mestre em Educação (PUC-SP), pedagoga (USP), administradora (FGV). Professora-orientadora da pós-graduação em Educação Transformadora da Faculdade Vicentina e do MBA de Gestão Escolar da USP - E-mail: tathiana.gouvea@gmail.com

**BETWEEN GAPS, DARING, RESISTANCE AND SCIENCE: A
POSSIBLE HISTORY OF EDUCATIONAL ALTERNATIVES**

Abstract

Considering that schools are dynamic social organizations and that educators are social agents in the institutional context, we seek to identify throughout the history of education practices that presented themselves as opposed to the hegemonic school model, whose disciplinary and fragmented form dates back to the nineteenth century. In this perspective, a possible historical trajectory was traced, evidencing that alternative projects are as old as the traditional school model, and to a greater or lesser extent influenced the school culture. Particular emphasis is placed on the new school movement, both for its representativeness and for the theoretical imprecision in the definition of its beginning and end, and thus covering almost a century. In the sequence are presented some studies that seek to distinguish within this great movement of contrast different tendencies and approaches, offering subsidies for the understanding of the differences and with that provide elements for the construction of alternative proposals that allow the overcoming of the traditional school model.

Entre brechas, ousadias, resistência e ciência: uma possível história² das alternativas educacionais.

No final do século XIX o modelo escolar estava se cristalizando e passando a ser difundido pelo mundo. É com a constituição da forma escolar tradicional (BARERRA, 2016) que também podemos localizar o início da história das alternativas educacionais.

² Com base em pesquisa bibliográfica apresentaremos os principais momentos históricos e experiências não tradicionais de educação, ressaltando que foge desta tentativa de síntese as necessárias análises de contexto, bem como o detalhamento de cada um dos momentos que evidenciam o “acúmulo desigual dos tempos” na educação.

Neste primeiro momento as experiências que se contrapunham ao modelo hierárquico, disciplinar, conteudista e fragmentado das instituições educacionais eram educadores mais radicais, alguns contrários a forma escolar, outros à própria instituição, como os anarquistas.

A experiência mais remota que se tem notícia aconteceu na Rússia, na metade do século XIX³. (SINGER, 2010)

Foi sobretudo Leon Nikolaievich Tolstoi (1828-1910), o grande romancista, quem elaborou uma pedagogia bastante original e radical, herdeira direta do libertarismo de Rousseau, levada às suas extremas consequências. Foi em 1861 que, na sua herdade de Yasnaia-Poliana, ele abriu uma escola para os filhos dos camponeses, fechada depois pela polícia. Em 1871, abriu um seminário para docentes (...). Para Tolstoi, a educação é formar-se para a liberdade através da liberdade. (...) o estudo deve partir do interesse, a disciplina deve tornar-se autodisciplina. (CAMBI, 1999, p. 443)

No Brasil a experiência mais antiga que se apresentava como alternativa ao modelo vigente foi a de Eurípedes Barsanulfo, que fundou em 1907 o Colégio Allan Kardec em Minas Gerais, uma proposta inovadora que já incluía aulas-passeio, música e teatro, reconhecida pelo elevado nível acadêmico que oferecia em um clima afetivo e inclusivo⁴.

Ainda neste primeiro período temos as experiências libertárias, em especial a Escola Moderna em Barcelona do professor Ferrer i Guardiola entre 1901 e 1905, que desenvolveu o método racional, com base nas ideias de Paul Robin.

³ No Brasil imperial, já temos a experiência de Nísia Floresta, que lutava pelo direito à educação das mulheres e fundou em 1837 o Colégio Augusto baseado em uma pedagogia crítica e brasileira. A diversidade de propostas educacionais da época não nos permite colocar esta experiência como a primeira a se contrapor à forma escolar tradicional, que ainda não se caracterizava como hegemônica, mas é relevante apontar a visão e ousadia da educadora nordestina. (LOVATO e GOUVÊA, 2017)

⁴ Neste mesmo período destaca-se também o trabalho de Anália Franco em São Paulo, com as mais de 110 instituições que iam de escolas a oficinas profissionalizantes, grupos de teatro e banda musical, que não se diferenciava em sua organização do modelo dos grupos escolares, mas que eram ofertados de maneira muito ousada e criticada na época, para meninos e meninas, brancos e negros, de qualquer religião conjuntamente. (LOVATO e GOUVÊA, 2017)

Entre 1880 e 1894, Robin sistematizou suas teses nos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores. No Orfanato Prévost, situado nos arredores de Paris, Robin iniciou a aplicação de seus princípios de educação integral. Considerava que a educação compreendia a formação intelectual e a construção dos próprios saberes a partir das experiências. A educação física era nesta metodologia uma proposta que não visava a competição, mas a solidariedade. A educação manual se desdobrava numa politecnia e a educação moral se configurava numa preparação para a vida em liberdade, a partir dos relacionamentos entre professores, funcionários e educandos. Educação moral é o cultivo da vontade, sua direção na realização do bem-estar comum. Educação prática é o treino da habilidade técnica ou vocação profissional. Educação social é o aperfeiçoamento da solidariedade como multiplicador de energias. (PASCAL, 2006, p.3)

No Brasil a Universidade Popular foi criada em 1904 por Fábio Luz e Elycio de Carvalho. Após Ferrer ter sido morto pela monarquia espanhola, em 1909, foi criada a Comissão Pró-Escola Moderna no Brasil, incentivando a abertura das primeiras escolas libertárias.

A Escola Moderna nº 1 de São Paulo foi fundada em 13 de maio de 1912, por João Penteadado (1877-1965). Em 1913, é criada a Escola Moderna nº 2 por Adelino Tavares de Pinho (Silva, 2009). Houve núcleos no sul do país, no nordeste e no interior paulista. [...] A escola moderna no. 1 perdurou até 1958, em cujo período adotou várias denominações, sucessivamente: Escola Moderna, Escola Nova, Academia de Comércio Saldanha Marinho. (COSTA, 2011, p.2)

Paralelamente ao movimento libertário, outros educadores passaram a se corresponder e mutuamente se influenciar, dando início a um movimento menos radical, mas bastante crítico da escola tradicional: o escolanovismo, que se tornaria cada vez maior e mais expressivo no início do século XX.

As experiências escolanovistas rompiam com o formalismo, a disciplina e o verbalismo das escolas tradicionais. Com uma diversidade de métodos, as experiências de vanguarda surgiam em diferentes países, encabeçadas por educadores como John Dewey (Estados Unidos) e Maria Montessori (Itália). Estas pedagogias foram baseadas em “centros de interesse”, contato com a natureza,

compreensão “global” da criança, criatividade e liberdade, buscando adequar a educação às exigências da sociedade moderna (CAMBI, 1999).

A mudança de foco da educação saindo do professor e passando para a criança foi considerada a “revolução copernicana” da pedagogia, embasada especialmente pelas descobertas da psicologia do desenvolvimento humano, que foram incorporadas às experiências escolares. Em 1912, na Suíça, organizou-se junto ao Instituto Rousseau a Escola [de pensamento] de Genebra, formada por Claparède, Bovet, Ferrière, Wallon e Piaget, que trariam as bases científicas para o trabalho pedagógico focado na aprendizagem (CAMBI, 1999).

Com divergências a este movimento, especialmente no que tange ao papel da educação, que não se reduz à aprendizagem, podemos destacar o médico Janusz Korczak, que criou na Polônia em 1912 o orfanato Lar das Crianças, organizado na forma de uma república de crianças (SINGER, 2010); Rudolf Steiner, que fundou a primeira escola Waldorf em 1919 na Alemanha, para os filhos dos operários, com uma proposta holística baseada na antroposofia; e Alexander Neill que, em 1921, fundou primeiro na Alemanha como Escola Internacional, depois na Inglaterra como Summerhill, uma escola baseada na democracia infantil (considerada hoje a escola democrática mais antiga do mundo ainda em funcionamento).

Como um movimento educacional (BARRERA, 2016) e não um grupo ou associação é difícil identificar os educadores que faziam parte da Escola Nova, reconhecidamente um movimento bastante diverso, com inúmeros representantes na Europa, nos Estados Unidos, no Brasil e em outras partes do mundo, que pelas análises e interpretações *a posteriori* teriam em comum a educação ativa.

Os grandes temas da pedagogia do ativismo, resumindo, podem ser indicados: 1. No “puercentrismo”, isto é, no reconhecimento do papel

essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo; 2. Na valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho; 3. Na “motivação”, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e, portanto, movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4. Na centralidade do “estudo de ambiente”, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem; 5. Na “socialização”, vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6. No “antiautoritarismo”, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus “fins”, sobre a criança; 7. No “antiintelectualismo”, que levava à desvalorização dos programas formativos e exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à consequente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente. (CAMBI, 1999, p. 526)

No Brasil, o movimento da Escola Nova teve sua primeira manifestação em São Paulo, em 1920, quando Antônio de Sampaio Dória “conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deviam desmoronar” (AZEVEDO, 1963, p. 645). Depois dele, viriam Lourenço Filho no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia e no Distrito Federal, Carneiro Leão e Armanda Alberto no Rio de Janeiro, e Lisímaco da Costa no Paraná. Tratava-se de tentativas locais de reorganização da educação primária, uma vez que o federalismo brasileiro contrapunha-se a uma educação nacional. Nessa época estávamos diante de um novo regime político que vinha tentando modernizar o país, o qual passava pelo processo de industrialização e urbanização (AZEVEDO, 1963).

Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), com representantes de diversas vertentes pedagógicas, realizando-se em 1927 a Primeira Conferência Nacional, em Curitiba, que trouxe o pensamento europeu e estadunidense para o debate nacional, aproximando os educadores das diferentes regiões do país. Em seu quarto encontro (1931), o então presidente Getúlio

Vargas e o ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, Francisco de Campos, pediram o apoio dos intelectuais para desenvolver a política educacional do Governo Provisório, que não se viabilizou em função da heterogeneidade do grupo. Em 1932 foi lançado, apenas por uma parcela desse grupo de educadores, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, “onde ficou expressa a tentativa de dar o ‘sentido pedagógico’ da Revolução, ou melhor, o sentido educacional da reconstrução nacional, na qual estava proclamadamente empenhado o governo provisório” (WARDE, 1982, p. 8).

O documento foi publicado simultaneamente em diversos órgãos da imprensa, como *O Estado de S. Paulo* e *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, graças à posição de destaque de muitos de seus signatários, neste caso o proprietário do jornal, Júlio de Mesquita Filho, e a colunista Cecília Meireles, respectivamente. Os outros 24 intelectuais⁵ que fizeram parte desse primeiro manifesto se destacavam como diretores de faculdades, da própria ABE e de órgãos de imprensa e rádio. “A força desse personagem coletivo [os pioneiros] advinha principalmente do lugar que cada um desses sujeitos ocupava no cenário educativo nacional à época” (VIDAL, 2013, p. 580).

Ainda se configurando como um documento heterogêneo em função das características do grupo que o formulou, o manifesto apresentava a mesma estratégia de luta política, reivindicando a direção do movimento de renovação da educação brasileira, declarando-se seus signatários como “pioneiros” de um “ato inaugural da educação brasileira”, na tentativa de modernizar a sociedade e organizar cientificamente a escola. Os traços da Escola Nova ficam evidenciados

⁵ Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Frota Pessoa, Raul Briquet, Mario Casassanta, Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida, José Fontenelle, Roldão de Barros, Noemy Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Edgar de Mendonça, Armanda Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

na ideia do “novo” e da pedagogia ativa. O próprio Fernando de Azevedo, um dos redatores do manifesto, reconhece que sob o termo “Escola Nova” abrigavam-se concepções muito diversas:

De fato, por “educação nova” passou-se a julgar toda a variedade de planos e de experiências em que se introduziram ideias e técnicas novas (como métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais) ou que trouxessem, na reorganização de estruturas ou num processo de ensino, o selo da novidade. A expressão, aliás, vaga e imprecisa no seu conteúdo, podia abranger todas as formas de educação que levassem em conta as correntes pedagógicas modernas e as necessidades das crianças. É por isto que se viu figurarem, no mesmo plano de reforma, princípios às vezes divergentes se não opostos (...) Processos e técnicas novas eram às vezes adotados ou experimentados sem se atender aos fins pedagógicos e sociais a que visavam esses novos “instrumentos” ou meios de educação. Parece-nos, pois, que, se quisermos restituir a essa expressão confusa e deturpada, de conteúdo variável e contraditório, as suas significações mais honestas, temos de distinguir ao menos duas formas de educação nova: uma, inspirada pelas novas idéias biopsicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação e a outra, ligada à evolução dos conhecimentos e das idéias sociais e sugerida por uma concepção mais nítida do papel da escola como instituição social, e uma consciência mais viva da necessidade de articular a escola com o meio e de adaptá-la às condições de uma nova civilização. (...) A educação ou escola nova, na sua primeira aceção (Bovet, Ed. Claparède, Ad. Ferrière, e entre os americanos J. Dewey), orienta-se pelos seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida” de que fala Claparède). Mas a infância não é apenas um “desenvolvimento”, como observa P. Fauconnet, é também uma “iniciação”. É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita. “Esta penetração é laboriosa. De certo modo, toda a iniciação é uma violência feita à natureza da criança ou do adolescente”. A educação nova, na sua segunda aceção, é exatamente na iniciação e não no desenvolvimento que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade senão também organizar a escola como uma comunidade de vida (a *Gemeinschaftschule*, de Paulsen), e orientá-la segundo os princípios de solidariedade

de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo. Os ideais individualistas, da escola liberta e ativa, que se propõe à libertação da criança, pelo esforço conjugado do método científico e da compreensão intuitiva, tendem, se levados às últimas consequências, a chocar-se com os ideais sociais e, conforme os casos, socialistas, da escola do trabalho e da escola-comunidade (*Schulgemeinde*), organizadas para desenvolver, na criança, suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos. (AZEVEDO, 1963, p. 671, grifos do autor)

Falava-se pela primeira vez no Brasil, em especial no Manifesto dos Pioneiros, em educação pública, laica, única (para homens e mulheres), obrigatória e gratuita para todos (que tiverem aptidões para os estudos) (WARDE, 1982). Vemos o marcado traço político que a Escola Nova assume no Brasil, trazendo bandeiras de caráter nacional e de monopólio do Estado (AZEVEDO, 1963).

No que tange os aspectos pedagógicos, a Escola Nova no país foi responsável pela difusão da educação integral e introduziu novas metodologias para a aprendizagem da leitura, escrita e Ciências Naturais. Com o crescimento urbano, a escolarização das massas, o controle do tempo e a maior quantidade de informações, passou-se a valorizar, por exemplo, a leitura silenciosa, mais rápida e cada um a seu ritmo, e a caligrafia muscular verticalizada. As sociedades modernas, marcadas pelo trabalho produtivo e eficiente, deslocaram as práticas pedagógicas baseadas no “ver” para o “fazer”, alocando o professor em atividades de observação. Destacam-se, ainda, os novos recursos de que se dispunha nesta época: o caderno como substituto da ardósia, por exemplo, “aprimorava o controle do trabalho docente e discente, conferindo-lhe maior durabilidade e visibilidade” (VIDAL, 2007, p. 503), além dos laboratórios e museus escolares, ou as carteiras móveis, que permitiam o trabalho em grupo e, segundo uma professora da época, mais liberdade e alegria entre as crianças. Os rígidos horários foram substituídos pelo método de projetos e os ritmos da nova sociedade impregnavam a Escola Nova. “Na reorganização do espaço e reordenação do tempo, uma nova relação entre professor e aluno se estabelecia” (VIDAL, 2007, p. 515).

Exemplos de escolas nesse período são os Parques Infantis Mario de Andrade, criados pela prefeitura de São Paulo entre 1935 e 1938, e a Escola Parque, em 1947, do governo da Bahia (LOVATO e GOUVÊA, 2017).

A Escola Nova buscou trazer as famílias para o diálogo com a escola, novos fins sociais e uma educação mais eficiente para todos. Recebeu, por isso, inúmeras críticas, mas foi capaz de disseminar por diversas regiões do país novas ideias e técnicas pedagógicas. Essa difusão de ideias decorreu de enorme esforço por parte dos entusiastas da educação nos anos 1920, que criaram editais para a publicação de obras inéditas ou traduzidas, a realização de congressos, a participação nas rádios, a elaboração de censos e, destacadamente, a criação de escolas laboratórios (AZEVEDO, 1963).

Observemos que o movimento internacional, apesar da preocupação democratizante, só passou a assumir ares políticos entre seus últimos representantes, em especial Freinet (1896-1966). No Brasil, o movimento escolanovista sempre se configurou como um movimento político, iniciando-se um pouco mais tarde e com menor duração, mas sendo retomado na década de 1960 em algumas experiências relevantes e trazendo o caráter político-popular para o debate com Paulo Freire (1921-1997). “O Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova tornou-se um investimento de Estado. Em todas as demais nações, os princípios da Escola Nova eram abraçados por grupos de educadores que criavam instituições específicas.” (VIDAL, 2013, p. 582)

Não há precisão de quando o movimento da educação nova teve fim. Alguns autores afirmam que na Europa um de seus últimos expoentes foi Freinet, que veio a falecer em 1966. No Brasil, o fim teria ocorrido antes, em função dos processos políticos pelos quais o país passou. Porém já na década de 1950 foram

retomados diversos aspectos desse movimento, incluindo novas experiências pedagógicas e um novo manifesto. Na década de 1960 e 1970 novas discussões no campo pedagógico são encabeçadas especialmente por Paulo Freire (1921-1997) e Ivan Illich (1926-2002).

O processo que se abre em [19]46 reintroduz o debate sobre a educação, canalizado, na década de [19]50, principalmente, para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. [...] Nesse revigoramento do debate já fica evidente a predominância do pensamento renovador sobre as variantes do pensamento tradicional. E vários são os indicadores dessa predominância; [...] só para tomarmos as experiências mais relevantes de São Paulo – os Vocacionais, o Colégio de Aplicação da USP, os Pluricurriculares, o Grupo Experimental da Lapa – é possível captar a mesma orientação que nos permite situá-las no bojo de um mesmo movimento, para além das indiscutíveis diferenças que tiveram quanto à forma de organização, o alcance quantitativo e a evolução. [...] Essa orientação que está presente na justificativa para a instalação das classes experimentais e que marca efetivamente as experiências que daí se originaram é, em essência, aquela que influenciou os nossos “pioneiros da Escola Nova” e marcou o movimento renovador brasileiro na área do ensino regular, desde a década de 20. (WARDE; RIBEIRO, 1980, p. 196)

Uma das razões dessa retomada foi o lançamento do II Manifesto, em 1959, sob o título *Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público – mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo*, com a assinatura de 180 educadores, inclusive grande parte dos que assinaram o primeiro manifesto.

Vale destacar que o movimento dos anos 1920 era pautado pela escola primária, enquanto o da década de 1950 já aglutinava demandas também das escolas secundárias.

O Colégio de Aplicação da USP, por exemplo, instalado em 1957, tem como um de seus objetivos os “ensaios de renovação pedagógica do ensino secundário” (WARDE, 1980, p. 101). Porém, não está pautado exclusivamente nos ideais do escolanovismo brasileiro, mas também nas “classes novas” francesas, seguindo as sugestões da UNESCO de

favorecer a orientação pelo melhor conhecimento possível do aluno; praticar a coordenação das disciplinas por entendimento regular dos professores; levar o educando a conseguir um método pessoal de trabalho; atualizar o ensino, suprimindo barreiras entre a escola e a vida; dar mais oportunidade às disciplinas artísticas e manuais, criar uma atmosfera de confiança entre os alunos. (WARDE, 1980, p. 113)

Vemos também uma intenção de transformar essas experiências pontuais em referências para outras escolas, adquirindo um caráter mais expressivo nas gestões públicas.

As experiências que seriam promovidas no Colégio deveriam visar à renovação do ensino secundário, senão de todo o país, pelo menos do Estado de São Paulo. Não se tratava de enriquecer o patrimônio da pedagogia, mas de pôr em prática instrumentos, métodos de ensino e outras medidas pedagógicas suscetíveis de serem utilizadas nas escolas secundárias comuns do Estado. (WARDE, 1980, p. 116)

Mas mesmo estando a divulgação e expansão dessas propostas na agenda pública, os educadores envolvidos viam entraves para isso, alegando inclusive divergência com os gestores com relação à proposta de formação que pregavam.

Um olhar histórico para estes projetos revela ainda que a própria legislação que regulamentava tais iniciativas atribuía-lhes caráter experimental e que, posteriormente, os órgãos governamentais alegavam “inviabilidade orçamentária” para justificar a interrupção das iniciativas, enquanto aquelas que estavam fora do sistema convencional ficavam sem garantias de sobrevivência “num meio que pouco valoriza a experimentação e a busca de novos padrões” (GARCIA, 1980, p. 215).

A década de 1960, como observado por Canário (2005), foi farta em experimentações pedagógicas na Europa por parte das políticas públicas⁶, e o

⁶ Nos EUA seguiam as várias experiências particulares, dentre elas Sudbury Valley School, fundada em 1968 por professores da Universidade da Columbia. (SINGER, 2010)

mesmo se dava no Brasil. Desse período podemos destacar, além dos vocacionais, algumas iniciativas como o Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho e os ginásios estaduais pluricurriculares experimentais em São Paulo, o Centro Educacional “Carneiro Ribeiro” (escola-classe e escola-parque) e a Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais na Bahia (AZANHA, 1975), além da criação da Universidade de Brasília, por Anysio Teixeira e Darcy Ribeiro em 1962⁷.

Paralelamente às ações governamentais surgiram projetos populares como os programas de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular por Educação de Pernambuco. Na década de 1970 a Teologia da Libertação, com Leonardo Boff, trouxe a pedagogia do campo para o debate (LOUVATO e GOUVÊA, 2017)⁸.

Nas décadas de 1980 e 1990, além de experiências de vanguarda como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro e os Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES, atuais CIEJAs) em São Paulo durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, tivemos a formulação das leis que regem atualmente a educação brasileira, como o ECA e a LDB, idealizadas e elaboradas por educadores como Antônio Carlos Gomes da Costa, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Enquanto internacionalmente era realizada a Primeira Conferência Internacional de Escolas Democráticas (IDEC⁹).

⁷ Durante todo o período continuavam as experiências particulares, como a do educador Lauro de Oliveira Lima em 1950, com o Ginásio Agapito dos Santos, que colocava em prática suas teorias inovadoras de educação (LOUVATO e GOUVÊA, 2017).

⁸ Em Portugal, em 1976 a Escola da Ponte começa a ser democratizada com o professor José Pacheco.

⁹ Em Israel, foi fundada a Escola Democrática de Hadera, por Yaacov em 1985, que recebeu o prêmio Escola do Ano em 1992, fazendo com que a lista de espera na instituição crescesse tanto que 24 novas escolas democráticas foram criadas para atender essas crianças. Em 1995 Yaacov assumiu um cargo público, dando início ao Instituto para Educação Democrática, que articula atualmente mais de 300 escolas em vários países. (SINGER, 2010)

No final do século XX diversos colégios pelo Brasil se declaravam de base construtivista, tendo sido a prática de sala de aula amplamente redeseenhada, sem, porém, levar para a forma escolar os mesmos pressupostos que ancoravam essa teoria. Nesse mesmo período surgem experiências de educação integral, como as escolas da região de Cotia e Carapicuíba: Casa Redonda em 1980, Colégio Viver em 1998, e Kid's Home em 1999¹⁰. E a primeira escola democrática do Brasil, localizada em São Paulo: Lumiar, criada por Ricardo Semler e Helena Singer.

Na virada do século, a educação integral no território¹¹ e a aprendizagem permanente ganham destaque na sociedade do conhecimento, resumidos nos quatro pilares da educação da UNESCO (1996): aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer.

Essas e tantas outras experiências e iniciativas educacionais fazem parte do Movimento de Renovação Educacional do início do século XXI, que se apresenta como alternativa ao modelo escolar hegemônico (BARRERA, 2016)¹². Alguns se auto definem como continuadores (atualizados) desse processo histórico, como o III Manifesto pela Educação e o Centro de Referências em Educação Integral. Já outros projetos, ainda que se aproximem dessas mesmas concepções, colocam-se como inteiramente novos, até por terem sido concebidos fora do setor da Educação e desconhecerem essa trajetória.

¹⁰ Essa região atualmente também abriga o Colégio Sidarta, o Projeto Âncora e a Escola Oficina Pindorama.

¹¹ Em 1990 surge o movimento das Cidades Educadoras, que tem hoje mais de 482 cidades participantes.

¹² Centenas de experiências escolares e projetos educacionais são apresentados na tese. Pelo número de experiências e pela articulação que se estabeleceu no setor é possível afirmar que o movimento nos últimos três anos cresceu, caracterizando-se ainda por uma diversidade de propostas e pluralidade de demandas. A título de exemplo, alguns projetos lançados em 2018: Mobilização Escolha Transformar / Movimento de Inovação na Educação / Bancada da Educação.

A história de cada educador ou experiência escolar é única, mas a história da Escola é plural. Cada um deles, ao se afirmarem como inovadores, resistência, mais funcionais ou mais transformadores, fizeram a própria história da educação, e seus movimentos e suas tensões criaram a diversidade de culturas escolares que se apresentam como respostas diferentes para cada contexto. Mudanças profundas e outras incorporadas de modo sutil, apresentadas de maneira muito breve com aparente linearidade neste artigo, são vividas diariamente pelas crianças, jovens e educadores nas escolas do Brasil e do mundo.

Alternativas educacionais: compreendendo as distinções para criar convergências.

Como apresentado anteriormente, são muitas e variadas as alternativas educacionais que se contrapõem ao modelo da escola tradicional hegemônica. Em uma tentativa de sistematização dessas experiências apresentaremos 4 estudos que agruparam essas múltiplas abordagens por metodologias e pelo papel que a educação assume na sociedade. Valendo destacar que se trata de interpretações dessas práticas e que toda tentativa de agrupamento é simplista diante da riqueza que cada perspectiva prática e teórica apresentou em sua época e contexto.

Começamos pelo consagrado estudo de Saviani e Libâneo da década de 1980, que identificou algumas tendências dessas práticas pedagógicas, categorizando-as de acordo com seu perfil político-metodológico. Nesta perspectiva as abordagens seriam liberais (capitalistas/conservadoras) ou progressistas. Dentre as **liberais** se encontraria a pedagogia tradicional e outras 3 alternativas: *renovada*, *não-diretiva* e *tecnicista*. Já entre as **progressistas** teríamos outras três alternativas: *libertadora*, *libertária* e *crítico-social*. (LIBANEO, 1982)

A renovada valoriza a autoeducação e foco no aluno, abarcando, na interpretação dos autores, o escolanovismo e o construtivismo. A não-diretiva

foca na autorrealização e desenvolvimento pessoal, baseado em Carl Rogers. A tecnicista compreende o homem como recurso-humano e seus conteúdos são acadêmicos e comportamentais, baseados na psicologia, em especial nos comportamentalistas. A libertadora é baseada na teoria de Paulo Freire, cujo centro é o diálogo e a problematização. A libertária é baseada na autogestão pedagógica, valorizando o processo de aprendizagem grupal (assembleias, votações). E a crítico-social dos conteúdos, representada por Saviani, tem como centro a difusão de conteúdos contextualizados, visando preparar os estudantes para a participação na vida em sociedade a partir da democratização do ensino para as camadas populares (LIBANEO, 1982).

O estudo da atualidade (ver Barrera, 2016), revela que essas 6 alternativas ao modelo tradicional seguem ainda explicando grande parte dos projetos educacionais existentes no Brasil.

Outro estudo que categorizou as várias teorias pedagógicas foi o do Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona, para este grupo as três principais abordagens da educação são: tradicional, construtivista e dialógica. Na tradicional o foco está no professor, responsável pela transmissão do conhecimento aos alunos, cujo foco é assimilação e acumulação de informações, sustentados pelas teorias comportamentalistas. Se contrapondo a essa visão, que os autores consideram superada apesar de praticada na atualidade, estão as concepções construtivista e a dialógica. A primeira defende a ação do estudante como o centro do processo de aprendizagem, sendo seus conhecimentos prévios a base para a construção de significados, carecendo de uma adaptação curricular para cada contexto e criança, o que na visão dos autores não permite a superação das desigualdades sociais. Por fim, a aprendizagem dialógica seria aquela baseada na interação entre alunos, professores e comunidade escolar, considerando seu contexto, mas tendo

clareza dos objetivos que se quer alcançar, que não se alteram em função dos conhecimentos prévios dos estudantes. (CREA, s/d)

Entendemos que essa visão das três abordagens é baseada na apropriação que as escolas fizeram dessas teorias, uma vez que não encontramos em Piaget, por exemplo, algum indicativo de que os objetivos pedagógicos devam ser diferentes para cada contexto. Ao contrário, as atuais correntes piagetianas, desenvolvidas especialmente no Brasil, associaram a teoria do psicólogo à de Paulo Freire, evidenciando a complementariedade das mesmas. Assim trouxeram para a abordagem construtivista, que fundamenta o processo de aprendizagem, a compreensão de mundo freiriana, evidenciando o caráter político inerente à educação (ALVES, 2018; BECKER, 2017; MONTROYA, 2016). Ou seja, passam a integrar em uma teoria duas abordagens tidas como contrárias, superando possíveis limites para estabelecer novos paradigmas para a ação pedagógica.

Para Anastacio (2011), a superação desses limites deve acontecer na atualidade também como resposta ao pensamento fragmentado que justamente se critica da escola tradicional. Para a autora, a vertente que se contrapôs à educação tradicional no século XX foi a escolanovista/humanista e agora a oposição se daria pela abordagem inovadora/sistêmica.

Em reação a abordagem tradicional surge a abordagem *Escolanovista ou Humanística*, de tendência liberal e não diretiva, que enfatiza as relações interpessoais e a vida psicológica e emocional do aluno. Em um movimento antagônico, extrapola pelo excesso de subjetividade. (...) Esta abordagem é centrada no aluno, que é visto como um ser que tem liberdade para aprender, é ativo e tem iniciativa própria. Nela o indivíduo é visto como um ser em transformação e capaz de transformar a realidade. É orientada para o indivíduo e para o grupo ao mesmo tempo. O professor precisa ser autêntico e é tido com um facilitador do processo de aprendizagem, ou seja, ele cria condições para que a aprendizagem ocorra. As atividades são organizadas com a participação dos alunos. A metodologia promove um ambiente democrático e considera a individualidade de cada aluno valorizando, também, o trabalho em grupo. O conteúdo provém das experiências dos alunos. (...) Privilegia a auto

avaliação e tem como foco a busca por metas pessoais e não a padronização da avaliação. De acordo com Mizukami (1986), esta abordagem defende que o aluno deve assumir o controle de sua aprendizagem. A concepção de escola na abordagem humanista visa o autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno e a criação de um ambiente que favoreça a democracia. (grifos da autora, p. 3298)

Enquanto na abordagem sistêmica, baseada nas teorias da complexidade, o estudante é considerado em suas múltiplas dimensões (física, mental, emocional, espiritual e social), contextualizando o processo educativo na realidade em que o estudante se insere, compreendendo que a aprendizagem acontece a partir do diálogo, da problematização, das relações e vivências (ANASTACIO, 2011).

Observando as experiências concretas que acontecem hoje no Brasil (BARRERA, 2016) podemos diferenciar três agrupamentos, de acordo com os objetivos do projeto educacional:

- a manutenção do *status quo* da sociedade – garantindo que os alunos permaneçam na escola e tenham melhores resultados. Propostas que visam a processos mais eficientes ou que buscam tornar mais atrativo o aprendizado podem enquadrar-se aqui;
- mudanças parciais – criação de comunidades e projetos fora do atual sistema, que buscam trabalhar com um grupo específico de famílias, sem que isso se reverta em mudanças sociais;
- mudança do *status quo* da sociedade – por meio do estabelecimento de novas relações de poder, saber e organização. Propostas que buscam a resignificação de alguns conteúdos, relações democráticas e a participação de novos atores podem encontrar-se aqui. (grifos da autora, p. 195)

As inovações focadas na aprendizagem que trazem contribuições reais para a área são possíveis de serem incorporadas pelas escolas em maior ou menor grau. Os projetos e iniciativas pontuais, como a história nos revela, sempre existirão independentemente do contexto e momento histórico, estando na mídia ou no anonimato. Mas os projetos que buscam uma mudança social pela educação seguem com as mesmas dificuldades históricas. Esses projetos de educação divergentes da escola hegemônica, em última instância, questionam a própria fragmentação dos tempos, espaços e saberes, bem como a relação hierárquica e disciplinar das estruturas burocráticas que caracterizam a escola tradicional. As propostas que rompem com estes estruturantes da forma escolar rompem também com uma visão de ser humano que se reduz à produção e consumo, rompendo assim com as bases do próprio capitalismo. Não se trata de mudar a escola, se trata de mudar as estruturas que caracterizam o modo de vida das modernas sociedades, desafio grande demais para iniciativas isoladas. Estarmos juntos significa integrar esforços do passado e do presente, teóricos e práticos, para construir uma inteligência coletiva que supere as desigualdades sociais e crie novas formas de convivência a partir de novas tecnologias sociais. O desafio da construção coletiva se volta para a responsabilidade individual: ser e praticar no presente aquilo que queremos ver na sociedade amanhã.

Referências

ALVES, Sabrina. **Jean Piaget e Paulo Freire: respeito mútuo, autonomia moral e educação.** Tese de doutorado. UNESP-Marília, 2018.

ANASTACIO, Mari Regina. **Paradigmas inovadores: novos desafios para a prática pedagógica do professor universitário.** Anais do X Congresso Nacional de Educação, Curitiba: PUCPR, 2011.

AZANHA, José Mário Pires. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise.** São Paulo: Edart, 1975.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1963.

BARRERA, Tathyana. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese de doutorado. São Paulo: FE-USP, 2016.

BECKER, Fernando. **Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática**. Revista Scheme. Volume 9 Número Especial, 2017. Disponível em www.marilia.unesp.br/scheme Acessado em 01/12/2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação da UNESP, 1999.

CREA, **Aprendizagem Dialógica**. São Paulo: Instituto Natura, s/d. Disponível em <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/3/bbea4bd3004329144308d8efcc1c8061.pdf> acessado em 01/12/2018.

COSTA, Marcelo. Princípios Libertários e Educação No Brasil: A Escola Moderna de São Paulo (1912-1940). **Anais da X Jornada do HISTEDBR**. – EUSB, 2011. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html. Acessado em 01/12/2018.

GARCIA, Walter. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 205-234.

MONTOYA, Adrian. Pedagogía del diálogo y de la autonomía: bases sociológicas y psicológicas. In: HIDALGO, Susana, **Ensayos Construtivistas**. Lima: PUC Perú, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista da Ande, número 06, 1982, p. 11-19.

LOVATO, Antonio e GOUVÊA, Tathyana. **Educação de Alma Brasileira**. São Paulo: Fundação SM, 2017.

PASCAL, Maria Aparecida Macedo. A pedagogia libertária: um resgate histórico. **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100032&lng=en&nrm=abn. Acessado em 06/12/2018.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

UNESCO - COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. **Educação**: um tesouro a descobrir. Presidida por Jacques Delors. Brasília, DF: UNESCO Brasil, jul. 2010. (original 1996)

VIDAL, Diana. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jun./set. 2013.

VIDAL, Diana. Escola Nova e processos educativos. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 497-517.

WARDE, Mirian Jorge. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 101-131.

WARDE, Mirian Jorge; RIBEIRO, Maria Luísa. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 195-204.

WARDE, Mirian Jorge. O Manifesto de 32: reconstrução educacional no Brasil. **Revista Ande**, São Paulo, ano 1, n. 5, p. 8-10, 1982.

Recebido 03/02/2019
Aprovado 03/02/2019