

## Revisão das Novas Alternativas em Educação: experiências nacionais e internacionais

Mariana Lopes de Moraes

Como citar: MORAIS, Mariana Lopes de. Revisão das Novas Alternativas em Educação: experiências nacionais e internacionais. *In*: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul, Aragão (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 259-286. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p259-286>



# **Revisão das Novas Alternativas em Educação: experiências nacionais e internacionais**

*Mariana Lopes de MORAIS<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Este capítulo trata do recorte de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo analisar os limites e possibilidades da Psicologia Genética no aspecto do desenvolvimento moral, bem como tecer críticas em relação a educação tradicional, e contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quando se observa a escola e quando se discute a respeito da complexidade dos processos educativos, logo se percebe que há no mínimo duas dimensões que mais necessitam de reflexão e trabalho: as relações sociais entre os atores do ambiente escolar; e, a tarefa de construção do conhecimento. Há uma dificuldade em preparar o indivíduo para exercer seu papel de cidadão e profissional, ao mesmo tempo em que é preparado ética e moralmente para os conflitos que enfrentará em suas vidas, e, ainda, refletir sobre a construção do conhecimento. Essa tarefa é difícil, visto que estamos inseridos na sociedade da informação, em que a tecnologia avança a passos largos, a gratificação imediata leva a relacionamentos fugazes e

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: mariana.lopesmoraes@hotmail.com  
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p259-286>

superficiais, o individualismo e competição exacerbada, demandam um trabalho diferenciado da escola e do educador.

Faremos neste capítulo uma breve retomada das críticas ao método tradicional de ensino frente às demandas da pós-modernidade para em seguida apresentar novas alternativas em educação. O objetivo deste capítulo é apresentar experiências alternativas em educação e, ao final, ressaltar a sua relação com o desenvolvimento da autonomia moral.

### **Da Educação Tradicional às Novas Alternativas em Educação**

Bessa e Fontaine (2002) apontam algumas perspectivas de investigação sobre a utilização de contextos cooperativos como formas de alternativas de ensino e aprendizagem, bem como as vantagens ao nível da realização acadêmica, do desenvolvimento psicológico do indivíduo e no progresso das relações interpessoais por meio da resolução construtiva de conflitos. Diante desse quadro, os autores colocam duas questões pertinentes à escolha dessa tendência alternativa de ensino-aprendizagem: 1) como se explica o crescente interesse pela aprendizagem cooperativa, ou metodologias ativas a partir dos anos de 1970; 2) o motivo pelo qual esse tipo de aprendizagem tem sido preterido, face à estrutura de aprendizagem competitiva, que altamente domina os sistemas de ensino. Por fim, abordam esse tema analisando a escola num quadro de mudanças macrossistêmicas.

Os autores retomam as sociedades pré-modernas (ou pré-industriais), anteriores à formação do Estado-Nação, argumentando que havia uma frágil diferenciação social. Essas sociedades eram formadas por grupos locais e isoladas do mundo exterior, sendo que os indivíduos experienciavam fortes laços com a comunidade, sustentadas por uma consciência coletiva que se sobrepunha à existência individual: “aderem ao

mesmo conjunto de valores, experimentam os mesmos sentimentos e vivenciam percursos de vida semelhantes” (p. 126). Há uma centralização na oralidade e no relacionamento presencial, as pessoas são mais próximas, possuem um forte vínculo social, o que promove a reciprocidade e a cooperação.

Sobre a educação, Bessa e Fontaine (2002) argumentam que a socialização e a educação das crianças residiam na valorização dos objetivos e recompensas grupais, já que uma boa pescaria ou uma boa colheita geraria fartura e beneficiaria toda a comunidade. Nesse contexto, há uma autorregulação dos comportamentos individuais devido ao vínculo social, possíveis pelas relações de reciprocidade que ligam os indivíduos em torno de objetivos e práticas comuns.

Em contrapartida, na sociedade moderna, o aumento da divisão do trabalho conduziu a uma maior diferenciação dos indivíduos. Nesse tipo de sociedade (industrial) dominada pela tecnologia e pelo pensamento racional, o vínculo social é atenuado, e como consequência aumenta a margem de interpretação individual dos imperativos sociais. A consciência coletiva perde força, bem como seu papel de vinculação e controle, em detrimento à supervalorização do individualismo, o que enfraquece, dessa forma, a importância da vida grupal, da reciprocidade e prosseguimento de objetivos comuns. A Ciência e a técnica adquirem um papel importante na sociedade, destacando-se no projeto de “libertação das individualidades e progresso da humanidade”, entretanto, apesar disso, segundo os autores, erigem um outro pilar no projeto da Modernidade, a regulação. Nele acham-se os princípios de mercado, do Estado e da comunidade, que dão lugar a uma evolução intensa do mercado e ao enfraquecimento do princípio da comunidade

Voltando-se para o contexto escolar, o caráter competitivo da estrutura de relações sociais transcreve-se na escola e no âmbito da sala de

aula, que por meio de um sistema de avaliação normativa, visa diferenciar os indivíduos entre si, e estabelece que o sucesso de uns, depende do insucesso de outros. Esse tipo de educação, responde aos interesses de uma sociedade industrial e capitalista, que visa preparar as crianças para o desempenho individual de tarefas pré-definidas, ao passo que, o currículo oculto garantia uma forma de socialização que domesticava o comportamento, salientando o valor da submissão e da diferenciação entre as pessoas. Nesse sentido, segundo Paim (2016) a educação parece estar sendo reduzida a uma união de padrões, compactada à ideia de um produto e não de um processo, fragmentada na perspectiva do uso e não da formação humana, acelerada aos ritmos determinados pela velocidade do capital.

Atualmente vivemos em uma sociedade de consumo, em um mundo de constantes transformações, Paim (2016), citando a tese de Bauman, enfatiza que vivemos numa modernidade líquida, em que as rápidas transformações civilizatórias, conduzem ao questionamento do sentido da existência e papel da educação na modernidade líquida, por isso o autor argumenta que há uma dificuldade da capacidade da escola em atender as demandas que a sociedade lhe propõe, por isso acaba ficando arraigada aos velhos padrões e valores. Nesse sentido, questiona-se sobre o ato de ensinar, que não diz respeito a apenas conteúdos técnicos, mas de certos aspectos essenciais para a existência humana. Os conteúdos, em si, têm sido compartimentados em disciplinas e questiona-se quais são as competências e habilidades que os indivíduos precisam ter para raciocinar em um planeta de multiplicidades, dos confrontamentos éticos que são necessários resolver.

Com o advento da tecnologia e globalização, o autor menciona que apesar da conectividade excessiva, do emprego massivo de redes sociais, essas gerações têm demonstrado maiores dificuldades em trabalhar em

equipe, por terem um acentuado senso de individualismo e menor resistência às frustrações da vida (ALMEIDA *et al.*, 2009, *apud* PAIM 2016), isto é, mesmo conectados uns aos outros por dispositivos digitais, esses sujeitos têm substituído relações reais, por relações virtuais, virtualizando as formas do existir, o que pode ser visualizado por meio das relações mantidas pelas redes sociais. Sobre esse assunto, Díaz-Aguado (2015) aponta para a crise que a escola tradicional enfrenta devido a uma série de mudanças contraditórias e paradoxos que forçam a escola a se adaptar a uma nova situação, nesse sentido, facilitou-se o acesso à informação e às tecnologias de comunicação. A autora menciona que nunca houve tanta informação, entretanto nunca foi tão difícil compreender o que nos acontece, motivo pelo qual o ensino não pode somente estar voltado à transmissão de informações, mas deve favorecer o processo de construção do conhecimento pelos próprios alunos, auxiliando-os a construírem habilidades para buscarem informações, para interpretá-las e produzi-las. Afinal, os estudantes atuais cresceram na era digital, apropriando-se cada vez mais cedo dela, motivo pelo qual a escola deve se adaptar a essa nova realidade, pois isso tem influências decisivas em suas possibilidades de aprendizagem.

Portanto, há uma assincronia entre a escola e a sociedade, pois há um distanciamento entre o que é “ensinado” e o que é solicitado atualmente. Há dúvidas quanto à validade institucional da escola, ratificada pela tradição e pela técnica, sobre ela ser capaz de promover o completo desenvolvimento cognitivo e moral imprescindíveis para os cidadãos do século XXI. Concorde-se com Paim (2016) quando este retoma o processo civilizatório atual e a fragmentação dos saberes, criticando o processo de ensino e aprendizagem classicamente originado em tendências pedagógicas ultrapassadas, tais como o tradicionalismo e o tecnicismo, que resumidamente, consiste em uma postura passiva dos

alunos, conteúdos memorizados e “aliançada restritamente ao modelo de pensamento convergente e desconectada da complexidade e da pluralidade de desafios e problemáticas insurgentes da sociedade tecnológica contemporânea.” (p. 30).

Essas correntes pedagógicas refletem de diversas formas, tanto no indivíduo quanto na sociedade. Em nível individual: sujeitos que privilegiam absorver conhecimentos, anotar e memorizar, também estão distanciados da prática e da reflexão, bem como pouco críticos e até mesmo passivos diante dos conteúdos veiculados; quanto aos efeitos em nível social: transposição imprópria e/ou indiscriminada dos conteúdos de realidades diversas daquelas regiões onde serão aplicados tais conteúdos; baixo estímulo a cooperação; valorização do estado atual, incapacidade de entender a própria realidade, ocasionando a imitação dos padrões e vulnerabilidade ao colonialismo.

Piaget trouxe um importante questionamento, que foi resgatado por Becker (2012): que cidadão nós queremos que nossos estudantes se tornem? Um indivíduo submisso, cumpridor de ordens sem questionamento ou mesmo subserviente? ou, um indivíduo autônomo intelectual e moralmente que possa responder às demandas da sociedade atual construindo relações que levem à justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática? Responder a este questionamento é fundamental para se compreender os caminhos que são utilizados para alcançar uma educação de qualidade, que torne o indivíduo crítico, participativo e autônomo, que “perante a cada nova encruzilhada prática ou teórica, apropria-se do que fez transformando-o em objeto de reflexão e de tomada de consciência; um indivíduo que se abre ao diálogo com seu entorno social e à interação com seu entorno cognitivo” (p. 29).

Dessa forma, com a emergência e divulgação dessas experiências educacionais exitosas, Barrera (2016) mostra que estamos vivenciando um

movimento de renovação escolar no Brasil que questiona o modelo escolar hegemônico, entendendo a inovação, portanto, como um processo intencional de mudança de uma prática educativa realizada por um sujeito ou grupo, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática (p. 24).

Acredita-se que essas experiências, apesar de suas variabilidades teóricas, podem estar em consonância com a teoria socioconstrutivista, principalmente por entender que a educação não se deve pautar no saber do professor, mas sim na construção do conhecimento em um ambiente democrático e com valores morais onde os estudantes possam exercer seu protagonismo plenamente e construir sua autonomia moral.

Além de propiciar um ambiente facilitador, a escola deve possibilitar o protagonismo da criança, com atividades e vivências que façam sentido para ela. A própria comunidade escolar vai se reorganizando de forma a obter cada vez mais um equilíbrio de igualdade, reciprocidade, de forma a possibilitar a construção de regras e de forma semelhante, a sociedade também se organiza nessa construção.

A seguir trazemos algumas experiências de novas alternativas em Educação.

### **Experiências Internacionais de Educação Democrática**

Influenciados pelo movimento de renovação pedagógica chamada de Escola Nova, originada na segunda metade do século XIX na Europa e tendo como pioneiro Leon Tolstói, instituiu-se a primeira escola democrática que se tem notícia, a Yásnaia-Poliana. A definição básica do movimento era a descoberta da Psicologia infantil e a crítica à educação tradicional, que paulatinamente saía das mãos da Igreja, distanciando-se daquela concepção “adultista” que fazia com que as crianças fossem

tratadas como adultos em miniatura, sem interesse algum pela sua especificidade.

O movimento atual a que queremos chamar a atenção é para a denominada “educação democrática”. Apoiada em Singer (2010), adentra-se ao histórico desse movimento, trazendo as experiências que foram disseminadas ao longo dos anos e suas características próprias. Sabe-se que essas escolas são atreladas a um movimento de renovação pedagógica chamada Escola Nova, que se originou na metade do século XIX com o objetivo de formar o cidadão capaz de produzir de forma ativa. Os teóricos dessa linha se dedicaram a articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das escolas democráticas adotavam uma postura mais radical por entender que a escola nova abandonou as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A democracia ideal a que se apregoa são aqueles princípios de liberdade, igualdade e fraternidade da revolução francesa, entretanto também recebe influências das ideias do socialismo, tanto o romântico de Rousseau, quanto o científico de Marx. Basicamente propõe uma sociedade em que todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja decisivamente extinguida, onde os indivíduos se desenvolvam integralmente. Percebe-se que essa sociedade só será realizável se os seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas e sobretudo autônomas. Encontra-se aí o tipo de formação que as escolas democráticas anunciam.

Pode-se citar que Jean-Jacques Rousseau foi o grande inspirador dessa corrente por entender que o ser humano, ao nascer, dispõe de uma inteligência, personalidade e disposições mentais e emocionais e uma individualidade própria, cabendo, portanto, ao meio permitir a

exteriorização destas disposições. Ele argumentava que era a curiosidade infantil que impulsionava o aprendizado.

Logo, passa-se a ressaltar a participação dos estudantes na elaboração das decisões sobre a vida comunitária e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido da responsabilidade. As sanções quando existem também são elaboradas conjuntamente, portanto não se trata de simplesmente inverter os pólos da educação tradicional e permitir tudo o que até então era proibido ou eliminar as ações de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se de muito mais do que estabelecer uma proposta de educação para cidadãos aptos para viver e promover o regime democrático. O objetivo de Singer (2010) é analisar um conjunto de propostas educativas que se recusaram a aplicar dispositivo disciplinar na socialização de seus estudantes. Priorizam-se por fazer da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” ao invés de uma fase marcada por “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação” (p. 23).

Partindo-se para as bases filosóficas do modelo de educação até então vigente, Durkheim questiona a concepção de Rousseau segundo qual haveria uma educação universal, única e ideal. Durkheim acredita em um modelo de educação de cada sociedade, em cada uma de suas etapas de desenvolvimento, sendo necessário questionar-se sobre os fins da educação aos quais ela serve. Devido à crise moral que sua época enfrentava, especialmente na França, em que se erigiam grandes transformações no âmbito econômico, político, social e cultural, enfatizando-se especialmente a implantação da instrução laica e a obrigatoriedade da escola para todas as crianças de 6 a 13 anos, o autor argumenta que o papel da escola é moralizar os indivíduos.

Singer (2010), uma das pioneiras na sistematização das experiências das escolas democráticas, mostra como elas foram se constituindo ao longo dos anos. A primeira escola democrática foi criada pelo escritor Leon Tolstói, chamada Yásnaia-Poliana, na localidade de mesmo nome, na Rússia entre 1857 e 1862, em um momento de profundas mudanças. A Europa vivia o início da Revolução Burguesa que inspirava muitas reformas na educação, que pregavam o “espírito de liberdade” do pensamento, para além dos dogmas religiosos.

Tolstói foi fortemente influenciado pelo livro “Emílio” de Jean-Jacques Rousseau, que foi um pensador importante desta linha, pois se confrontava com outros enciclopedistas ao focalizar a criança para a construção de seu método e reivindicar o direito dessa à felicidade e à ignorância, enquanto os outros se preocupavam com a transmissão do saber e permaneciam no método catequético, mesmo para o ensino científico. Para ambos os autores, a liberdade é a única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo, pois liberdade torna os sujeitos responsáveis por suas experiências e lhes permite um desenvolvimento global. Esta liberdade não poderá ser agredida, pois é uma forma de violência que destrói a autêntica ordem e a verdadeira autoridade.

Depois da experiência de Yásnaia Poliana, a primeira escola que se tem notícia no leste europeu é o Lar das Crianças, que foi um orfanato fundado pelo médico Janusz Korczak e pela educadora Stefa Wilczinska, em Varsóvia, Polônia. Janusz na verdade se chamava Henrik Goldszhmit e já vinha de uma família progressista, sonhava em ser escritor, mas pela insistência do pai acabou optando pelo curso de medicina na Universidade de Varsóvia, se especializando mais tarde em Pediatria. Em Zurique conheceu Stefa Wilczinska, que estudava pedagogia na faculdade e ali, Korczak entrou em contato com as obras dos pensadores da escola nova.

Em 1911, Korczak deixa o hospital e vai trabalhar no orfanato criado por Stefa em Varsóvia, após ter concluído seus estudos de pedagogia. Então Stefa o convidou para trabalhar no lar das crianças e gradualmente ele transformou o orfanato em uma República de Crianças, arquitetado sobre os princípios de justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações. Ele encontrou mais afinidade com o pensamento de Pestalozzi, que admite uma “bondade natural”, sugerindo que deve-se respeitar a natureza do desenvolvimento humano e conceder o tempo que ela necessita com tranquilidade, sem esforços excessivos ou maus tratos.

Entretanto, não poderíamos considerar Pestalozzi como um educador da escola democrática, devido ao fato de que ele não propunha a participação das crianças nas decisões das instituições a que dirigiu, muito menos a liberdade delas por assistir ou não às aulas. Pela caracterização do Lar das Crianças, notamos que Korczak deslocou o ponto enfatizado por Rousseau e Tolstoi: a questão ressaltada centra-se na preocupação com a responsabilidade, e não a espontaneidade do educando. Apesar de ter se deslocado do centro, Korczak não negou a importância da espontaneidade no processo de aprendizado, não se esquecendo da postura do educador de aguardar a iniciativa da criança. Dessa forma, este modo de funcionamento do orfanato amplia a participação coletiva nas decisões, o que será desenvolvido em linhas gerais por todas as escolas democráticas que lhe sobrevirão.

Após a primeira guerra o movimento se fortaleceu na Inglaterra. Algumas pessoas, dentre elas, Alexander Neil, o fundador de uma escola democrática denominada Sumerhill. Assim como Korczak (fundador do “Lar das crianças”), Neil tinha dificuldades em se adaptar com a rigidez escolar, o que fez com que seu pai o obrigasse a trabalhar no ambiente fabril, e após muitas tentativas em inseri-lo no mundo do trabalho, seus pais, que eram diretor e professora, decidiram torná-lo professor.

Neil, influenciado pelo Partido Comunista estimulou-se a pensar sobre uma escola efetivamente democrática. Neste período, segundo Singer (2010), ele aperfeiçoou suas observações em relação às crianças, enfatizando que aquelas consideradas problemáticas por seus pais e outras escolas na verdade eram “filhas de ‘pais problemas’ ou estudantes de ‘professores-problema’” (p.90). Entretanto, nos anos de 1930, com o fortalecimento do liberalismo, inclusive entre os membros da revista “New Era”, obrigou Neil a se afastar do jornal e das escolas progressistas, já que ele não abria mão do direito da criança ao autogoverno.

Outra experiência que merece destaque é a escola americana Sudbury Valley School, influenciada por Summerhill. No final dos anos de 1960, abriu-se um campo para as novas experiências que sobreviriam, somando-se a isso, os movimentos juvenis e guerras, trazia um questionamento político-cultural. Esse cenário tornou-se fecundo a formação das escolas democráticas, como surgiu a Sudbury.

A escola é resultado da iniciativa de um grupo de pais liderados por Danniell e Hanna Greenberg e Mimsy Sadofsky, professores da área de Ciências e Matemática da Universidade da Columbia. A característica notável no que se refere ao funcionamento da instituição é a ausência de currículo, sendo que seus educadores não possuem essencialmente formação pedagógica, mas são profissionais de diversos campos, tais como editores, historiadores, administradores, bioquímicos, músicos e psicólogos. Todas essas escolas contam com Assembleias escolares composta por estudantes e equipe, que tratam sobre os rumos da escola.

### **Experiências Brasileiras**

Singer (2010) enfatiza que apesar da origem comum, o movimento da Escola Nova percorreu um caminho próprio que não foi seguido pelas

escolas democráticas. Objetivando-se formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos escolanovistas dedicaram-se à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, já os autores das escolas democráticas “radicalizaram a crítica à educação tradicional, incluindo nesta também a Escola Nova, que a seu ver, abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática” (p. 16).

Em 1997 Helena Singer lança a primeira edição do “República de crianças”, onde se tem uma sistematização dessas experiências das escolas democráticas. Em 2002a autora decide se envolver com um projeto de organização democrática em São Paulo, denominado Instituto Lumiar, que promoveu o processo de democratização de duas escolas rurais do interior de São Paulo. Este projeto também inspirou, em 2005, educadoras ligadas ao teatro que criaram a Escola Teia Multicultural, atendendo crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola compõe-se sobre assembleias, projetos, ciclos e avaliação como prática de pesquisa.

Apesar de a lei ser fundamental em um processo de mudança, não é capaz de efetivá-la. Por este motivo, mesmo tendo se passado quase vinte anos da promulgação da LDB, ainda hoje organizar no Brasil escolas democráticas, com currículos flexíveis e envolvimento com a comunidade, depende de grande determinação de lideranças e apoio de redes articuladas.

Pode-se citar algumas escolas que se enquadram nas chamadas escolas democráticas, a saber: EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Amorim Lima, EMEF Campos Salles, Projeto Âncora, além de outras organizações com o mesmo objetivo, como o Projeto Escola Aprendiz, os CEUs (Centros de Educação Unificados) e ONGs, todas localizadas na região de São Paulo, por se tratar do recorte que a autora utilizou para explicitar tais experiências.

Essas escolas trazem em comum a participação ativa da comunidade, além de pontes realizadas com grupos culturais, associações de moradores e comunidades dos bairros em que estavam localizadas. Porém, para além desta conexão local, as organizações aqui enfocadas também fizeram articulações com universidades e pesquisadores. Se nos primeiros anos, estas experiências dependiam largamente do empenho e dedicação dos seus diretores, com o tempo conseguiram formar equipes qualificadas que criaram metodologias confiáveis com foco no desenvolvimento integral, o que significa tratar de competências diversas, valorizar os diferentes estilos de aprendizagem e incluir de novos agentes no processo educativo, segundo Singer (2016, p. 226).

A primeira experiência brasileira que trataremos será a escola EMEF Desembargador Amorim Lima, que foi fortemente influenciada pela escola da Ponte em Portugal, de José Pacheco. O processo de inovação se iniciou com a chegada de Ana Elisa Siqueira, em 1996. Começou com a intervenção nos espaços escolares, tornando-os mais agradáveis e voltados à convivência, assim como intervenções artísticas foram feitas nas paredes e muros, também foram retiradas as grades e foram criados espaços de convivência onde as pessoas podiam sentar e conversar tranquilamente. A escola passou a funcionar nos finais de semana para atividades com a comunidade, sendo que foi constituído um forte Conselho Escolar, formado por pais, professores, estudantes e funcionários.

Depois, as transformações no currículo continuaram no sentido de garantir a autonomia do estudante, o acompanhamento individualizado e a avaliação contínua da aprendizagem. Atualmente no Amorim, cada estudante conta com um tutor, que pode ser qualquer membro da equipe escolar. Em média, um tutor é responsável por 20 estudantes. Uma vez por semana, tutor e tutorandos tem um encontro de 5 horas. Nos demais dias, se o tutorando tiver questões a conversar pode procurá-lo. Os estudantes

recebem ao longo do ano roteiros de pesquisa, com cerca de 20 objetivos, ou seja, questões a serem desenvolvidas.

A organização dos grupos não se dá mais em séries, mas sim em três ciclos, sendo que cada ciclo ocupa um salão. Nos salões, os estudantes sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e sistematizarem, individualmente, seus objetivos, são poucas as aulas expositivas que ainda acontecem.

A inovação fundada pela Amorim Lima influenciou outra escola da rede municipal de São Paulo, que hoje é um marco no país. Trata-se da escola Campos Salles, no bairro de Heliópolis, região sudeste da cidade, que oferece o ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA), pode-se dizer que a grande marca de Heliópolis é sua força comunitária. A razão desta força encontra-se na União de Núcleos e Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), é a partir daí que a UNAS inicia sua abertura para outros temas da luta popular que tem como objetivo a conquista de uma vida digna para todos.

Hoje seus 1120 estudantes se organizam de forma semelhante à escola Amorim, em grupos, nos amplos salões, pesquisando a partir de roteiros elaborados especificamente para seus ciclos e contando com a ajuda dos pares e educadores, quando preciso.

Para além da inovação curricular, a Campos Salles criou uma forma muito inovadora de os estudantes participarem da gestão da escola, que é chamada República de Estudantes. A origem dessa organização está nas comissões mediadoras. Essas comissões são compostas por estudantes eleitos em cada salão e tem como objetivo cuidar da convivência, do respeito pelo espaço, e do respeito entre os estudantes, professores e funcionários. Valendo-se de sua autonomia, os estudantes das comissões chegam, inclusive, a chamar os pais para apoiar os processos de superação de conflitos, quando necessário.

Os bons resultados da atuação das comissões levaram à configuração da República que se estrutura da seguinte forma: os estudantes elegem, dentre os membros das comissões mediadoras maiores de 10 anos, um Prefeito, um Vice-prefeito, dez Vereadores (dois por salão). O prefeito indica, também dentre os membros da comissão mediadora, quatro Secretários: de Convivência e Diversidade; Comunicação; Saúde e Ambiente; Cultura e Esporte. Em caso de conflitos envolvendo estas funções, é acionada a Comissão de Ética, formada por três professores, três estudantes e um funcionário.

A terceira experiência apresentada aqui é de uma escola formada por uma organização da sociedade civil, após 17 anos de atuação com atividades artísticas e esportivas para crianças e adolescentes de baixa renda. Trata-se do Projeto Âncora localizado em Cotia, na região metropolitana de São Paulo. Cotia é um município marcado pela desigualdade social, abrigando condomínios de luxo e diversas favelas.

Em 2012, assumiu a coordenação do projeto José Pacheco, que havia sido o diretor da Escola da Ponte em Portugal. Ao perceber o alto potencial de inovação no Brasil, José Pacheco deixou Portugal e passou a apoiar organizações sociais, educadores e escolas brasileiros em seus processos de transformação, como a Amorim Lima, a Campos Salles e, depois, o Projeto Âncora. Com a chegada de Pacheco, a organização criou uma escola própria, financiada por fundo público municipal que recebe doações de empresas e convênios diretos com a prefeitura. Atualmente, a Escola Projeto Ancora atende 680 estudantes de 4 a 14 anos que se organizam em quatro ciclos de aprendizagem.

Diariamente quando chegam, os estudantes se encontram com o tutor, com quem fazem o planejamento do dia, observando o roteiro de estudos que semanalmente elaboram juntos. Ao final do dia, os estudantes se encontram novamente com o tutor para discutir o que aprenderam e

compartilhar aquilo que tiveram dificuldade. Toda vez que o estudante aponta dificuldades em realizar algum item do roteiro, o tema é resgatado no novo planejamento. As pesquisas e projetos realizados pelos estudantes fazem uso tanto dos grandes espaços internos do Âncora quanto do bairro e procuram envolver a comunidade na medida em que, muitas vezes, tratam de questões sociais, ambientais e culturais do lugar.

Os momentos de sistematização acontecem nos salões, onde os estudantes trabalham em grupos e caso precisem de ajuda, levantam as mãos e solicitam algum educador. Nas paredes dos salões ficam pendurados cartazes com duas colunas: “Preciso de Ajuda” e “Posso Ajudar?”, neles, as crianças e adolescentes podem pedir apoio aos colegas escrevendo o nome na primeira coluna, ou oferecer auxílio quando dominam bem algum assunto. Os estudantes também encontram afixadas nas paredes dos salões, listagens completas e simplificadas das competências e conteúdos que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A participação democrática dos estudantes nos processos decisórios se dá por meio de assembleias, que são pautadas por quadros onde todos colocam os temas que querem debater, indicando o que gostam e o que não gostam na escola. O Projeto Âncora se apresenta como uma comunidade de aprendizagem, assim definida: *práxis* comunitária baseada “em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável”. É a expansão da prática educacional do Projeto Âncora para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa. Atualmente, o projeto modificou-se, denominando-se Cidade Âncora e não atua mais nas modalidades de ensino e sim com um espaço aberto a comunidade e contando com eventos voltados para arte, cultura e educação.

Dois anos depois do Projeto Âncora, a Associação Cidade Escola Aprendiz, foi fundada por jornalistas, arquitetos e educadores, com o intuito de realizar projetos experimentais de arte urbana, mobilizando moradores e comunidades escolares a fazer intervenções criativas nos muros da cidade, para conferir novos significados aqueles símbolos da segregação social (principalmente entre estudantes de escolas públicas e privadas), bem como apoiar processos de revitalização de espaços. Este tipo de projeto foi continuamente realizado pela organização ao longo de vários anos em diversas partes da cidade, envolvendo, inclusive, as escolas Amorim Lima e Campos Salles, dentre muitas outras interessadas em criar marcos simbólicos de suas relações com o bairro.

Os bons resultados alcançados e a rede articulada em torno destas experiências as tornaram inspiração para muitas outras iniciativas no mesmo sentido espalhadas pelo país, o que vem constituindo um novo movimento na educação brasileira, segundo Singer (2010). Este movimento reivindica autonomia para que as escolas possam desenvolver seus projetos pedagógicos intrinsecamente ligados com o contexto que elas estão, respeitando sempre o protagonismo dos estudantes e professores.

Ainda refletindo a respeito das novas alternativas em Educação, trazemos a ressignificação na educação que tem reverberado no projeto em andamento no município de Arujá-SP, iniciado em meados do segundo semestre de 2017. A equipe conta o apoio do Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto, as professoras da Pós-Graduação em Educação da Unesp campus de Marília, Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Bataglia Raphael e Dr.<sup>a</sup> Alessandra de Moraes, bem como graduandos, mestrands e doutorandos do Programa de Pós-Graduação, da mesma instituição.

O projeto, assim como os apontados anteriormente, está embasado no movimento atual de renovação educacional, que tem como base a construção de ambientes sociomoraís cooperativos, o desenvolvimento de

práticas pedagógicas ativas, interdisciplinares e transdisciplinares, a garantia da liberdade para aprender e construir conhecimento, a construção de iniciativas educacionais autogeradas e a participação coletiva e consciente da comunidade escolar.

Em parceria com a secretaria municipal de Educação de Arujá-SP, a investigação proposta tem como objetivo acompanhar, sistematizar e avaliar os efeitos do desenvolvimento de um projeto de formação continuada de professores (as) e gestores (as), com a participação de demais membros da comunidade escolar, de duas escolas públicas de educação municipal da referida cidade. Os referenciais teóricos norteadores serão a Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget, considerando-se também as contribuições de seus estudiosos, a Pedagogia de Paulo Freire, assim como demais autores, sobretudo de base socioconstrutivista, que possibilitem a fundamentação e realização de um modelo alternativo e democrático de educação.

Agora passemos para outra experiência educacional alternativa, o PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino). O objetivo do programa é favorecer o desenvolvimento harmonioso das crianças, levando em conta os aspectos afetivo, cognitivo, social e físico, garantindo-lhes o direito a uma educação integral. Está fundamentado teoricamente nos estudos epistemológicos e psicológicos de Jean Piaget e sua proposta pedagógica está fundada na ideia de que a educação é um importante fator de transformação pessoal e social. Considerando o contexto histórico de cada sujeito, propõe-se a formar pessoas autônomas e criativas, reconhecendo principalmente a importância das fases iniciais da vida do ser humano.

Engajada em sua tese de doutoramento utilizando a abordagem construtivista na Educação Infantil, ela comprovou que a maioria das crianças de 5 e 6 anos que participaram de classes em que os professores

empregavam procedimentos pedagógicos diferenciados, apresentou nítido progresso no desenvolvimento da capacidade de raciocinar, atingindo um estágio de desenvolvimento intelectual mais adiantado, comprovando também que crianças pertencentes a diferentes níveis socioeconômicos apresentaram progresso semelhante.

Recentemente, além das implantações em diferentes redes de educação municipal, a proposta do PROEPRE tem sido procurada por escolas particulares e instituições assistenciais do Estado de São Paulo e de outros estados, reiterando que o objetivo do Programa é formar pessoas intelectual e moralmente autônomas, que tenham espírito crítico para refletir, questionar tudo o que lhes é proposto e que sejam capazes de contribuir para transformações culturais e tecnológicas.

O programa também conta com uma equipe de formadores (Mestrandos, Mestres, Doutorandos e Doutores) do Laboratório de Psicologia Genética, sob a orientação da Profa. Dra. Orly Z. Mantovani de Assis, com a formação de professores em um curso que conta com acompanhamento do trabalho do professor na escola, estágios, reuniões pedagógicas e grupos de estudo. Essa rede de profissionais que auxilia a implantação do PROEPRE oferece formação continuada para que os professores.

No contexto educacional a formação continuada do professor torna-se imprescindível pois como tudo indica uma boa formação profissional, aliada a condições adequadas de trabalho tais como um ambiente que favoreça o trabalho em colaboração e construção coletiva, que respeite a autonomia profissional, que remunere com salários dignos, parecem poder criar possibilidades reais de alteração da situação que vivemos hoje, segundo Assis (2007). Este assunto também tem sido abordado por Vinha (1997) quando esta argumenta sobre a necessidade dos educadores de receberem uma educação de alto nível, afinal “como

educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente?” (p.21), para isso Piaget também nos aponta para algumas respostas.

A resposta para solucionar essa questão vai ao encontro do fato evidente de que é imprescindível uma formação plena e complexa dos educadores, como defendida por Piaget (1948/1976, p. 28), ao afirmar que:

[...] A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

Entretanto, a questão que fica é: como os professores são formados? Eles próprios têm oportunidade de uma prática cooperativa na formação inicial? Existem experiências inovadoras também no nível da graduação? Conhecemos por meio de uma palestra ministrada pela professora Lenir Maristela Silva na UNESP em 2017, a experiência desenvolvida na UFPR (Universidade Federal do Paraná), no campus litoral, instalada em Caiobá, no município de Matinhos uma experiência e as ações promovidas na Universidade que chegam aos sete municípios litorâneos e se estende, ao Vale do Ribeira, região marcada pela excessiva fragilidade social e econômica. O projeto da UFPR objetiva o desenvolvimento integral humano e local e foi viabilizado pela parceria entre Universidade Federal do Paraná os Governos Federal e Estadual, com o apoio das prefeituras locais.

Os estudantes de graduação e pós-graduação da UFPR Litoral são formados de modo que possam contribuir no crescimento social e econômico regional. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são

realizadas de maneira integrada, uma vez que o acesso ao conhecimento científico é proporcionado de forma vinculada às necessidades da comunidade local.

As práticas pedagógicas inovadoras aplicadas se constituem como políticas públicas para a formação integral do estudante, para que o mesmo se desenvolva integralmente e para que contribua para o desenvolvimento local, dessa forma, a UFPR emerge como um projeto de expansão institucional de caráter inovador, sustentados por fundamentos emancipatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

A tradução dessa proposta pode ser vislumbrada em uma organização curricular diferenciada, em que, ao invés de disciplinas, os estudantes cursam módulos, cuja estrutura tem maior flexibilidade para atender as necessidades de cada turma. As atividades de Integração Cultural e Humanística e os Projetos de Aprendizagem completam o currículo, assim sendo, existem três grandes eixos de aprendizagem, a saber: Fundamentos Teóricos Práticos; Projetos de Aprendizagem e Interações Culturais e Humanísticas.

O currículo é organizado por projetos e os estudantes tem maior oportunidade de aprofundar suas interações culturais e humanísticas por meio da construção de seu Projeto de Aprendizagem (P.A). Os P.A's possibilitam que os indivíduos construam o seu conhecimento de maneira integrada, percebendo criticamente a realidade, aliando o aprofundamento metodológico e científico à preparação para o exercício profissional, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de auto-organização e produtividade.

Os conhecimentos científicos são desenvolvidos como meios no processo de formação, em módulos semestrais, atendendo às diretrizes curriculares de cada curso e possibilitando os saberes necessários a produção dos Projetos de Aprendizagem. Os estudantes são capacitados

para a pesquisa científica de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, além de terem acesso à formação filosófica, política e humana, para se tornarem capazes de atuar em situações concretas na sociedade globalizada.

Outro eixo basilar da aprendizagem dos estudantes são as interações culturais e humanísticas, que são atividades promotoras das interações, que podem ser verticais (estudantes em fases diferentes dos cursos) e horizontais (estudantes de cursos diferentes no mesmo espaço). Essas interações construídas de forma dialógica entre estudantes, comunidades e servidores, em que são valorizados os diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social.

A importância desse processo se dá pela forma como as interações contribuem efetivamente para a formação humanística e profissional, uma vez que apenas o conteúdo não é garantia de que o aprendizado ocorra, entretanto, não é qualquer experiência que gera conhecimento. Segundo Gonçalves (2018) a aprendizagem é um processo de crescimento e desenvolvimento de um ser humano em sua totalidade, abrangendo no mínimo quatro áreas: conhecimento, afetivo-emocional, habilidades e atitudes. O essencial deve ser a busca “pelo significado do aprendizado ou da vivência, ou seja, os conteúdos estudados tenham significado para o estudante” (p. 42).

Um aspecto importante a ser discutido é o porquê da educação tradicional não abarcar a formação do sujeito de maneira integral. Vimos que na sociedade de consumo em que vivemos, na chamada modernidade líquida de acordo com o termo usado por Bauman, (2001) as transformações ocorrem rapidamente e demandam cada vez um trabalho diferenciado no âmbito da escola, sendo necessário nos questionar se este tem sido um ambiente em que as crianças e adolescentes tem se desenvolvido na sua máxima potencialidade e quais são os fatores considerados como essenciais para tal desenvolvimento.

Essas experiências endossam a necessidade de se repensar os espaços de aprendizagem e a obrigatoriedade de conteúdos fragmentados e desconexos de vivências dos estudantes, apontando para uma nova oportunidade de se organizar a escola enquanto ambiente de descobertas, liberdade, pesquisas e envolvimento intenso com a comunidade em geral e essas experiências tanto nacionais quanto internacionais reforçam a viabilidade da construção de uma educação mais justa, livre e democrática.

Percebe-se que as escolas democráticas trazem uma preocupação básica em suas práticas e formas de organização, ou seja, o trabalho cooperativo, a liberdade e o respeito pelas posições individuais na construção de um projeto comum. Ora, essas são também preocupações da Psicologia Genética na construção da autonomia moral. Sabemos que quanto mais cooperativo for o ambiente, maior a probabilidade de construção da autonomia, e isso só pode ser possibilitado se esse ambiente contar com procedimentos e estratégias que evidenciem o “profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, portanto, diferentes” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 125), as autoras mencionam que quando os estudantes são respeitados eles são encorajados ao respeito mútuo e autorrespeito.

Todos os problemas ocorridos no espaço de aprendizagem necessitam ser considerado como parte do processo educativo, planejados e trabalhados como as outras matérias, até mesmo aqueles objetivos almejados a longo prazo, como por exemplo a responsabilidade, liberdade, saber expressar sentimentos, cooperar, dialogar e etc. Todos esses exemplos não são pré-requisitos e sim uma construção fruto de um trabalho árduo. Segundo Tognetta e Vinha (2007) a aprendizagem de qualquer noção, inclusive procedimentos habituais de sala de aula, como a realização de trabalho em equipe, modos de participação ou estudo é construída, e não se pode esperar que a criança saiba disso antecipadamente sem que tenha

tido a oportunidade de aprender e exercitá-las, e esse raciocínio vale também para a relação ao respeito às normas, as relações sociais e o aprender a resolver seus conflitos (p. 127).

### **Considerações Finais**

É possível perceber que, segundo o exposto, o modelo de escola predominante e atuante nos dias de hoje carecem de uma nova abordagem, de forma a buscar outra alternativa para desenvolver cidadãos mais críticos e autônomos. Segundo Greier, Philippe e Gouvêa (2017) novas escolas estão sendo criadas ao redor do mundo e muitos agentes, de grandes empresas a professores de pequenas cidades, passaram a pensar em novas práticas educacionais que façam mais sentido para os jovens e para o mercado de trabalho, para as famílias e o planeta, para as democracias estatais e para o bem-estar de cada um.

Buscando evidenciar as iniciativas referentes a educação alternativa, percebemos que os indivíduos expostos a este tipo de educação têm mais possibilidades de desenvolverem sua autonomia moral, visto que o conhecimento se pauta na construção do ambiente democrático e com valores morais onde os estudantes possam exercer seu protagonismo plenamente e construir sua autonomia moral.

Além de propiciar um ambiente facilitador, a escola ou iniciativas devem possibilitar o protagonismo do indivíduo, com atividades e vivências que façam sentido para ela. A própria comunidade escolar vai se reorganizando de forma a obter cada vez mais um equilíbrio de igualdade, reciprocidade, de forma a possibilitar a construção de regras e de forma semelhante, a sociedade também se organiza nessa construção, visando vivências mais democráticas.

Por fim, buscamos pensar na relação entre teoria, técnica e práxis e o quanto isso contribui para a formação dos cidadãos do futuro. E pensar: como a universidade pode ser reformada a ponto de formar educadores críticos e reflexivos que se proponham a mais do que reproduzir conteúdos a seus estudantes? Em uma palavra: como construir uma universidade verdadeiramente formadora e democrática?

Muitas críticas são apontadas a educação tradicional e as novas alternativas em educação emergem com uma possibilidade viável de construção de conhecimento e desenvolvimento moral, afinal a autonomia moral não pode ser ensinada, mas proporcionada à medida que há a construção na escola/projetos de relações mais horizontais, em que os indivíduos possam ter liberdade de se expressar, de se colocar no lugar do outro e serem ouvidos.

## **Referências**

ASSIS, M. L. F. L. C. **A influência do curso de extensão PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores.** 2007. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional do século XXI.** São Paulo, 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** 2 Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BESSA, N; FONTAINE, A. M. A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 18, p. 123-147, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

GONÇALVES, A. É possível ousar para promover uma educação complexa. **TOM UFPR**. Paraná, v. 1, n. 1, p. 42-45. Disponível em: . Acesso em 14 mai. 2018.

GREIER, P.; GOUVÊA, T. (Orgs.). **Edushifts: o futuro da educação é agora**. Edushifts, 2017.

PAIM, I. M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do Ensino Médio**. Marília- SP, 2016. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2016.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?**. Trad. Ivete Braga. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 1976. (Originalmente publicado em 1948).

SINGER, H. Innovative experiences in holistic education inspiring a new movement in Brazil. *In*: LEES, H. E.; NODDINGS, N. (Orgs.). **The palgrave international handbook of alternative education**. London: PalgraveMacmillan, 2016.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista.** 1997. 1138 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1997.