

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA ROSA CHAVES KÜNZLE

ESCOLAS ALTERNATIVAS EM CURITIBA: TRINCHEIRAS, UTOPIAS E  
RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS (1965 - 1986)

CURITIBA

2011

MARIA ROSA CHAVES KÜNZLE

ESCOLAS ALTERNATIVAS EM CURITIBA: TRINCHEIRAS, UTOPIAS E  
RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS (1965 – 1986)

Tese apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Doutor, pelo Curso  
de Pós-Graduação em Educação, Linha  
de Pesquisa: História e Historiografia da  
Educação, Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Serlei Maria Fischer Ranzi

CURITIBA

2011

## AGRADECIMENTOS

Toda pesquisa é fruto de um esforço pessoal, mas é também fruto da contribuição de muitas pessoas. Quero agradecer, principalmente, as pessoas que acreditaram que eu levaria esta empreitada até o fim...

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, professora Serlei, pelo acompanhamento afetuoso e pela gentileza. Tive a oportunidade de conhecê-la melhor e passei a admirá-la tanto por suas qualidades acadêmicas e profissionais como, e especialmente, por suas qualidades pessoais, sempre acreditando e “jogando seus alunos para cima”.

Agradeço aos professores que fizeram parte da banca de qualificação: Gizele, Daniel e Mário, por suas contribuições significativas. Agradeço também à professora Vera Beltrão e à minha colega Suzete, por suas ricas sugestões.

Agradeço ao professor Jean Houssaye, da Université de Rouen, assim como ao professor Loïc Chalmel, que me acolheram tão calorosamente naquele rigoroso inverno de 2009/2010, do norte da França. Suas sugestões foram muito importantes.

Agradeço a todas as pessoas que me receberam de braços abertos para conceder uma entrevista, sem as quais este trabalho não seria possível.

Agradeço às funcionárias do PPGE da Universidade Federal do Paraná, assim como a CAPES, pela concessão da Bolsa de Estudos e da Bolsa de Doutorado-Sanduiche. Agradeço também às funcionárias da Casa da Memória de Curitiba, do Arquivo Público do Paraná e da Biblioteca Pública do Paraná, que tão gentilmente me atenderam e auxiliaram na coleta de dados.

Quero agradecer à Betinha pelas correções e à Ana Maria, pela força na transcrição

das entrevistas. Sou grata aos meus amigos muito próximos nestes quatro anos, que acompanharam este trabalho e sempre acreditaram nele: June, Marcelo, Yumie e Guilherme, assim como ao meu irmão, Jariby.

Sou muito grata ao meu querido companheiro, Luis Allan, pela generosidade e carinho de sempre, e à Bárbara, minha filha, que teve paciência comigo e a quem furtei nosso precioso tempo para terminar a tese (e ela compreendeu...).

*A pacificação da existência não pode vir da  
acumulação do poder, mas do seu oposto*

***Herbert Marcuse***

*Mas uma ideia não pode germinar num só dia,  
por mais rápida que seja a elaboração e a  
difusão de ideias durante os períodos revolucionários*

***Piotr Kropotkin***

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é estudar quatro escolas que funcionaram em Curitiba entre 1965 a 1986, anos que correspondem a fundação da primeira e ao fechamento da última delas. São elas: o Jardim de Infância Pequeno Príncipe; a Escola Raphaël Hardy, a Escola Oficina e a Escola Oca. Estas escolas são definidas, pela literatura educacional, como “Escolas Alternativas”, conjunto de escolas que fizeram diferentes críticas às escolas convencionais, não só no Brasil como em várias partes do mundo. Muitos dos idealizadores e fundadores das escolas que estudamos enfrentaram o Regime Militar, sendo que alguns foram perseguidos e presos e algumas escolas sofreram investigações e intervenções da Polícia. As escolas foram, fundamentalmente, espaços de cuidado e educação para os filhos destes militantes, de seus amigos e de outros simpatizantes que desejavam uma educação menos doutrinadora e autoritária, mas também serviram como espécies de trincheiras, lugar de proteção e de encontro para estas pessoas, que participavam de movimentos clandestinos e estavam impossibilitados de manter suas atividades políticas. Inspiradas nas Pedagogias Progressistas da época e fazendo críticas à pedagogia “tradicional”, estas escolas trabalharam, basicamente, com elementos das Pedagogias Ativas, da Pedagogia Socialista e da Pedagogia Libertária. Estas ideias estiveram presentes nas práticas escolares, algumas vezes de maneira explícita e sistematizada, outras vezes, de maneira difusa, intuitiva. Com base nas reflexões de Michel Foucault e de Michel de Certeau, em especial nas definições de Instituição Disciplinar e de Resistência, nosso trabalho consistiu em detectar alguns movimentos de contestação à educação oficial feitos pelos idealizadores das escolas principalmente em três aspectos: na organização dos espaços e tempos escolares, nas discussões de gênero, família e moral e nos debates sobre “liberdade e limites”. Além das fontes escritas (documentos escolares e jornais da época), realizamos entrevistas com diversos idealizadores e participantes das escolas. Estamos considerando este conjunto de recordações como uma “memória militante”, principalmente quando os entrevistados apontam o que fizeram como um lugar de realização histórica, estabelecendo vínculos entre os seus desejos, sua militância e a história: eles, de alguma forma, em seus depoimentos, reconstroem as suas ações, marcadas por uma condição sociopolítica comum e buscam ligar o passado ao futuro que sonhavam. Nosso objetivo foi o de entender como estas pessoas colocaram em prática, por meio destas escolas, muitos de seus sonhos por uma sociedade mais livre e igualitária e como as escolas representaram mais uma manifestação do desejo de mudança, naqueles anos rebeldes da contracultura.

Palavras-chave: Escolas Alternativas, Pedagogias Progressistas, Resistências, Regime Militar.

## RESUMÉ

Le but de cette étude est de connaître quatre écoles ont existé à Curitiba entre les années 1965 à 1986 (années de la fondation de la première et la fermeture de la dernière d'entre elles.) Sont-elles : *l'école Pequeno Príncipe, l'école Raphaël Hardy, l'école Oficina et l'école Oca*. Ces écoles sont définies par la littérature pédagogique dans l'ensemble des «écoles alternatives» parce qu'elles étaient contre les écoles classiques, non seulement au Brésil mais dans de nombreuses régions au monde. Au Brésil, beaucoup de créateurs et fondateurs de ces écoles ont fait face au régime militaire et certains ont été poursuivis et emprisonnés. Certaines écoles ont subi interventions et enquêtes policières. Les écoles ont servi comme lieu de soins et d'éducation pour les enfants de ces militants, des leurs amis et d'autres supporters, qui voulaient une éducation moins doctrinaire et autoritaire. Mais elles ont également servi comme une espèce de «tranchée», lieu de sécurité et de rencontre pour ces personnes, qui ont participé à des mouvements de résistance et ont été interdus de maintenir leurs activités politiques. Inspirées par les «pédagogies progressistes», critiques de la pédagogie traditionnelle, ces écoles alternatives ont travaillé principalement avec des éléments des Pédagogies Actives, de la Pédagogie Socialiste et de la Pédagogie Libertaire. Ces idées ont été incluses dans les pratiques des écoles, parfois explicitement et systématiquement, parfois de façon diffuse, intuitive. Sur la base des définitions de Michel Foucault et de Michel de Certeau, surtout leurs définitions d'Institution Disciplinaire et de Résistance, notre travail a consisté de détecter certains mouvements en réponse à un système d'éducation formelle, dans trois aspects principaux: l'organisation des espaces et des temps scolaires; dans les discussions sur le genre, la famille et la morale et sur les débats à propos de «la liberté et les limites». En dehors des sources écrites (dossiers scolaires et des journaux de l'époque), nous avons mené des entrevues avec différents créateurs et participants des écoles. Nous envisageons qu'il s'agit d'une «mémoire militante» surtout lorsque les répondants indiquent leurs souvenirs comme lieu de réalisation historique et qu'ils essaient d'établir des liens entre leurs désirs, leurs activités politiques et l'histoire: ils ont, en quelque sorte, reconstruit leurs actions marquées par une condition sociopolitique commune et ils ont essayé, par la mémoire, d'expliquer et de communiquer l'avenir dont ils rêvaient. Notre objectif est de comprendre comment ces gens ont mis en pratique, par moyen de ces écoles, beaucoup de ses rêves pour une société plus libre et plus égalitaire et la façon dont les écoles ont été des lieux de réalisations de ces années rebelles de la contre-culture.

Mots Clés: Écoles Alternatives, Pédagogies Progressistes, Résistance, Régime Militaire

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1. AS ESCOLAS ALTERNATIVAS NO CONTEXTO DA CONTRACULTURA E DA DITADURA MILITAR.....	36
1.1. O cenário nacional da contracultura e do Regime Militar.....	36
1.2. As escolas alternativas nas décadas de 1960/70 no Brasil.....	44
1.3. O contexto de Curitiba e a fundação das Escolas Alternativas.....	50
1.3.1. O Jardim de Infância Pequeno Príncipe e o Teatro de Bonecos.....	57
1.3.2. A Escola Raphaël Hardy: Summerhill como inspiração.....	61
1.3.3. Oficina: a escola mais longeva e mais conhecida na cidade.....	66
1.3.4. Escola Experimental Oca: uma dissidência com um discurso mais à “esquerda”	69
1.4. O militares reagem às escolas: as prisões de 1978.....	74
CAPÍTULO 2 – AS ESCOLAS ALTERNATIVAS E SUAS IDEIAS PEDAGÓGICAS.....	82
2.1. Críticas à Escola Tradicional.....	82
2.1.1. A Escola Nova e as Pedagogias Ativas.....	86
2.1.2. A Pedagogia Libertária.....	94
2.1.3. A Pedagogia Socialista.....	101
2.1.4. Um escolanovista/socialista/libertário: Célestin Freinet.....	105
2.2. As Escolas Alternativas nos dias atuais.....	113
CAPÍTULO 3. ESPAÇOS E TEMPOS, LIMITES E LIBERDADE: ALGUMAS FORMAS DE RESISTÊNCIAS NO ÂMBITO DA ESCOLA.....	119
3.1. A organização dos espaços e tempos escolares.....	122
3.1.1. Espaços e tempos como dispositivos disciplinares.....	123
3.1.2. Espaços e Tempos nas Escolas Alternativas de Curitiba.....	130
3.2. A noção de “limites” e “liberdade” no âmbito das Escolas Alternativas.....	147

CAPÍTULO 4. AS ESCOLAS ALTERNATIVAS COMO ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES DE GÊNERO, MORAL E FAMÍLIA.....	157
4.1. Como educar os sexos ou a construção dos corpos escolarizados.....	157
4.2. As discussões feministas entre libertárias e socialistas.....	164
4.3. As Escolas Alternativas e as discussões de gênero.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
BIBLIOGRAFIA.....	192
ANEXO 1 – ARQUIVOS DA DITADURA.....	201
ANEXO 2 – FONTES.....	209

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é estudar quatro escolas que funcionaram em Curitiba, entre o final dos anos de 1960 até meados dos anos de 1980 (mais precisamente entre 1965 e 1986, datas que coincidem com a criação da primeira delas e com o fechamento da última). Foram elas: *o Jardim de Infância Pequeno Príncipe, a Escola Oficina, a Escola Experimental Oca e a Escola Raphaël Hardy*. Elas apresentavam algumas características comuns, como o fato de terem sido fundadas por iniciativa de pessoas que desejavam construir uma escola “diferente” para educar seus filhos. A literatura educacional reúne estas escolas num conjunto denominado de “*Escolas Alternativas*”, experiências escolares que ocorreram no Brasil, e em várias partes do mundo, sobretudo a partir dos anos de 1960.

Três das escolas que estudamos (Pequeno Príncipe, Oficina e Oca) ofereciam Educação Infantil, atendendo crianças entre 02 e 06 anos. Só a escola Raphaël Hardy oferecia o Ensino Fundamental até a 8ª série. Uma delas - a escola Oficina - funcionava num sistema de cooperativa, em que pais e apoiadores se cotizavam para a sua manutenção e eram responsáveis pela gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. As escolas Pequeno Príncipe e Oca também contavam com a participação dos pais e apoiadores, mas as decisões pedagógicas estavam mais nas mãos do grupo de professoras/es e “mentores intelectuais” do que com os pais. A escola Raphaël Hardy se diferenciava ainda mais, pois a sua administração estava centralizada na família de seu fundador, o Major Hardy, mesmo tendo uma participação de pais e mães em algumas atividades da escola. Ambas eram escolas particulares, mantidas pelo pagamento de mensalidades e, em todos os casos, havia um sistema de bolsas e/ou de pagamento escalonado de acordo com a renda da família.

O surgimento dessas escolas coincide com os muitos movimentos de contestação das décadas de 1960 e 1970, genericamente denominados de “*contracultura*” e que atingiram não

só a educação mas também as artes, a psicologia, a medicina, entre outras áreas. Embora mundial, o movimento da contracultura tomou formas próprias em diferentes países. No caso do Brasil, a onda de contestações aos valores considerados ultrapassados e tradicionais (que marcaram a contracultura na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo), confrontou-se com uma Ditadura Militar instalada em 1964, dando origem a diferentes movimentos políticos de resistência.

Um outro ponto comum das escolas estudadas foi o fato de seus idealizadores terem feito, em algum momento de suas vidas, críticas e enfrentamentos ao regime estabelecido com o golpe militar. Entre eles, havia os que fizeram uma luta mais direta contra o regime, como militantes de partidos e de organizações clandestinas: muitos destes tiveram seus nomes fichados nos arquivos da Polícia Federal e da Delegacia da Ordem Política e Social (a DOPS) e alguns chegaram a ser perseguidos, presos e torturados. Havia também, minoritariamente, os “tipos mais alternativos”, os “hippies” como eram genericamente chamados. A maioria, porém, não tinha nenhuma militância definida, mas era adepta de ideias progressistas, sendo, da mesmo forma, contrários ao regime militar. De maneira geral, estes fundadores e simpatizantes pertenciam às classes médias: a partir dos documentos consultados, foi possível identificar a formação acadêmica e a profissão de alguns pais, mães e educadoras/es destas escolas. Encontramos entre eles funcionários públicos, técnicos de nível superior, sociólogos, professores, advogados, profissionais liberais, jornalistas, etc. Praticamente todos tinham curso superior. Em relação à Escola Raphaël Hardy, havia uma clientela de maior poder aquisitivo e encontramos, entre os seus alunos, filhos de empresários da cidade. Entretanto, alguns professores/as eram militantes de movimentos de esquerda. O próprio Major tinha sido um militante do Partido Comunista e sofrera perseguições políticas ; ele foi reformado pela aeronáutica, sua casa foi vasculhada pela Polícia e seu nome constou das “fichas” da DOPS.

Os anos de 1960 e 1970 coincidiram com o nascimento dos filhos destes críticos do

regime, o que os motivou a procurar escolas para acolher as crianças, sobretudo no segmento da Educação Infantil. Segundo depoimentos que colhemos, o sistema público para este nível de ensino era insuficiente e o que existia era considerado como inadequado, precário, muito aquém das necessidades de desenvolvimento e escolarização que desejavam para seus filhos (vale remarcar que uma das lutas empreendidas na época era justamente pela ampliação das creches públicas).

Uma vez fundadas, as escolas passaram a absorver boa parte do tempo destas pessoas, que se envolviam em muitas atividades, como os debates sobre questões teóricas e metodológicas, os planejamentos das atividades, a gestão financeira e as formas de conseguir mais verbas, a contratação dos professores, reuniões com pais/mães de alunos, a manutenção do prédio, do mobiliário, entre outras. Toda semana havia reuniões, os pais participavam de diferentes comissões, dos estudos de textos, das palestras, dos passeios, das gincanas, das apresentações, além de se reunirem nos finais de semana para um “churrasco” e outras atividades informais.

O foco principal da ação destes idealizadores era fazer uma escola diferenciada, capaz de propiciar às crianças uma educação para a *“liberdade, para a cooperação, para a solidariedade”* (como está expresso na fundamentação da Escola Oficina), ou seja, uma escola que trabalhasse com valores que desejavam ver na futura sociedade “socialista”, pela qual se batiam e enfrentavam o governo.

Mais do que um projeto escolar, as escolas foram se tornando um espaço onde estas pessoas se reuniam, trocavam ideias, se protegiam, uma vez que estavam impossibilitados de manterem a militância. As escolas se tornaram um lugar de cuidado e de aprendizagem para as crianças e, ao mesmo tempo, uma espécie de “trincheiras” para a proteção e para o encontro. Estes projetos educativos se tornariam uma “utopia pedagógica”, mais uma manifestação utópica que se juntava a tantas outras, naqueles “anos rebeldes” da

contracultura. Nas palavras de uma fundadora, as escolas se tornaram um local de acolhimento, de proteção e de encontro com pessoas que tinham os mesmos valores, que comungavam as mesmas ideias e um local que permitia uma “reestruturação” emocional, onde elas “*sentiam que estavam realmente fazendo algo novo*”.

Nos documentos consultados, pode-se constatar que estas escolas não se auto definiam com a expressão “alternativas” mas como experiências “diferentes”, sendo intenção expressa de seus fundadores fazer uma escola que fugisse dos cânones da ditadura e que garantisse um bom desenvolvimento para os seus filhos. Mesmo que as escolas não usassem esta denominação, estamos considerando-as no conjunto que a literatura define como “Escolas Alternativas”. Em sua tese KASSICK (2002, p.03) afirma:

as escolas alternativas surgiram na década de 70 do século passado, em alguns estados brasileiros, como São Paulo, Brasília, Paraná e Santa Catarina, pelo desejo de pais e professores que, descontentes com o sistema escolar vigente, quer público, quer privado, buscaram, a partir da associação em cooperativas, criar alternativas para a educação, através de escolas organizadas segundo outros princípios.

Um dos alvos de contestação destas escolas foi, certamente, a doutrinação a favor do regime que ocorria na educação oficial: os que enfrentavam a ditadura, não queriam ver seus filhos incensando um regime contra o qual lutavam. Ao lado disto, havia críticas contra a inexistência de boas escolas de Educação Infantil, com uma proposta pedagógica consistente, considerando as poucas creches como “depósitos de crianças”<sup>1</sup>. Nestas experiências escolares alternativas, assim, se articularam motivos pedagógicos - a construção de uma escola que garantisse um desenvolvimento adequado para as crianças - com motivos políticos, que eram

---

<sup>1</sup> A ditadura imprimiu um caráter produtivista à educação, através de várias reformas, cujo objetivo principal era a formação de mão de obra e a eficiência. Esta orientação pedagógica, chamada de Tecnicista, foi alvo de muitas críticas pelas Escolas Alternativas. Além disto, em relação à Educação Infantil, Sônia Kramer afirma: “em 1974, apenas 3,51% da população em idade pré-escolar (0 a 6 anos) eram atendidos, incluindo-se os setores públicos e privado”. E também: “dos recursos públicos destinados à educação, não existiam fontes próprias para a educação pré-escolar, provindo seus recursos das verbas destinadas ao 1º grau, que são insuficientes para o próprio 1º grau”. In: KRAMER, 1987, p.95.

basicamente a luta contra a ditadura militar e por mudanças nas relações sociais, nos valores.

Do ponto de vista pedagógico, encontramos nos documentos algumas ideias recorrentes, como por exemplo: a importância da liberdade para a criança aprender; os interesses da criança no centro do processo pedagógico; o prazer de aprender; o respeito à individualidade e ao ritmo de cada criança; a necessidade do conhecimento científico para se contrapor às “mentiras” das escolas oficiais; outros valores em relação à família, à religião e à pátria, entre outros. Os autores mais citados eram Piaget, Wallon e Freinet.<sup>2</sup>A partir destes autores, procurava-se compreender o desenvolvimento infantil, as formas como a criança aprende, as metodologias de trabalho e como construir um relacionamento entre professor e aluno que auxiliasse na construção de um ambiente democrático e desenvolvesse o senso crítico. Encontramos também algumas poucas alusões a Vigotski e Leontief que estavam começando a entrar no horizonte teórico dos idealizadores das escolas<sup>3</sup>. Dava-se muita importância para o estudo dos teóricos da educação e, para isto, as escolas organizavam cursos, seminários, encontros e produziam textos. Havia uma preocupação constante com a “reeducação dos pais”, considerados responsáveis por educar os filhos diferentemente da maneira como haviam sido educados. Esta ideia de reeducação, aliás, figurava entre os princípios de esquerda defendidos pelos fundadores, que deveriam se reeducar como novos homens e mulheres para viverem na futura sociedade socialista que pretendiam construir. Novos homens e mulheres subentendia, também, novos pais e mães, capazes de preparar seus filhos para uma nova sociedade.

Em nenhum documento encontramos a ideia expressa de uma educação “política”

---

<sup>2</sup> Além destes, também encontramos citações a Alexander Neil, Wilhelm Reich, MacLuhan, Élise Freinet, e outros.

<sup>3</sup> Estes são os mais conhecidos dentre os “pedagogos soviéticos” que, produziram suas teorias durante os anos de 1920 a 1940 e aprofundaram estudos sobre o desenvolvimento da inteligência infantil. Grosso modo, pode-se dizer que, ao contrário das concepções estritamente naturalistas, estes autores defendiam que a inteligência se desenvolve a partir das experiências socioculturais que as crianças experimentam. São responsáveis pelo chamado “sócio interacionismo”, que se difere da vertente escolanovista, considerada “liberal” uma vez que se preocupam mais com as relações sociais da criança e menos com o desenvolvimento individual. Ver: WAJSKOP, 1990.

com conteúdos de caráter ideológico. Um comportamento esperado, pois seria perigoso deixar registrada tal intenção, com a vigilância e a repressão da ditadura. Mas, também, as crianças atendidas eram pequenas, não cabendo a explicitação em planejamentos de conteúdos de cunho doutrinário, como chegaram a alegar integrantes da polícia para perseguir as escolas. Aparece a intenção de se trabalhar algumas noções como: *hierarquia, autoridade, liberdade, tradição, família*, além de dar às crianças oportunidade para se desenvolverem por meio de uma formação mais aprofundada, favorecendo as condições para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual e para uma consciência e crítica social. Ou seja, para formar o “homem novo” era preciso uma “escola nova”, em que novos comportamentos e atitudes seriam vivenciados: o diálogo, o trabalho cooperativo, a participação, a liberdade de escolha e de expressão. Adquiridos desde muito cedo, estes valores seriam colocados em prática no futuro.

Por meio de vários documentos, vê-se que as escolas faziam críticas à Pedagogia Tradicional e buscavam ligar a aprendizagem escolar com a “vida da criança”, combatendo o excesso de verbalismo, de intelectualismo e tentando tirar o peso das imposições do professor, dando novas interpretações para as noções de disciplina e de hierarquia. Além disto, havia também o desejo de uma vida simples, comunitária e ligada à natureza, com muitas críticas ao consumismo capitalista. Estes princípios não eram uma novidade criada pelas Escolas Alternativas dos anos 60: eles já se encontram em diversos discursos educacionais desde o século XIX, nas mais diferentes críticas à sociedade industrial, burguesa e moderna, em suas muitas variantes. O que ocorre é que as Escolas Alternativas irão reativar, a seu modo, estas ideias e estas críticas.

No campo das ideias pedagógicas, estas escolas se ancoravam, basicamente, nas chamadas “Pedagogias Ativas”, inspiradas na Escola Nova e nas teorias do desenvolvimento infantil com base na psicologia. Buscavam compreender o desenvolvimento psicossocial das

crianças e as formas como elas aprendem, respeitando o “ritmo natural” de cada uma, suas características e seus interesses. Mesmo tendo as Pedagogias Ativas como principal referência teórica e metodológica, estas escolas adotaram algumas ideias e práticas ligadas à “Pedagogia Libertária”: mesmo não se reivindicando “anarquistas”, muitas relações estabelecidas nas escolas se aproximavam de um certo ideário libertário, uma vez que os fundadores e simpatizantes vivenciaram muitos valores e comportamentos “libertários”, por meio de diferentes práticas contraculturais dos anos 60. Neste sentido, o Movimento de Maio de 68 é exemplar: “*líamos Freinet*”, afirma um professor das escolas alternativas que entrevistamos, “*porque o Daniel Cohn-Bendit, aquele líder das barricadas de Paris, reunia seus colegas para ler Freinet, que era o melhor na educação*”. Desta maneira, seria possível dizer que os pais/mães e simpatizantes das escolas embarcaram em algumas ondas da contracultura e o lema: “*É proibido proibir*” teve algum espaço nas suas escolas. Por fim, em termos de correntes pedagógicas, percebe-se que estas escolas se ligaram muito ao que a literatura define como “Pedagogia Socialista”, ou seja, com um conjunto de ideias educacionais de tradição marxista e que compreende a educação como uma maneira de conscientização das massas, uma forma privilegiada de formação do revolucionário que vai colocar em marcha uma sociedade socialista. Este era o ideal destes militantes, vinculados a organizações de esquerda, ligadas, fundamentalmente, aos princípios marxistas. Uma de nossas principais pretensões com este trabalho foi trazer à tona algumas práticas das Escolas Alternativas, percebendo suas ligações com cada uma destas tradições pedagógicas progressistas.

### **Questões metodológicas:**

#### **1 - Formulação das hipóteses e da problemática**

O interesse pelas Escolas Alternativas, levou-nos à procura, na literatura, de trabalhos voltados para o tema. Os principais apoios foram os trabalhos de REVAH (1995, 2005), sobre escolas alternativas em São Paulo ; de BASTIANI (2000), sobre uma Escola Alternativa de Santa Catarina e de AMORIM (1993), sobre a Escola Oficina. A partir das leituras sobre o tema, delimitamos nosso objeto de estudo: as experiências escolares conhecidas como “Escolas Alternativas”, na cidade de Curitiba, entre os anos de 1965 e 1986. Articulamos nossa problemática da seguinte maneira: o que representaram estas experiências escolares denominadas de “Escolas Alternativas” em Curitiba na época do Regime Militar? Que ideias e que práticas educativas existiam nessas escolas? A que correntes pedagógicas estas escolas se ligaram? Pode-se dizer que estas escolas chegaram a criar uma pedagogia própria? Que tipo de resistência estas escolas fizeram à educação oficial?

Para elaborar nossa problemática, organizamos nosso olhar sobre as escolas a partir de dois níveis: analisando, por um lado, a ação dos **atores** (denominados de idealizadores ou apoiadores) e, por outro, algumas das **ideias** que os inspiravam na organização das escolas.

Estão no grupo dos idealizadores intelectuais de esquerda que participaram de vários espaços e movimentos políticos e culturais da cidade, como o movimento estudantil (especialmente na Juventude Universitária Católica, na União Nacional dos Estudante e no Centro Popular de Cultura), grupos de esquerda como a Ação Popular ou partidos políticos colocados na clandestinidade, como o Partido Comunista Brasileiro. Participaram também de atividades de educação popular e alfabetização de adultos pelo Método Paulo Freire e auxiliaram na organização e reivindicações das populações pobres da cidade. A partir dos anos de 1970, estes jovens “revolucionários” se tornariam pais e mães e se defrontariam com

um sistema oficial de ensino regido pela ditadura. Criaram, assim, as Escolas Alternativas, embalados nos mesmos sonhos socialistas. Alguns deles chegaram em Curitiba vindos de outras cidades onde já tinham vivido a experiência de perseguições e prisões.

Em relação aos atores, levantamos as seguintes hipóteses:

- a) a maioria dos fundadores e membros ativos das quatro escolas estudadas foram militantes políticos que participaram de diferentes movimentos antiditadura. Ao pensarem numa escola, tinham uma necessidade imediata de atender a seus filhos, pela falta de creches e de pré-escolas na cidade, mas queriam fazer uma escola “diferente”, oferecendo às crianças um modelo alternativo ao que consideravam uma educação doutrinadora do regime que, segundo eles, não auxiliava no desenvolvimento infantil e exaltava um regime antidemocrático.
- b) impossibilitados de continuar sua militância, os idealizadores tiveram nas escolas um local de acolhimento e de apoio, trincheiras para reunir as forças, em busca de uma “reestruturação pessoal”.
- c) imersos numa militância anticapitalista, estes idealizadores e apoiadores levaram para as escolas suas ideias políticas e as escolas refletiram seus valores: como defendiam uma sociedade “socialista”, levaram alguns de seus princípios organizativos e seus ideais, como o coletivismo, a democracia, a necessidade de uma “reeducação” para uma outra sociedade, o desejo ferrenho de igualdade e de liberdade.

Em relação ao nível das **Ideias Pedagógicas**, nos apoiamos, entre outras, na produção e nas discussões do Laboratório CIVIIC – *Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en Éducation et en Formation*, e em especial na linha de pesquisa denominada: *Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*,

ligado ao Departamento de Educação da Universidade de Rouen (França). Este grupo de pesquisa busca a genealogia das ideias, das práticas e dos valores em educação em diferentes manifestações educativas ; trabalha também com diferentes pedagogos, estudando suas ações e características de seus projetos pedagógicos, bem como a circulação de suas ideias em vários espaços e tempos.

As Escolas Alternativas se ligaram a três correntes pedagógicas: à *Escola Nova*, à *Pedagogia Libertária* e à *Pedagogia Socialista*. Em várias de suas práticas pode-se perceber a presença de elementos destas pedagogias: nas atividades, nas relações pessoais, nos documentos em que estão expressas suas intenções, nos textos produzidos e debatidos, entre outros.

Para este nível, levantamos as seguintes hipóteses:

- a) embora as Escolas Alternativas em Curitiba tenham se inspirado, principalmente, nas fontes teóricas das três tendências pedagógicas acima apontadas, sempre estabelecendo relações entre elas, nem sempre isso se deu de forma explícita;
- b) estas três correntes estavam presentes nas escolas em muitos aspectos de sua organização e de seu cotidiano, manifestando-se nos objetivos declarados, nas atividades desenvolvidas com as crianças, nas relações interpessoais estabelecidas, nos debates sobre os destinos da escola.

Tivemos o cuidado em ter claros os conceitos utilizados, pois eles nos esclarecem sobre a terminologia empregada, uma vez que as definições das ideias pedagógicas são complexas, polissêmicas e se relacionam a diferentes contextos históricos. Nossos principais conceitos foram: **Escolas Alternativas e Convencionais, Educação Disciplinar, Resistência, Escola Nova e Pedagogias Ativas, Pedagogia Libertária, Pedagogia Socialista, Ideias Pedagógicas**, que procuramos explicitar ao longo do trabalho.

Além dos conceitos, é necessário elucidar o período: os anos de 1965 e 1986. Esta cronologia foi escolhida porque corresponde à abertura da primeira escola estudada – Pequeno Príncipe – e ao fechamento da última - Escola Oficina. As datas de abertura e fechamento foram as seguintes:

Escola Pequeno Príncipe – de 1965 a 1967

Escola Raphael Hardy – de 1971 a 1973

Escola Oficina – de 1973 a 1986

Escola Oca – de 1977 a 1979

Quanto ao espaço – cidade de Curitiba – justifica-se pela falta de pesquisas sobre Escolas Alternativas dentro do campo da história das ideias educacionais. Encontramos uma dissertação de mestrado sobre a Escola Oficina (AMORIM, 1993) e um documentário que trata da prisão das pessoas ligadas às escolas Oficina e Oca, em 1978 (Valêncio XAVIER, “*Os 11 de Curitiba*”, Cinemateca de Curitiba, 1992). A falta de trabalhos acadêmicos específicos sobre o tema torna a esta pesquisa inédita.

## **2 - A “*Memória militante*”**

Para analisar as Escolas Alternativas, trabalhamos com uma série de documentos: estudos produzidos pelas escolas, planejamentos, relatórios de atividades, boletins informativos. Também utilizamos jornais da época, sobretudo acerca de um episódio específico, ocorrido em 1978, quando a polícia prendeu 11 pessoas próximas às escolas Oficina e Oca. No entanto, destacamos como fonte privilegiada foram as memórias reconstruídas de alguns dos idealizadores.

Há muitas questões metodológicas quando optamos por determinada fonte.

Acreditamos no valor intrínseco dos depoimentos, não para suprir lacunas da documentação escrita, mas como uma forma de reconstrução do passado, que pode trazer à tona questões novas, por pessoas que viveram situações específicas que representam experiências coletivas, ou seja, as experiências particulares e as trajetórias individuais são capazes de fornecer informações sobre o grupo. Concordamos com FERREIRA (1994, p.98) ao afirmar que:

A história oral, como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade.

A história oral evidencia as relações entre memória e história, suscitando muitas discussões, especialmente de método. Segundo RANZI (2007, p. 323):

As relações entre história e memória não cessam de revelar a sua complexidade e de suscitar polêmicas disputas particularmente vivenciadas nos grandes processos históricos desses últimos cinquenta anos. Podemos afirmar que frequentemente o discurso da memória influencia e orienta o trabalho histórico.

Os depoimentos são fragmentos do vivido e, por meio deles, nos aproximamos de experiências, descortinamos personagens e eventos reais, formamos um inventário de lembranças que dão informações sobre o passado de um grupo. Com os relatos em mãos, o historiador deve ser capaz de organizá-los e indagá-los de forma crítica, buscando respostas para seus problemas, a partir de interesses claros e objetivos delimitados. Os depoimentos devem estar sujeitos a um minucioso trabalho de crítica, da mesma forma que se faz com as fontes escritas, pois estas também estão carregadas de intenções e de subjetividade. O potencial de interpretação do passado por meio dos depoimentos é muito grande e exige uma seleção metódica dos entrevistados, uma elaboração cuidadosa das questões e um esforço de interpretação, assim como uma articulação com as fontes escritas, estabelecendo relações entre as fontes orais e os demais documentos utilizados em uma pesquisa em história.

Nosso objetivo era chegar a uma compreensão sobre esse passado escolar sem uma “louvação às escolas”, mas sabíamos, de antemão, que estas memórias seriam “militantes”. Consideramos como *memória militante* os relatos produzidos pelos fundadores destas escolas, principalmente quando apontam o que fizeram como um *lugar* de realização histórica. Neste sentido, suas falas nos mostram os seus ideais, seus sonhos e projetos, buscando quase que um vínculo entre a utopia e a história. Eles, de alguma forma, reconstroem as suas ações, marcadas por uma condição social e política comum: sua militância política ; e buscam, pela memória, projetar-se e tentar ligar o passado e futuro.

Concordamos com VILANOVA (1994, p. 51) ao afirmar que: “*os militantes sempre ganham a batalha da história escrita*” e se não houver uma vigilância sempre escrevemos a história como eles deixaram registrada. A autora nos alerta ainda que não criamos as fontes orais para sermos seduzidos por ela, e alerta que: «*uma boa maneira de controlar a sedução é ter bem clara a direção do interesse, as diferenças, a confrontação*». (Ibidem, p. 63). Ressaltamos porém, que, para nós, ter sido militante de uma causa não invalida a possibilidade de uma pessoa falar suas memórias nem tampouco de um historiador utilizá-las como fonte, desde que sejam feitas as análises seguindo a exigência de rigor e justeza de uma pesquisa historiográfica.

Para conhecer suas memórias, organizamos um questionário aberto, com uma entrevista semi dirigida, em que cada entrevistado pode dar mais ênfase para pontos que foram vividos na escola e na sua trajetória pessoal. Havia uma expectativa de nossa parte de que elas traçariam um quadro afetivo daquelas experiências e de que poderiam tentar silenciar sobre problemas e contradições vividos nas Escolas e, assim, teríamos que lidar com esta subjetividade. Em primeiro lugar, apontamos o fato de as pessoas entrevistadas terem sido “intelectuais de esquerda” que participaram ativamente de diversos grupos e movimentos sociais e políticos da cidade. O uso da linguagem sempre foi um de seus instrumentos nas

lutas: muitos escreveram livros, artigos para jornais, memórias, poesias, peças de teatro. Seus escritos e suas lembranças são de intelectuais que desejavam deixar registradas suas ideias e sua participação na história. São pessoas que foram (e ainda são) muito ligadas às escolas que fundaram ou que ajudaram a construir e quando falavam das experiências durante as entrevistas, sempre lhes vinha à memória a sua militância política e seu enfrentamento à ditadura. Estas questões – de subjetividade e de intenções - estão no centro das discussões epistemológicas acerca das possibilidades de construção do saber histórico a partir da fonte oral.

Nossas entrevistas se centraram no seguintes pontos:

1. Principais motivações para a criação das escolas.
2. Quando e como entrou em contato com a escola; porque escolheu essa escola para colocar seus filhos.
3. Que tipo de críticas fazia ao sistema de ensino da época.
4. Participava em algum movimento político de oposição à ditadura.
5. Que pensava sobre a função da escola. Que concepções de educação tinha.
6. Realizava algum tipo de trabalho voluntário na escola. Participava de comissões ou assembleias.
7. Lembrava-se de aspectos da organização da escola: espaços e tempos, atividades, passeios, avaliação, material didático utilizado pelas crianças, outros.
8. Como percebia as relações no interior da escola – dos professores com os alunos, professores com os pais, pais entre si, professores entre si e que tipo de relação de autoridade era discutida na escola.
9. Eram feitas discussões de gênero, como o papel da mulher na sociedade, direitos iguais, machismo, etc.

10. Como eram feitas as discussões acerca da disciplina das crianças, dos seus limites, dos prêmios e dos castigos;
11. Que tipo de leituras faziam, na escola e fora dela; como era sua participação nos debates teóricos;
12. Perfil dos pais que procuravam a escola: a que classe ou segmento de classe pertenciam; se haviam alguns “hippies ou alternativos”.
13. Qual era a formação dos professores e se era exigida uma formação especial. Se havia discussões sobre teoria e metodologia de ensino na própria escola e quais eram os teóricos discutidos.
14. outros elementos que o entrevistado quisesse relatar

Assinalamos também que a escolha dos entrevistados não foi aleatória, uma vez que conhecíamos alguns deles pessoalmente e eles nos indicaram outros. Sabe-se que a interação entre pesquisador e entrevistado é parte importante na produção da fonte: o fato de conhecer os entrevistados e ter uma empatia com muitos deles pôde dar às entrevistas uma dimensão diferente do que se elas fossem feitas por um pesquisador “distante”. Ou seja, a confiança e a amizade, em vez de “infectarem” a pesquisa, podem ter proporcionado uma outra perspectiva e uma riqueza de informações.

Inicialmente pensamos em organizar os entrevistados em dois grupos: dos *pais/mães e dos professores/as*, mas acabamos por não elaborar dois questionários diferentes (um para os pais e outro para os professores) pelos seguintes motivos: muitas vezes, estes dois papéis eram exercidos pela mesma pessoa, quer dizer, uma mãe ou pai de aluno podia também ter participado como membro ativo da associação e ter desempenhado algum papel pedagógico. Alguns professores/as tinham seus filhos na escolas e neste caso viviam o papel também de

pais/mães. Outros entrevistados eram pais e mães, mas não obrigatoriamente participavam das decisões pedagógicas da escola; outros foram apenas professores, não tinham filhos. Ou seja, muitos cumpriram ambos os papéis e teriam que responder dois questionários. Além disto, alguns deles estiveram presentes em duas escolas e assim puderam falar de ambas. Por exemplo, um professor entrevistado trabalhou na escola Raphaël Hardy e na Oficina e acabou traçando paralelos entre as duas. Ou ainda, uma das fundadoras da escola Oficina teve sua filha mais velha como aluna na escola Pequeno Príncipe, antes da fundação da Oficina. Uma outra foi professora da escola Oca e tinha participado ativamente da Oficina. Assim, uma só entrevista pode trazer informações sobre mais de uma escola.

Como as entrevistas foram abertas e semi-dirigidas, elas não foram exatamente iguais. Este roteiro foi elaborado tendo em vista as questões mais importantes para atender nossos objetivos:

- Você participou da fundação da escola? Por que vocês decidiram fundar uma escola?
- Como você soube da existência da escola? Por que decidiu colocar seus filhos para estudar nesta escola?
- Em que escola e como você esteve envolvido: professor, pai/mãe de aluno ou simpatizante. Em que época foi? Que disciplina(s) ministrava?
- É possível fazer uma caracterização da clientela (poder aquisitivo dos pais, nível de escolaridade, alunos bolsistas, etc..)?
- Você tinha alguma experiência de militância política? Você sabia qual era o universo político dos professores (militantes anti-ditadura, membros de partidos clandestinos, problemas com a DOPS, pessoas alternativas - do tipo "bicho-grilo"- , membros de movimentos sociais, um pouco de tudo...)?
- O que era debatido nas reuniões e nas assembleias? O que vocês estudavam?

- Você pode falar de algumas práticas da escola que a tornavam diferente? Qual era o diferencial de escola, na sua opinião?
- O que vocês criticavam nas escolas comuns (oficiais)?
- Vocês discutiam algumas questões sobre sexualidade, família, gênero, religião? Como eram estes debates?
- Você pode fazer alguma comparação entre duas ou mais escolas (para o caso de alguém que viveu a experiência em mais de uma escola).
- Como os pais/mães e professores lidavam com a questão dos limites e da liberdade?
- Quais as principais lembranças de sua experiência nesta(s) escola(s)?

Como as entrevistas foram abertas e semi dirigidas, houve diferenças entre elas. Nossa preocupação, assim, foi estabelecer algumas “chaves” de interpretação, ou seja, analisamos as entrevistas com a preocupação de:

- recortar as informações sobre as temáticas que procurávamos;
- estabelecer relações entre as informações das diferentes pessoas, anotando as repetições, as contradições, os contrapontos;
- perceber se as informações eram diferentes do contexto histórico (se as pessoas não estavam cometendo anacronismos, superposição de tempos, se referindo a outros momentos por interesse particular);
- relacionar as informações dos depoimentos com os documentos escritos.

No total entrevistamos:

- Escola Oficina – 03 professores e 03 pais/mães
- Escola Oca – 02 professoras e 01 pai/mãe

- Escola Pequeno Príncipe – 01 professora e 01 mãe
- Escola Raphaël Hardy – 03 professores e 1 ex-aluno do Major<sup>4</sup>

Estas entrevistas trazem um número muito grande de informações, que extrapolam os limites deste trabalho e que podem ser utilizadas em outros trabalhos correlatos. A integralidade das entrevistas, cujos entrevistados permitiram sua publicação, está disponível no acervo da Linha de Pesquisa em História e Historiografia.

### **3 - Outras fontes – documentos escritos**

Além das entrevistas, dispomos de documentos escritos (detalhados no anexo 2) que organizamos da seguinte maneira:

- 1) **Documentos institucionais** – aqueles produzidos pelas escolas. Tratavam das concepções e fundamentos da educação, de escola, de criança, de aprendizagem; explicavam os projetos pedagógicos, serviam de suporte para estudos, detalhavam os planejamentos e traziam textos de estudos de teóricos da educação. Formam o conjunto de documentos mais importantes para se conhecer as ideias pedagógicas das escolas.
- 2) **Boletins Informativos** – encontramos dois tipos de boletins: os produzidos pelos alunos para os alunos (apenas na escola Raphaël Hardy) e os boletins

---

<sup>4</sup> Conversamos com um ex-aluno do Major Hardy, que, antes da inauguração da escola Raphaël Hardy, estudou num “cursinho de admissão” de propriedade do major. Na época, em 1968, (antes da Reforma 5692/71), para ingressar no antigo ginásio, era necessário prestar um exame de admissão. O Major abriu em sua casa, um curso preparatório para as crianças que almejavam entrar, principalmente, no Colégio Militar. Este ex-aluno, apesar de não ter sido aluno da escola Raphaël Hardy, nos deu muitas informações sobre o Major: como ele ensinava, o que pensava da educação e como eram suas relações com os alunos. O “cursinho do Major” foi apontado pelo entrevistado como um embrião da escola que ele fundaria mais tarde, uma vez que alguns pais dos alunos do cursinho fizeram a sugestão que o Major continuasse na sua empreitada educacional.

produzidos por professores para se comunicarem com os pais ou com outros professores. Fornecem informações sobre o cotidiano da escola, alguns problemas e necessidades enfrentadas, debates que a escola estava realizando, os trabalhos das comissões.

- 3) **Relatórios de atividades** – detalham como se deram as atividades com as crianças: o que estava planejado e o que ocorreu, questionamentos sobre o que faltou fazer, por que e onde o planejamento falhou ou em que momentos a atividade ocorreu exatamente como o planejado.
- 4) **Artigos de revistas e de jornais** – reportagens sobre as escolas. Quase todas tratam as escolas de maneira positiva, mostrando-as como experiência inovadoras. Muitas trazem fotos da escola e das crianças em atividades.
- 5) **Documentos administrativos diversos** – tais como balancetes, registros, seguros, recibos, fotografias e cartas escritas por pais, algumas dirigidas às comissões ou à direção das escolas e que tratam de diversos assuntos.
- 6) **Arquivos da DOPS** - Pastas individuais da DOPS sobre atividades dos membros da escola; recortes de jornais sobre o caráter “subversivo” das escolas; reportagens sobre as prisões dos membros das escolas; documentos internos da escola que ficaram em poder da DOPS; documentos produzidos pela polícia que mostram suas “inquietações” sobre as atividades das escolas (uma lista dos documentos específicos da DOPS estão no anexo 1).

Estas fontes se encontram nos seguintes arquivos:

- **Casa da Memória de Curitiba**- contém um dossiê especial sobre a escola Oficina, onde se encontram também documentos sobre a escola Oca;
- **Arquivo Público do Paraná**- documentos da DOPS;

- **Biblioteca Pública do Paraná**- revistas e jornais que falam das escolas; jornais que relatam o episódio das prisões e a produção escrita de alguns fundadores das escolas.
- **Arquivos da Escola Palmares, em Curitiba** - documentos da Escola Raphaël Hardy e do Major Francisco Hardy.
- **Arquivos pessoais** - muitos documentos nos foram cedidos por professores e pais da escolas, principalmente textos de fundamentação, relatos de atividades, fotografias e produção das crianças.

### ***Referenciais teóricos***

Ao contestarem a sociedade “capitalista e burguesa”, os fundadores e apoiadores das Escolas Alternativas que estudamos construíram várias propostas para a transformação da sociedade, sendo a escola uma delas. Em mais de um depoimento apareceu a ideia de que havia, entre muitos participantes das escolas, um sentimento de construção de algo novo, num período em que não se podia “*fazer muita coisa*”. Um dos nossos objetivos é justamente conhecer as críticas que estas escolas faziam ao sistema educativo oficial, uma vez que se colocaram a tarefa de oferecer uma alternativa para a educação das crianças. Para isto, uma de nossas preocupações foi compreender o que era uma “*Escola Alternativa*” e estabelecer um contraponto com a “*Escola Convencional*”.

Um dos nossos referenciais para compreender a Escola foram os estudos foucaultianos, que a concebem como uma *das instituições da modernidade* que procuraram *disciplinar* os sujeitos para a docilidade e para a utilidade e que colocaram em prática vários “dispositivos” para se chegar a este objetivo. Estas Instituições começaram a se organizar a partir do século XVII e tiveram como objetivo primordial que os sujeitos fossem disciplinados

por meio da formação de corpos dóceis e acessíveis, obedecendo a uma lógica econômica, *“na medida em que a disciplina funciona minimizando a força política e maximizando a força útil ou de trabalho”*. Para VEIGA NETO, a noção de econômico aqui refere-se a *“obtenção dos maiores resultados, em termos de lucros, bens, afetos, saberes, etc, a partir dos menores custos ou investimentos”*(VEIGA NETO, 2000, p. 13)

Segundo FOUCAULT (1999b,p.86) estas instituições serviram como uma rede de formação do sujeito pela vigilância e pela correção:

a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas, para a correção. É assim que se desenvolve em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia...

As Instituições escolares desenvolveram vários instrumentos, tecnologias, práticas, rituais e outros mecanismos para se chegar à disciplinarização, como: a organização dos espaços e do tempos escolares, o sistema de prêmios e castigos, a separação dos sexos, a seriação, os rituais, as hierarquias, o privilégio dado a determinados conteúdos, suas formas de transmissão e avaliação, entre outros. O enquadramento é produzido por um “mecanismo penal subliminar”, que qualifica vários comportamentos. Os atrasos, as ausências, a desobediência, a desatenção, a negligência, a tagarelice, a sujeira, a indecência, entre outros, são passíveis de punições sutis, ligeiras privações, pequenas humilhações e exercícios corretivos. Ao lado dos castigos para os “maus”, a escola recompensa os “bons”, cujo comportamento é reforçado por elogios, premiações, notas altas, destaques. Entre estes dois, há uma escala hierárquica, geralmente definida quantitativamente pelo sistema de notas. Entre os estudantes, se estabelece um processo de competição: há aqueles que buscam cada vez

mais o sucesso individual e os que têm medo de maior derrota e exclusão e todos aprendem a se submeter àqueles que têm o poder de classificar, aprovar, reprovar, excluir da escola. (FLEURI, 2008.p. 36/37). A punição, por exemplo, não serve apenas para reparar uma má ação ou para restituir um prejuízo: ela serve, fundamentalmente, para sujeitar o indivíduo. A tolerância a atos considerados errados é sempre determinada por um superior, que pode absolver ou condenar as ações, sempre pensando na preservação de uma ordem que lhe interessa. Por isso, a punição interessa tanto à educação: o objetivo é a modificação do sujeito, produzindo uma determinada conduta que levará a aceitação de uma ordem hierárquica. Segundo FLEURI (2008, p. 35), o mecanismo da punição leva o indivíduo a uma espécie de reflexo condicionado, que condiciona o indivíduo a agir e pensar de acordo com as regras estabelecidas artificialmente e não mais pelos desejos e projetos pessoais, compartilhados ou não. A autonomia e a criatividade críticas, associada à possibilidade do castigo, passam a ser evitadas, repugnadas e consideradas atitudes negativas.

Esta escola disciplinadora e seus métodos sofreram críticas por parte das três correntes pedagógicas que inspiraram as Escolas Alternativas: as Pedagogias Ativas, sobretudo por sua ênfase à centralidade da criança; as propostas libertárias, forjadas desde o século XIX e reatualizadas no período da contracultura e as ideias revolucionárias e organizativas dos pedagogos socialistas. Este conjunto de ideias pedagógicas podem ser consideradas como formas de resistências aos mecanismos disciplinares da Instituição Escolar: ao pregarem a democratização das relações no interior da escola, ao tentar desfazer hierarquias e desmontar valores e comportamentos, elas foram tentativas de uma outra subjetivação. Mesmo com conflitos e com contradições, estas ideias embalaram os sonhos de muitos idealizadores das escolas alternativas, desejosos de construir uma escola não disciplinadora.

Passamos, então, a analisar as Escolas Alternativas a partir de algumas críticas que

fizeram à Pedagogia Tradicional, questionando principalmente a função da escola e as formas como ela concebia e ensinava as crianças. O principal objetivo declarado por estas escolas era a construção de uma sociedade menos violenta, mais livre, mais democrática através da educação. Nas escolas alternativas algumas noções como: “disciplina”, “hierarquia”, “sanções e prêmios”, “avaliação” por exemplo, foram muito debatidas, com o intuito de encontrar novas formas de se trabalhar. Ou seja, estas escolas se colocaram o desafio de construir uma educação que conseguisse se contrapor à disciplinarização rígida e autoritária; desejavam ensinar às crianças outros valores, onde houvesse cooperação, partilha, espírito de equipe, liberdade, sentimento de igualdade.

Para conhecer, assim, algumas das formas de resistência das Escolas Alternativas, estudamos três aspectos da organização escolar:

- os debates sobre liberdade e limites
- a organização dos espaços e os tempos escolares
- a educação de gênero e as discussões sobre família e sexualidade

Tomamos como premissa que as Instituições, entre elas as escolas, não são absolutas e monolíticas: elas têm uma certa “porosidade”, uma capacidade de abrir brechas no poder disciplinar. Por isso, um elemento teórico essencial foi o conceito de “*resistência*”, que encontramos também no próprio Foucault (2006, p.106/107):

Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim **resistências, no plural**, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder... Da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a **pulverização dos pontos de resistência** atravessa

as estratificações sociais e as unidades individuais. **E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível a revolução**". (grifos nossos).

Acreditamos que as manifestações destes “pontos de resistência”, pulverizados nas práticas sociais, podem ser detectados a partir de um minucioso trabalho historiográfico. Nesta perspectiva, encontramos em Michel de Certeau outro importante referencial para compreender o fenômeno da resistência. Certeau analisa as formas de ser e fazer do “homem ordinário”, como ele convive e se relaciona com as mais diferentes imposições e produz diferentes formas de resistência. O autor utiliza expressões como “burlas”, “astúcias”, “fazeres” para perceber diferentes formas de resistências. Certeau vai buscar as criações anônimas, os desvios e as invenções, que no nosso caso, se concretizaram nas Escolas Alternativas.

Para Certeau, muitos comportamentos, ações e astúcias devem ser compreendidos como: *“percursos silenciosos que nem chegaram a uma configuração discursiva nem a uma sistematização tecnológica. Poderiam ser consideradas como uma imensa reserva, constituindo os esboços ou os traços de desenvolvimentos diferentes”* (CERTEAU, 2008, p.114).

Como desvendar os *“pontos de resistência, móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos..”* (FOUCAULT, 2006, p.106/107)? *Ou as burlas, as astúcias, os fazeres, para perceber as formas de “subterrâneas” de resistências*, indicadas por CERTEAU ?

Pensamos que podemos analisar as Escolas Alternativas a partir de algumas lentes microscópicas: se a disciplinarização acontece de maneira microfísica, através de uma série de dispositivos milimetricamente pensados em cada Instituição, as possibilidades de resistência e de transformação também devem ser buscadas nas margens e nas ações minúsculas, em que se consegue fugir do esquadramento. Ou seja, estamos considerando que Escolas Alternativas

foram espaços que também apresentaram “fabricações” de resistência. Sintetizamos os objetivos de nossa pesquisa com as palavras de FLEURI (2008,p.49):

A compreensão dos mecanismos disciplinares parece importante para nos ajudar a entender não só como eles atuam no cotidiano da escola, mas, sobretudo, para analisarmos os conflitos que emergem da prática escolar. Tentemos pois, perceber melhor estes conflitos **contrapondo aos diversos dispositivos do poder disciplinar as estratégias de resistência que detectamos na vida da escola, particularmente nas práticas de transgressão da ordem estabelecida.** A prática de transgressão e rebeldia é tão antiga quanto a escola. (grifos nossos).

Cabe aqui um parêntese acerca da ideia de resistência na escola. Reconhecemos que não apenas as Escolas Alternativas podem ter exercido formas de resistência ao regime militar. Vozes e práticas contrárias podem ter acontecido em vários estabelecimentos escolares, públicos e privados, laicos e religiosos, mais ou menos submetidos aos controles do governo. Acreditamos que nenhum sistema é monolítico, totalizante e harmonioso como desejariam os ditadores mais ferrenhos e, portanto, encontraríamos vozes dissonantes ao regime em diversos espaços, inclusive em escolas “convencionais ou oficiais” ou seja, que não se encaixam na definição de “alternativas”. Porém, uma pesquisa nesses vários universos escolares extrapola os limites do nosso trabalho, ficando assim, como sugestão para trabalhos futuros.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1 procuramos compreender o contexto da Ditadura Militar e da contracultura no Brasil, momento de criação das Escolas Alternativas. Fizemos também uma exposição da fundação de cada uma das escolas, assim como explicamos o episódio das prisões de 11 pessoas ligadas às escolas, em 1978. No capítulo 2, discutimos as definições de Escolas Alternativas, para compará-las às Escolas Convencionais, assim como fazemos uma exposição das principais correntes pedagógicas que serviram de inspiração para as Escolas Alternativas. No capítulo 3

trabalhamos com dois aspectos da organização das escolas: os espaços e tempos escolares e os debates sobre liberdade e limites. Por fim, no capítulo 4, nos interessa conhecer as discussões das escolas sobre as questões de gênero, moral e família, procurando entender como as escolas também visavam mudanças sociais mais abrangentes.

# CAPÍTULO 1. AS ESCOLAS ALTERNATIVAS NO CONTEXTO DA CONTRACULTURA E DA DITADURA MILITAR

Venham mães e pais  
De toda parte  
E não critiquem  
O que vocês não podem entender  
Seus filhos e suas filhas  
Estão além do seu controle  
O velho caminho de vocês  
Envelhece rapidamente  
Por favor, saiam do meu caminho  
se não puderam me dar uma mão  
Porque os tempos – eles estão mudando<sup>5</sup>

## ***1.1. O cenário nacional da contracultura e do Regime Militar***

O final dos anos 60 foi um contexto de agitações políticas e culturais em todo o mundo. O período ficou conhecido como o da “contracultura”, quando uma vasta corrente, formada principalmente por jovens, fez uma série de contestações contra valores e comportamentos considerados tradicionais. Nestes “anos rebeldes” aconteceram muitas lutas como, por exemplo, as manifestações francesas de 1968, as lutas feministas, as lutas das minorias raciais e sexuais, as manifestações contra a guerra do Vietnã, a Primavera de Praga, a Revolução Cubana e muitas outras.

Estes movimentos, que tiveram algumas raízes nas ações da chamada “*Beat Generation*”, dos Estados Unidos, acabaram por se ramificar em várias formas de comportamento e de contestações. Tinham em comum o desejo de ruptura com o mundo consumista, patriarcal e burguês e desejavam uma maior proximidade com a natureza, além

---

<sup>5</sup> Extrato da canção: “The times they are a-changing”, de Bob Dylan, traduzida por Aglair Correa Vaz Hardy e publicada no Jornal “*Expressão Livre*”, boletim dos professores da Escola Raphaël Hardy, em setembro de 1973.

de fazer apelo a uma sociedade pacífica, inspirada no lema: “Paz e Amor”. Muitos inspiravam-se num misticismo de influências orientais na companhia de monges budistas, na cultura da não violência ou ainda em viagens “sem destinos” nas estradas norte-americanas e europeias. Foi um período fértil de criação de diferentes utopias, que envolveu milhares de pessoas em todo mundo.

Com o movimento da contracultura, uma determinada visão de mundo passou a ser vista como “arcaica” para uma parte da juventude, que desejava uma renovação das relações entre os indivíduos, baseados em sentimentos como solidariedade, amizade, naturalismo. A juventude experimentava uma descrença nas maneiras tradicionais de se fazer política, não aceitando o modelo consumista do “imperialismo capitalista” e também tecendo críticas ao modelo soviético stalinista. A maior recusa era com os velhos padrões morais e culturais de seus pais e avós, por isso estes jovens passaram a procurar formas de rompimento com o *status quo* e críticas às antigas gerações. Assim, a Revolução Sexual pode ser considerada uma das manifestações mais importantes da contracultura. A contracultura teve várias facetas, fases e manifestações, que ocorreram em vários campos: nas artes, na medicina, na psicologia, na educação. Já no final dos anos 70, o movimento da contracultura começou a entrar em declínio, dentre outros motivos, em função da morte de muitos de seus líderes, da reação de setores conservadores, da autocrítica por parte do próprio movimento, que considerava haver um excesso de “Flower Power” em detrimento de propostas políticas (não bastava pedir paz, era urgente pedir justiça) e da absorção da simbologia da contracultura pelo mercado consumidor.

Apesar de não ter sido um país central do movimento da contracultura, muito forte nos Estados Unidos e na França, o Brasil também experimentou este processo. No nosso país, este período adquiriu suas próprias características, principalmente em função da ditadura militar, instalada em 1964. Com a promessa de erigir um “País-Que-Vai-Para-Frente e um País do

Futuro”, segundo sua grande propaganda ideológica, os militares, aliados com o grande capital nacional e internacional, criaram um estado tecnocrático e autoritário, com o reforço a valores conservadores e moralistas. O combate aos militares passou a ser um alvo privilegiado dos jovens, que experimentaram grande desesperança. Muitos jovens ativos da contracultura, cheios de planos e ideias, viram-se cercados pela ditadura, tratados como “cabeludos subversivos” pelo regime. BOSCATO (2006, p. 110), mostra como muitos jovens lidaram com a repressão a seus sonhos de mudança a partir de um texto de Luiz Carlos Maciel, editor das revistas *Underground* e *Pasquim*:

Não podíamos conceber uma coisa dessas, mas aconteceu em 64. E quando aconteceu, pensou-se que aquilo fosse um acidente de percurso... Para minha geração foi um momento de perda da ilusão, foi uma desilusão revolucionária muito profunda... Foi então que uma ideia hippie de formar uma sociedade alternativa, de viver à parte de uma sociedade de gente institucionalizada e com seus próprios valores, surgiu da própria impossibilidade de se integrar nesta sociedade vigente. Ela, de certa forma, expulsou seus membros mais jovens...<sup>6</sup>

Alguns jovens encontraram o seu refúgio em comunidades alternativas e nas drogas. BOSCATO (2006, p.110) mostra a força da repressão a estes jovens, num trecho do livro “*O Bicho de Sete Cabeças*”, de Laís Bodanski:

A aversão aos cabeludos era tão forte que, às vezes, éramos agredidos, provocados e humilhados pelas pessoas. Era a política autoritária e desonesta praticada nos anos da ditadura. Mas até o ano de 1978, nós, os cabeludos, seguramos as neuroses de uma sociedade pisoteada e carente de liberdade. Foi através de nossos cabelos compridos e rebeldias que conscientizamos o povo de seu valor e introduzimos ideias de mudanças. Essas ideias dos cabeludos, gritadas em músicas, em slogans de amor desde os anos 60, venciam mais uma vez as armas, as torturas e os canhões. Pois foi durante os quinze anos do famigerado AI-5 que nós, cabeludos maconheiros, lutamos e nos rebelamos

---

<sup>6</sup> Para conhecer aspectos da contracultura no Brasil, ver a tese de BOSCATO, Luiz Alberto de Lima- *Vivendo a Sociedade Alternativa: Raul Seixas no Panorama da Contracultura Jovem*. Tese de Doutorado em História Social, FFLCH/USP, 2006, onde o autor realça o papel do cantor Raul Seixas na formação desta geração caracterizada por um espírito libertário.

contra esse artigo mesquinho, que tantas vítimas fez. Foram quinze anos de tortura e sangue, sendo que a maior parcela fomos nós, jovens cabeludos maconheiros, que pagamos à sociedade livre, mas não justa, de hoje.

E BOSCATO conclui:

... a repressão aos militantes contraculturais veio mais dos psiquiatras conservadores, que lhes prendiam, interrogavam e aplicavam eletrochoques, do que da repressão convencional dos militares e dos agentes policiais, embora esteja claro que estas duas formas de controle social façam parte do mesmo sistema.

Os tipos “alternativos mais loucos”, segundo o autor, foram controlados por práticas psiquiátricas conservadoras, enquanto a mão da repressão militar se fez pesada sobre os grupos organizados, que optaram pela luta política e armada, estabelecendo a censura, as prisões, os desaparecimentos, torturas e mortes. O assassinato do estudante Edson Luiz Lima Souto, em 1968, desencadeou uma série de manifestações estudantis que exigiam o fim da ditadura. Para compreender este processo, é preciso entender como se deu a instalação do Regime Militar no Brasil.

O país saía da década de 1950 e entrava na década de 1960 com uma boa dose de esperança para os setores de esquerda, com o desenvolvimentismo nacionalista de Juscelino Kubitschek e com as promessas de reformas feitas pelo governo João Goulart. O país vivia muitas contradições entre as promessas de avanço social, por um lado, e a entrada dos capitais estrangeiros e as pressões do capitalismo nacional e internacional, por outro. Esta contradição aumentou com as promessas de reforma de base do governo João Goulart, que obteve apoio de trabalhadores e camadas populares. Foi um período de mobilizações que envolveram o meio rural - com as Ligas Camponesas, por exemplo, e o meio urbano, com os sindicatos, o movimento estudantil, os movimentos de cultura e de educação popular, como as massivas campanhas de alfabetização com o Método Paulo Freire.

As esperanças destes setores da população foram interrompidas com a instalação de um regime autoritário, que obteve apoio de parcelas da população que marcharam com Deus pela Família e pela Liberdade, na defesa de valores tradicionais. Os militares de “direita”<sup>7</sup> e os setores conservadores se uniam, com a alegação de que estava ocorrendo uma guinada do país em direção ao comunismo, sobretudo após a promessa de reforma agrária feita pelo presidente João Goulart no famoso discurso do dia 13 de março de 1964. A instabilidade econômica, o aumento das disputas políticas e o medo do avanço das esquerdas fez com que os setores conservadores apoiassem o golpe para alinhar o país aos interesses do capital internacional. O suposto “perigo comunista” e um “alinhamento pró-soviético” serviu de pretexto e os militares que assumiram o País a partir de 1964 tiveram o firme propósito de inserir o Brasil na lógica do capital externo, com um modelo de desenvolvimento econômico dependente e com uma forte articulação política com os Estados Unidos, se utilizando, internamente, de uma poderosa máquina de repressão. Segundo GERMANO (2008; p.320), para cumprir seus objetivos, o regime investiu contra os setores organizados:

Uma das primeiras medidas adotadas pelo regime militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais anti-golpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação como professores, estudantes e dirigentes de escolas.

O regime realizou também importantes reformas educacionais, principalmente através de duas leis: a lei 5540/68 que regulamentou o ensino superior<sup>8</sup>, e a lei 5692/71,

---

<sup>7</sup> Em sua tese, BOSCATO utiliza a expressão “militares de direita” como os responsáveis pelo Golpe, porque alguns militares ficaram ao lado de João Goulart. Também havia militares mais à “esquerda”, sendo muitos deles perseguidos, como foi o caso do Major Hardy, fundador da Escola Raphaël Hardy.

<sup>8</sup> Esta lei estabeleceu muitas mudanças no ensino superior, como a introdução dos cursos de curta duração, a implantação do sistema de créditos, a departamentalização, restrições ao movimento estudantil, entre outros. Outra iniciativa importante do governo militar foi a criação do MOBREAL com vistas a diminuir o analfabetismo. Não vamos analisar estas iniciativas porque fogem do nosso objeto de trabalho, porém, ambas tiveram muito impacto na educação na época.

voltada para o ensino fundamental e médio (denominados de 1º e 2º graus), com inspiração pedagógica calcada na teoria do Capital Humano<sup>9</sup>. Nos discursos das autoridades governamentais, o desenvolvimento econômico e a necessidade de formação de técnicos para as empresas privadas e públicas justificavam o incentivo ao ensino profissionalizante que se tornou obrigatório no 2º Grau, a partir da Lei 5692/71. O próprio ministro da Educação e Cultura, coronel Jarbas Passarinho, justifica a Reforma, no projeto de Lei que foi encaminhado ao presidente Médici (ABREU, 2008, p.5) :

Agora, Vossa Excelência não propondá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma, que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades do desenvolvimento (...), preparando os técnicos de nível médio de que tem fome tanto a empresa privada como a pública (...). Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: *A Revolução pela Educação*.

Muitos dos ajustes educacionais feitos pelo Estado se deram através dos acordos assinados pelo Ministério da Educação e Cultura com a Agency for International Development, dos EUA - os Acordos MEC/USAID. Foram doze acordos, entre 1964 a 1968, que atingiram todo o sistema educacional, tanto em seus diferentes níveis (primário, médio e superior), ramos (acadêmico e profissional), quanto em aspectos do funcionamento do sistema como: reestruturação acadêmica, planejamento, formação e treinamento de pessoal docente e técnico; além de atingir os próprios conteúdos, através do controle de publicações e de livros didáticos. A repressão contra a área da educação foi forte, como afirma GERMANO (2008, p.322):

Isso fica muito evidente na área da educação, um dos setores mais visados e mais atingido pela repressão... Universidades foram invadidas por forças militares, algumas tiveram reitores/interventores militares; a União Nacional dos

---

<sup>9</sup> A este conjunto de leis e projetos foi dada, posteriormente, a denominação de “Pedagogia Tecnicista”. Ela era ligada a uma concepção produtivista, voltada para a eficiência e para a doutrinação desejando o ajustamento dos alunos tanto ao mercado como ao regime.

Estudantes (UNE) teve sua sede incendiada no Rio de Janeiro... Muitos estudantes, professores e cientistas proeminentes, a exemplo de Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Leite Lopes e tantos outros, foram presos, cassados, exilados... Além da caça às bruxas nas universidades, a repressão maior talvez tenha recaído sobre os movimentos de educação e cultura popular. Escolas foram fechadas, bibliotecas destruídas, professores processados e presos.

Segundo o autor, o regime desqualificava as iniciativas de educação popular, classificando seus objetivos de “perniciosos”, “antieducacionais” e “antidemocráticos”. Usavam expressões como “movimentos nitidamente subversivos”, “obra perniciosa colocada a serviço da subversão”, “células à serviço da subversão”. Eram exatamente essas as expressões usadas nos documentos da DOPS/Paraná que justificaram o fechamento das Escolas Pequeno Príncipe, Oficina e Oca em Curitiba, como veremos adiante. Enquanto perseguia essas iniciativas, o regime usava para si mesmo um discurso salvacionista, de garantia da ordem, da disciplina e da segurança nacional, pregando princípios de obediência, organização, respeito à ordem e às instituições. Segundo GERMANO (2008, p. 324):

A ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor à Pátria adquirem prioridade nessa proposta de ação pedagógica. Ao se examinar as recomendações da Comissão Nacional de Moral e Civismo, em 1970, pode-se observar que elas em nada destoam dessa pedagogia autoritária, ao combater de forma contundente a subversão comunista, enaltecendo, ao mesmo tempo, os feitos da “Revolução de 1964” e a disseminação da ideia de Brasil Potência, símbolo do progresso. Lá estão a ordem, a obediência, a disciplina, o culto à Pátria, à religião e às Forças Armadas.

No que concerne à Educação Infantil, constata-se que a legislação, desde a LDB de 1961 até a Lei 5692/71, sempre a tratou de maneira superficial, dedicando apenas umas poucas linhas quanto a finalidades e duração, permanecendo a família como a grande responsável pelo cuidado e educação das crianças pequenas. Havia também algumas

sugestões para que as empresas oferecessem creches para os filhos de suas funcionárias. Foi neste vazio que começaram a proliferar, a partir de final dos anos 70 e início dos anos 80, as pré-escolas particulares e as escolas alternativas.

Pelo menos três fatores devem ser considerados para o aumento da demanda por Educação Infantil no período: o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, as reivindicações sociais dos setores populares e as mudanças de paradigmas quanto à importância da primeira infância no desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Isto se deu em nível internacional, com prescrições da própria UNICEF para que os governos cuidassem desta fase da vida, conforme documento da Conferência Latino-Americana sobre a Infância, Juventude e Desenvolvimento Nacional, realizado no Chile, em 1965, conforme afirma KRAMER (1987, p. 81):

Existe uma relação importante entre programas que visam beneficiar as crianças e o desenvolvimento econômico e social da sociedade em que vive. O nível do desenvolvimento do país depende fundamentalmente das condições em que as crianças nascem, crescem e atingem a maturidade.

Apesar das recomendações dos órgãos internacionais (preocupados fundamentalmente com o desenvolvimento econômico dos países pobres), a atuação do governo militar para a Educação Infantil foi totalmente insuficiente, uma das principais razões de fundação das Escolas Alternativas.

## **1.2. As escolas alternativas nas décadas de 1960/70 no Brasil**

As Escolas Alternativas que estudamos surgiram no período da ditadura militar e seus idealizadores faziam oposição ao governo militar e às políticas governamentais para a educação, que pregavam a eficiência e a produtividade do sistema escolar, um reaparelhamento das escolas e das universidades dentro de uma lógica produtivista, numa articulação direta da educação com o sistema econômico e com o desenvolvimento tecnológico, além de colocar em prática uma repressão aos órgãos de representação docente e estudantil. Havia um controle ideológico sobre os conteúdos e sobre os docentes e discentes, com a criação de disciplinas para justificarem o regime: a Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) nos níveis fundamentais e médio, e o Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), nas universidades, além da obrigatoriedade dos professores apresentarem atestados de “bons antecedentes” para dar estas aulas.

Os idealizadores das Escolas Alternativas eram contrários a esta educação produtivista e doutrinária e fizeram uma oposição sistemática a ela, mas pode-se afirmar que a falta de escolas de Educação Infantil e de creches foi o fator decisivo para a abertura das Escolas Alternativas. As poucas escolas de educação infantil que existiam não apresentavam uma proposta convincente para aqueles pais e educadores que passaram a estudar as discussões teóricas sobre o desenvolvimento infantil e de novos métodos de ensino. A busca por uma escola diferenciada em função da falta de “boas opções” e a doutrinação ao regime militar foram dois pontos em comum nas declarações de pais e educadores em nossas entrevistas. Neste depoimento, um pai de aluno da Escola Oficina (Antonio), relata algumas das alegações para a criação das escolas:

A gente temia a educação oficial porque era a educação daquela ditadura, que tinha feito o que fez com a gente. As escolas religiosas não se colocavam como

alternativas para a gente e também porque geralmente eram muito caras. E a gente tinha que ter uma forma de educar as crianças. Nós não queríamos colocar as crianças num depósito, numa creche qualquer. A grande ideia chave que associava a gente era isso: não queremos as crianças num depósito. Queremos que, neste local onde colocamos nossas crianças, exista um processo que comece a formar pessoas, gente mesmo. Se não tem escola assim, a alternativa vai ser alguma coisa que a gente possa criar. Então começamos a encontrar pessoas preocupadas com isto e virou um grupo mais ou menos grande de pessoas discutindo: o que a gente vai fazer? A gente não se sentia confortável em nenhuma escola que estava disponível.

Além da busca por uma escola diferenciada, as escolas alternativas também serviram de local de acolhimento para estas pessoas, que tinham tido uma militância política anterior à fundação das escolas e tinham passado (e ainda estavam passando) por perseguições da ditadura, como explicam estes pais (Lúcia e Antonio) de um aluno da escola Oficina:

**Lúcia-** A gente vinha de uma militância, de uma vivência direta nos porões da ditadura. Não sei se todos, mas a maior parte das pessoas já tinha tido um embate mais direto contra a ditadura. A gente era muito crítico desta sociedade... A gente era bem radical, de esquerda mesmo. Era todo um período. A gente era crítico em relação à sociedade, ao mundo, ao sistema, tudo. Então, ali na Oficina, era uma forma de criticar.

**Antonio** – E tem outra coisa: a gente se encontrava entre pessoas que, de certa forma, a gente confiava, a gente se sentia mais protegido no grupo, a gente compartilhava não só uma experiência de vida como também algumas expectativas... Eu me questiono também até que ponto a escola foi a busca de uma coisa especial para as crianças ou até que ponto foi um substituto para uma coisa que tinha sido cortada na vida da gente, que foi a militância. Sabe, na realidade, às vezes, em algumas situações, parecia a continuidade de uma militância.

Mesmo apresentando este aspecto, de local de acolhimento, onde as pessoas pudessem se encontrar e se reorganizar, o aspecto pedagógico, ou seja, a escola como espaço de cuidado e aprendizagem para as crianças era sempre presente:

**Antonio** – Eu acho que havia um equilíbrio. Não sei se dá para dizer se, mais do que um novo jeito de educar os filhos a gente queria dar sequência à militância. Não seria por aí. Acho que tem o lado da educação também. Claro que tinha a questão de ter certeza que estávamos próximos daqueles que pensam muito próximo. A gente se sentia mais acolhido, mais protegido e podia proteger os filhos. A gente se sentia inseguro na sociedade e ali a gente estava, de certa forma, um protegendo o outro. Sabe, do tipo: “todos juntos somos fortes”, como os Saltimbancos, lembra? E não foi assim uma opção por uma escola qualquer. Foi uma construção, alguma coisa que nos desse tranquilidade, segurança, conforto e viabilidade...

Na época, havia duas propostas educacionais organizadas pelos grupos de oposição ao regime militar (e que se distinguiam da escolarização oficial mais submetida ao Estado): uma proposta mais ligada aos movimentos sociais, organizados, principalmente, em associações de bairros ou clubes de mães, que reivindicavam a instalação de creches, cursos de alfabetização, cursos profissionalizantes, atividades culturais a que não tinham acesso além de postos de saúde, ônibus, coleta de lixo, ou seja, tentavam suprir a falta de serviços públicos. Estas iniciativas educacionais populares aconteceram, principalmente, nas periferias das grandes cidades, tomando o nome de “escolas comunitárias” ou “de educação popular”. Ligando-se à pedagogia freireana, tinham também uma forte influência da Igreja Católica Progressista através das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e de outros movimentos de esquerda ligados à Igreja Católica, como a Juventude Estudantil Católica (a JEC), a Juventude Universitária Católica (a JUC) e a Ação Popular (AP), onde militavam muitos dos fundadores das escolas alternativas, como veremos adiante. Este movimento de educação popular teve um grande impacto nos anos subsequentes (nos anos 80), na formação de partidos políticos e de seus quadros (em especial o Partido dos Trabalhadores) e na criação de ONGs, formadas por pessoas que prestavam assessorias a estes movimentos. Outra proposta educacional paralela ao Estado foram as experiências escolares alternativas, na qual se inserem as escolas que

estudamos. Aqui estavam presentes as pessoas próximas dos movimentos de contestação e da contracultura: eram, na maioria, jovens de classe média, ligados à produção cultural, estudantes e professores. Segundo BASTIANI (2000, p. 80):

As primeiras escolas alternativas brasileiras foram formadas, em sua maioria, por setores intelectualizados da classe média, como professores universitários, sindicalistas e outras pessoas ligadas ao trabalho de mobilização popular e de constituição de cooperativas e associações... O espaço concentrador dos grupos fundadores das escolas alternativas brasileiras era basicamente o do interior das universidades. Os atuantes do movimento estudantil nos anos 60 e 70 foram os pais dos anos 70 e 80 – décadas das principais experiências pedagógicas alternativas no Brasil<sup>10</sup>.

REVAH (2005, p.166) liga estas escolas a todo um universo alternativo, sendo que os pais, mães e educadores/as tinham uma posição crítica em relação a valores e comportamentos considerados tradicionais (ou “quadrados” na gíria da época), além, logicamente, de criticarem o governo instalado pela ditadura. De maneira geral, criticavam o mundo industrial moderno e tecnocrático, por representar o maior inimigo: o capitalismo:

Essas pré-escolas tinham em comum a filiação ao universo alternativo que as camadas médias delimitavam, principalmente as intelectualizadas. Não por acaso, a maioria surgiu na zona oeste da cidade de São Paulo, próximas aos campi da USP e da PUC – duas instituições particularmente visadas pela repressão política e muito importantes como espaços de rearticulação do movimento estudantil. Além disso, as pré-escolas alternativas tinham como epicentro a Vila Madalena, um bairro que, no início da década de 1990, ainda era visto como lugar de moradia de intelectuais, artistas e ex-hippies, remanescentes da contracultura dos anos 60...

Entre os idealizadores podia-se encontrar os tipos mais “hippies”, de cabelos compridos, roupas coloridas e sandálias, falando gírias, que misturavam a homeopatia, com a astrologia, o vegetarianismo, as experiências com drogas e a liberdade sexual. Outros

---

<sup>10</sup> A autora trabalha com a Escola Sarapiquí – Associação Cultural Sol Nascente, uma escola alternativa em Florianópolis.

pensavam na auto gestão das instituições, entre elas a escola. Praticamente todos combatiam os desenhos prontos, sobretudo os “Mickey’s” e as “Cinderelas” e outros ícones do imperialismo norte-americano; muitas professoras ficavam descalças com as crianças, sentavam todos em almofadas ou no chão. As crianças saíam sujas da escola, com tinta, barro, cola, tinham liberdade para brincar, para experimentar e expressar o corpo. Podiam tirar a roupa, se pintar, se sujar, contrastando com as crianças de uniformes impecáveis da escola tradicional. Tudo isto fazia parte de uma busca pela liberdade, pela realização dos desejos individuais e coletivos.

Para construir uma escola diferente, os adultos também precisavam estudar: através da leitura de textos e de discussões, tentavam experiências diferentes, sem os limites impostos pela educação tradicional: “viviam” a educação nas escolas que estavam construindo. REVAH (1995, p.53) traduz este processo da seguinte maneira:

Nesse período, as questões educacionais e a própria escola transformaram-se em objeto de intenso investimento existencial, tanto para as educadoras como para muitos pais de alunos. Viver a educação é a expressão que, parece-me, melhor caracteriza este período, no qual quase respirava-se educação... E não era para menos, dada a infundável tarefa de mudar radicalmente a vida... Certamente, isto alimentou a proximidade que existia entre educadoras e pais de alunos, impelidos a encontrar saídas coletivas... Perder-se, não saber como agir, ultrapassar determinados limites, esses eram alguns dos componentes de um processo que levou ao encontro de outros códigos sobre o agir e o pensar – uma outra racionalidade diversa daquela que era encontrada no período.

O autor identifica dois momentos marcantes na vida dessas escolas: um primeiro momento situa-se em fins dos anos 60 e início dos anos 70, quando as escolas eram vividas como verdadeiros “oásis”: estava-se vivendo sob o signo do proibido, no auge na ditadura, e elas serviram como abrigo e fuga, tanto do ensino tradicional como das amarguras da repressão. Nas escolas, seus idealizadores se sentiam acolhidos, se identificavam, podiam

estudar, manifestar seus gostos e pensamentos, dar vazão às críticas, pôr em prática suas ideias autogestionárias. As pessoas sentiam-se protegidas do controle político-ideológico reinante, havia liberdade para estudar, ler, discutir, experimentar.

O segundo momento coincide com o processo de redemocratização do país e com a diminuição das lutas contra a ditadura, que trouxeram novas demandas políticas e levaram os idealizadores a praticarem outras formas de militância. Apareceram as dificuldades de ordem financeira nas escolas; as crianças cresceram e seria preciso ir além da educação infantil para dar continuidade à escolarização, o que representaria mais professores, mais salas de aulas, maiores investimentos. Tudo isto fez com que as escolas perdessem o fôlego inicial.

Estas instituições passaram por estes processos: os idealizadores da escola Oficina, por exemplo, afirmam que, em determinado momento, a escola era um porto seguro onde podiam se reunir, debater e colocar em prática suas ideias e tinham certeza de “*que estavam fazendo alguma coisa nova*”. Depois, começaram surgir problemas de várias ordens e na década de 1980 a escola viu-se obrigada a fechar as portas.

As experiências de escolas alternativas terminam quando o regime entra em decadência, o que parece paradoxal: no momento em que poderia haver mais escolas democráticas, elas fecham. Porém, mudam, neste momento, as necessidades dos pais e muda, principalmente, o foco de sua militância. Seus filhos já tinham crescido e havia outra demanda escolar: passariam para o ensino fundamental, o que exigia mais recursos para manter as escolas e sobretudo, mais tempo dedicado a elas. Com a abertura política, estes militantes passaram se envolver nos sindicatos que estavam se rearticulando e nos novos partidos políticos. Estes dois movimentos foram os que mais absorveram a militância dos pais e professores das Escolas Alternativas, que foram colocando seus filhos em outras escolas particulares, que neste momento (meados da década de 80) já começavam a surgir com propostas menos tradicionais, em que se valorizava a afetividade e as formas mais

democráticas de relacionamento. Estas escolas começaram a se reivindicar como “construtivistas”, conceito que começava a povoar os discursos e que deram uma nova roupagem para autores como Piaget, Freinet, Wallon além de adicionaram novos teóricos, principalmente às discussões sobre alfabetização de Emilia Ferreiro.<sup>11</sup>

### **1.3. O contexto de Curitiba e a fundação das Escolas Alternativas**

O aparecimento das Escolas Alternativas ocorre numa Curitiba vivendo a implantação de grandes projetos de renovação da cidade - os “Planos Diretores” - sob a direção do IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba), fundado em 1965 . Segundo SÁNCHEZ, na década de 70, Curitiba começava a ser erigida como “cidade modelo”, o que significava, para a autora, a implantação de uma administração tecnocrática e autoritária, que colocava em prática uma “*versão urbana do milagre econômico brasileiro*” (SÁNCHEZ, 2001, p.82). A expulsão de agricultores do interior do Paraná e de outros estados do sul, principalmente em função da mecanização no campo, fez com que a Curitiba crescesse muito nas décadas de 60 e 70<sup>12</sup>. Em 1965, a Prefeitura lançou um primeiro projeto de planejamento urbano em que eram pensados, principalmente o uso do solo urbano, o transporte coletivo, a implantação das indústrias e criação de áreas de lazer. A criação da Cidade Industrial de Curitiba, as “canaletas” dos ônibus, os parques, a criação de equipamentos culturais e o fechamento da Rua XV de Novembro para pedestres foram algumas medidas destes planos.

Segundo SÁNCHEZ, estas transformações estavam identificadas com o ideário desenvolvimentista, tecnocrático e autoritário das décadas de 60 e 70, dentro de uma coalizão

<sup>11</sup> Como foi o caso da Escola Anjo da Guarda, que já existia desde início da década de 60 e para onde foram muitas crianças que saíram da Escola Oficina.

<sup>12</sup> A cidade de Curitiba teve, na década de 60, a maior taxa de crescimento populacional do país, próxima aos 5% ao ano, passando de uma população de 361.309 habitantes em 1960 a 609.026 habitantes em 1970 (SÁNCHEZ, p.82).

de interesses das elites políticas e empresariais e, evidentemente, sem nenhum tipo de consulta à população. Estas elites irão se perpetuar no poder por muitas gestões de prefeitos, garantindo o êxito na implementação dos projetos. Por conta das políticas de implantação de bens culturais e de lazer, a cidade teve um grande dinamismo na área das artes e da cultura com a criação da Fundação Cultural de Curitiba e do Teatro Paiol, por exemplo.

Migrantes que vieram para Curitiba em função do êxodo rural começaram a ocupar áreas nas periferias da cidade, pressionando os governos para ter suas necessidades atendidas. Estes grupos começaram a se organizar e a reivindicar direitos, como regulamentação das áreas ocupadas, melhorias no transporte urbano, instalação de escolas, de creches, de postos de saúde, iluminação pública, rede de esgotos, entre outras, evidenciando que, enquanto a cidade de Curitiba ganhava os títulos de “cidade modelo”, muitos ficavam à margem das melhorias e dos equipamentos.

Muitos pais e idealizadores das escolas alternativas que estudamos trabalhavam junto às estas populações: nas entrevistas realizadas, muitos falam de sua participação nos movimentos populares através de diferentes entidades organizadas; alguns foram ligados à Igreja Progressista, através da Juventude Universitária Católica (JUC), da Juventude Estudantil Católica (JEC) e, principalmente através da Ação Popular (a AP) que trabalhava ativamente com as populações pobres<sup>13</sup>. Sabemos que alguns pais atuaram como advogados destas populações e dos movimentos sociais, em especial Edésio Passos e Cláudio Ribeiro, ambos participantes ativos da Escola Oficina. Muitas mulheres trabalharam em questões específicas da saúde da mulher, com discussões como a mortalidade materna e infantil, como foi o caso de Ligia, mãe de alunos da escola Oficina. Um pai de aluno da Escola Oca (Lafaiete), participou em várias frentes e, em especial, das lutas pelo transporte público (ele

---

<sup>13</sup> A Ação Popular reunia muitos estudantes e outros militantes que estiveram presentes na fundação das Escolas Alternativas. No Arquivo Público do Paraná, há uma lista da DOPS em que se pode ver a “ficha” destas pessoas, ou seja, as suas atividades políticas consideradas “subversivas”. Ver anexo 1.

lançou, em 2006, um livro onde relata este processo em Curitiba<sup>14</sup>). Sua esposa, Eliana, esteve presente nas lutas por creches e, posteriormente, no movimento sindical dos professores do ensino básico do Estado do Paraná.

Em relação às creches MANTAGUTE (2009), afirma que a Prefeitura viu-se pressionada, em vários sentidos, para a abertura das primeiras creches, que aconteceu no início de 1977. Além da pressão dos movimentos sociais, havia uma discussão nacional sobre a necessidade da educação da infância, mas ainda numa perspectiva assistencialista e do “cuidado”. Quando da execução do Plano de Urbanização da Cidade e as discussões sobre desfavelamento, o IPPUC elaborou um documento intitulado: *“Educação pré-escolar – Tentativa de Enfoque na Prefeitura Municipal de Curitiba”*. Este documento estava relacionado ao Departamento do Bem Estar Social e não à Secretaria da Educação e apresentou como linha geral: *“o atingimento da comunidade de modo a dar-lhe melhores condições de vida, com a criação e desenvolvimento de bons hábitos, bem como atendimento educacional, sanitário e social”*. Outra preocupação dos documentos elaborados pelo IPPUC era com a liberação da mulher para trabalhar fora. Segundo MANTAGUTE tal proposta estava baseada numa educação compensatória e assistencialista, alinhada com as ideias que se pregava para a infância, no plano nacional. Esta falta de uma proposta mais consistente de educação para as creches, que visassem o desenvolvimento das crianças em vários aspectos, foi uma das principais justificativas para a abertura das escolas alternativas, tanto nos documentos escritos como nos depoimentos.

Enquanto prefeitos indicados pelos governos militares e suas equipes colocavam em prática os “Planos Diretores”, a repressão política se fazia presente contra os militantes antitadura, ocorrendo muitas perseguições, não só em Curitiba, como em outras cidades do Paraná, como mostra esta declaração do General Samuel Alves Corrêa, em 1975

<sup>14</sup> NEVES, Lafaiette – *Movimento Popular e Transporte Coletivo em Curitiba*. Editora Popular/CEFURIA, 2006.

(MAGALHÃES, 2001, p 89):

Os órgãos de segurança, em sua permanente vigilância, acumulam indícios, cada dia mais evidentes, da atuação do PCB no Paraná, toda ela clandestina e ilegal, que se insere no contexto da crescente atividade desenvolvida pelo comunismo no Brasil, com sua ação de infiltração e de proselitismo e que constitui crime previsto na Lei de Segurança Nacional (Decreto 898 de 29 de outubro de 1969). Para neutralizá-la planejaram a **Operação Marumbi**, que desarticulou completamente o dispositivo subversivo-comunista no Paraná. Pode estar certa a família paranaense de que os órgãos de segurança continuarão vigilantes na sua missão de garantir a tranquilidade e a ordem indispensáveis ao trabalho profícuo, fator imprescindível ao Progresso do Paraná e do Brasil.

Segundo MAGALHÃES, esta operação pode ter chegado a efetuar 2.726 detenções e 975 prisões no Paraná (e mais 97 depois de 1975). Também foram efetuados interrogatórios, invasões de domicílios, apreensão de objetos pessoais, vigilância a reuniões e repressão a manifestações públicas. Os suspeitos de pertencerem ao Partido Comunista eram o principal alvo, mas também foram objetos de perseguição os “subversivos em geral”, identificados pelo militares como “*comunistas, drogados, libertinos e terroristas*” (MAGALHÃES, 2001, p. 90).

Foi neste processo de perseguição geral que a polícia prendeu professores e próximos de três escolas que estudamos (Pequeno Príncipe, em 1966, e Oficina e Oca, em 1978). Estas invasões e apreensões foram confirmadas em entrevistas, tanto por Zélia Passos como por Carmem Ribeiro (ambas da direção da Escola Oficina), pela professora Sonia K., da Escola Oca, como pela professora Marilda, da escola Pequeno Príncipe. A Escola Oficina vinha sendo constantemente vigiada pela Polícia e foi, inclusive, arrombada e teve vários materiais “confiscados”. Carmem Ribeiro, diretora da escola Oficina em 1978, foi convocada a dar depoimentos e encontrou, na delegacia da Polícia Federal, alguns destes materiais apreendidos. Entre eles, se encontrava uma “radiola” com disquinhos infantis e um

liquidificador da escola. A escola Pequeno Príncipe também teve materiais apreendidos, mas a própria polícia admite ter encontrado apenas uma filme intitulado: “*A Escola Maternal*”, produzido pela Embaixada Britânica. Como a Polícia desconfiou do conteúdo da fita, ela foi confiscada<sup>15</sup>.

Uma das atividades mais importantes destes jovens idealizadores das Escolas Alternativas foi o movimento estudantil, tanto no ensino médio, através da União Paranaense de Estudantes (UPE), como no movimento universitário, com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e nas organizações católicas JEC e JUC. Os estudantes de Curitiba viviam momentos de muita agitação como mostra HAGEMEYER (Apud, MAGALHÃES p.96):

Para se manter no poder, a ditadura militar procurava disseminar o medo do comunismo, a partir de uma imagem assustadora, capaz de provocar o pânico e a deleção. O fato é que o Partido Comunista Brasileiro, com suas constantes cisões e dissidências, perdia cada vez mais sua influência junto ao movimento estudantil. A teoria do foco guerrilheiro da Revolução Cubana encontrava no Brasil, um grande apoio nas dissidências estudantis do PCB, já organizadas na época em vários estados. Ao que tudo indica, essa foi a tendência hegemônica nas entidades estudantis paranaenses. Atuava ao lado da Organização Revolucionária Marxista – Política Operária (ORM-Polop), afeita às discussões teóricas e principal sistematizadora da proposta: “Universidade crítica”. O que unificava as duas tendências era a ênfase nas reivindicações específicas dos estudantes. E Curitiba foi um campo fértil de ação.

O movimento de estudantes será duramente perseguido pela DOPS sobretudo a partir de 1968, com o Ato Institucional n.5. Em seu livro sobre o ano de 1968 em Curitiba, URBAN (2008) traz uma série de documentos que a DOPS confiscou daquelas entidades estudantis. Neles, pode-se ler o nome de fundadores das escolas alternativas, como Edésio Passos, Luiz Manfredini e Fabio Campana (os dois primeiros da Escola Oficina e o segundo da Oca). A autora relata também o episódio das prisões na “Chácara do Alemão”, onde se realizou um

---

<sup>15</sup> Auto de apreensão. Arquivo DOPS/ Pequeno Príncipe. 1966 – Arquivo Público do Paraná.

Congresso clandestino da UNE, em 1968, quando 42 estudantes (inclusive ela), foram presos (URBAN, 2008, p. 216):

Uma churrascada e um torneio de truco na Chácara do Alemão, lá no Boqueirão, não vai chamar a atenção de ninguém. Os diretórios sempre alugam a chácara para comemorações. Além disto, são poucos, 42 estudantes, entre delegados e apoio logístico. Vão em pequenos grupos, de carro, sigilo absoluto, ninguém mais sabe de nada. A chácara fica perto do quartel do exército, mas o esquema de segurança está montado, tem olheiros nas estradas de acesso, rojão na mão, pronto para estourar, se a polícia chegar... Cenário montado, carvão, fósforo, carne, baralho. Nove horas da manhã, começam os trabalhos; muito documento para ler e discutir. Duas horas depois, ouve-se o rojão, mas não dá mais tempo de fugir. É que a PM chegou num caminhão frigorífico e quem ia desconfiar que, em vez de costela, alcatra, mignon, patinho e colchão mole congelados, tinha um batalhão lá dentro? Num instante, chegam mais caminhões e a PM cerca tudo. Dez soldados para cada estudante. Impossível escapar. Todos presos. A polícia leva como provas do crime uma caixa de rojões, três “armas brancas” e muitas cópias de muitas teses discutidas durante meses nas universidades<sup>16</sup>.

Outro episódio relatado pela autora foi a resistência dos estudantes à cobrança de mensalidades nas universidades públicas, prevista nos acordos MEC-USAID, quando os estudantes de Curitiba ocuparam o prédio da Reitoria da Universidade Federal. Questões específicas como restaurante universitário, alojamentos e outras questões estruturais também eram objeto de reivindicações.

Ativistas do movimento estudantil, muitos dos idealizadores das Escolas Alternativas participaram do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes, que foi colocado na clandestinidade com o golpe. A atuação do CPC em Curitiba foi estudada por CALDAS (2003). Dentre os nomes que a pesquisadora encontrou como militantes do CPC (e de outras manifestações artísticas e culturais na cidade), figuram os de muitas pessoas que atuaram nas Escolas Alternativas como Manoel Kobatchuk, Euclides Coelho de Souza,

---

<sup>16</sup> Dois irmãos da autora tiveram filhos na escola Oficina. Um deles foi nosso entrevistado – Antonio Urban.

Walmor Marcelino, Zélia Passos e Edésio Passos.

A escola Pequeno Príncipe sofreu perseguições porque as pessoas envolvidas na escola tinham sido membros do CPC e se destacaram na cidade por trabalharem com Teatro de Bonecos. Deste grupo surgiu, alguns anos mais tarde, o grupo teatro de bonecos mais conhecido de Curitiba – o Teatro de Bonecos Dadá e também a Companhia Manoel Kobatchuk, cujo proprietário era casado com uma das professoras da Escola Pequeno Príncipe. Ele foi convocado a depor na polícia, para dar explicações sobre suas atividades na escola. Segundo a polícia, assembleias do CPC aconteciam nas dependências da escola, mas esta informação foi negada em entrevista por uma das fundadoras da escola, uma vez que o CPC não existia mais. Segundo ela, aconteciam na escola oficinas de confecção de bonecos e espetáculos para as crianças, mas não eram “encontros secretos”. Um dos fundadores das escolas Oficina e Oca – Walmor Marcelino - foi um membro ativo do CPC e sistematizou um método de ensino: o “Teatro Pedagógico”, que gerou uma publicação e foi muito aplicado pelas professoras da Escola Oca.

Segundo CALDAS, estas pessoas, participantes do CPC, podem ser considerados como intelectuais que se colocaram como porta-vozes do povo. Tinham por objetivo ajudar na tarefa de “conscientizar”, sendo a arte um dos meios privilegiados para se chegar ao conhecimento da realidade e operar a revolução popular brasileira. Se solidarizaram com os interesses do proletariado e das classes populares (e com o que eles projetavam como sendo seus interesses). Segundo a pesquisadora, estes intelectuais, pertencentes às classes médias, buscavam o povo para conscientizá-lo acerca de seu poder transformador e para mostrar sua importância na emancipação da nação brasileira para, juntos, construírem a Revolução:

Tudo o que pretendiam os jovens intelectuais brasileiros era ir, por todos os meios, ao encontro do povo, ensiná-lo e deixar-se ensinar por ele, fundir-se com ele e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe um espelho, onde pudessem descobrir a imagem do que era, apesar de ainda não o saber: a própria nação. (PÉCAULT,

apud CALDAS 2003, pg.07)

Ao examinarmos alguns elementos de cada uma das escolas, veremos com mais detalhes a militância de seus fundadores e como estas pessoas levaram para as escolas suas experiências.

### **1.3.1. O Jardim de Infância Pequeno Príncipe e o Teatro de Bonecos**

Em nossas pesquisas, encontramos uma Escola Alternativa que se diferenciava porque desenvolvia muitas atividades teatrais, sobretudo com teatro de bonecos. Foi o *Jardim de Infância Pequeno Príncipe*, uma escola para crianças de até 06 anos, que funcionava na rua Comendador Araújo, n.438, no centro de Curitiba. Temos as datas de 1965 a 1966 como início e fim do funcionamento da escola, ou seja, apenas um ano e meio de existência. A escola chegou a ter 35 crianças, divididas em duas faixas etárias: de 3 para 4 anos e outra dos 4 até os 5 anos. Não tivemos desta escola a mesma quantidade de documentos e de entrevistas que coletamos de outras. Hesitamos em incluí-la na pesquisa por esta falta de fontes. Porém, optamos por inseri-la por duas razões: em primeiro lugar por ela ter sido uma das primeiras escolas a contestar o regime em Curitiba e, em segundo, por sua ligação com o Centro Popular de Cultura e suas atividades teatrais, sua marca distintiva.

A escola foi fundada por três professoras, colegas da Universidade Federal do Paraná, onde tinham se formado em História e Filosofia. A escola também foi objeto de perseguições da Polícia. Fechada em 1966, em janeiro de 1967 foi decretada a prisão das professoras, sob a alegação de estarem ministrando práticas marxistas às crianças. A polícia conseguiu tomar o depoimento da diretora da escola, Dilma Maria Pereira, das professoras Mirian Galardo, Marilda Kobastchuk e de Manoel Kobastchuk Filho, que fazia apresentações de teatro de bonecos. Segundo documento da DOPS (URBAN, 2008, p.80) treze pessoas

envolvidas na escola foram acusadas, mas apenas estas quatro compareceram à polícia para prestar depoimento. Segundo um jornal curitibano da época, uma Corte especial foi instalada e se os demais indiciados não comparecessem na próxima sessão da Auditoria, seriam julgados à revelia<sup>17</sup>.

As perseguições à escola já estavam acontecendo antes da instalação da Corte. Em documento da DOPS, do Arquivo Público do Paraná, há um auto de apreensão, datado de 01 de junho de 1966, que também determina o fechamento da escola. Nesta data, a polícia apreendeu um filme intitulado: “A Escola Maternal”, de propriedade da Embaixada Britânica, produzido pelo Conselho Britânico e liberado pelo serviço de censura para ser exibido em todo território nacional. Segundo o relatório da DOPS, na ocasião das buscas na escola, só havia uma zeladora e nenhuma criança ou professor. Segundo o mesmo documento, estavam matriculados 35 alunos, mas a escola não tinha registro da Secretaria de Educação, demonstrando para a Polícia que ela funcionava indevidamente. Esta alegação – da falta de registro – mesmo não sendo assunto de competência da polícia, servia de pretexto para demonstrar as “más intenções” da escola (o mesmo aconteceu com as escolas Oficina e Oca, em 1978).

Outro documento deste dossiê foi um recorte de jornal que dava a seguinte notícia:

Um informe confidencial do Ministério da Guerra afirma que junto ao Jardim de Infância funciona o perigoso Centro Popular de Cultura da extinta UNE. Nas diligências realizadas foi encontrado tão somente material didático apropriado à infância, diz um relatório da DOPS. Para não sair de mãos abanando, os policiais apreenderam uma fita chamada: Escola Maternal (Double Thread), de propriedade da Embaixada Britânica<sup>18</sup>.

Encontramos um recorte de jornal de um ano antes dizendo que a escola já contava com 65 alunos em 1965, obtendo excelentes resultados. Noticiava também que a professora

---

<sup>17</sup> Diário do Paraná, de 27 de janeiro de 1967

<sup>18</sup> O Estado do Paraná, de 27 de janeiro de 1967

Dilma Pereira ia para o Estado da Guanabara para pegar fitas de filme. Entre as fitas, estavam filmes de teatro de fantoches. O jornal chama a atenção para filmes de um cineasta tcheco, Jiri Trinka. É reconhecida a especialidade daquele país em teatro de fantoches, mas pode-se imaginar as relações que a ditadura estabeleceu entre a escola e um país do Leste europeu<sup>19</sup>.

O jornal O Estado Paraná, de 27 e janeiro de 1967, estampava o título: “*Prisão para subversivos do Teatro de Fantoches*”. Segundo A Tribuna do Paraná, da mesma data, o teatro e a escola mascaravam uma rede de subversão e de propaganda comunista. O jornal afirmava que o teatro de fantoches era anexo à escola e seus membros tinham atividades nos dois espaços. Muitos deles tinham participado do Centro Popular de Cultura (na época na clandestinidade) e era na escola que realizavam assembleias daquela entidade. O jornal também ressaltava as relações deste grupo com o Instituto Cultural Brasil-Cuba. Uma outra professora, Mirian Galardo, declarou para o jornal que o maior líder brasileiro naquela época era Miguel Arraes; ela se sentia uma seguidora do ex-governador, para ela “um verdadeiro líder puro”. O jornal ainda afirmava que a Polícia já estava há algum tempo procurando a professora Dilma Pereira, que usava uma kombi sem licença e sem placa para serviços da escola. E a polícia desconfiava que o carro sem identificação fosse usado para fins subversivos.

Outros nomes ligados à escola figuravam na lista da Polícia: Lilian Jeannete Galardo, José Luis Chautard, Leonel Lara, Euclides Coelho de Souza (fundador do Teatro de Fantoches Dadá) e Agliberto Vieira de Azevedo, ex-secretário do extinto partido comunista. CALDAS (2003, p. 120), em sua dissertação de mestrado, relata:

Os integrantes do CPC do Paraná encerraram suas atividades em 1964, com a deflagração do Golpe de Estado, mas, na clandestinidade, fizeram várias tentativas de reiniciar as atividades de Teatro de Bonecos relacionadas à prática educativa. Em 1965, resolveram montar um esquema de resistência à ditadura e,

---

<sup>19</sup> Estado do Paraná, de 06 de fevereiro de 1966

nos fundos da casa dos pais da pedagoga integrante do CPC – Mirian Galarda – montaram um teatro de títeres, denominado Teatro de Bonecos Dadá, em homenagem a outra pedagoga integrante do CPC – Aldair Chevonika (que tinha Dadá como apelido) – pois ela estava em Moscou e, devido ao golpe, não poderia retornar. Estava criado, portanto, o teatro de Bonecos Dadá. Nos finais de semana, realizavam espetáculos infantis, atraindo as crianças da vizinhança e os filhos de militantes comunistas... Aproveitando o êxito do teatro e como muitos integrantes daquela atividade eram também educadores, resolveram montar o Jardim de Infância Pequeno Príncipe, junto ao teatro de bonecos. Entretanto, em 1967, os professores e artistas do jardim e do teatro de bonecos receberam voz de prisão, com a justificativa de que “os integrantes da escola estariam conduzindo as aulas para as crianças, através de métodos subversivos.

A escola se inspirava na filosofia do CPC, que organizava suas atividades em três eixos: arte, educação e política e, por meio da entrevista com uma de suas fundadoras, pode-se perceber a preocupação em deixar bem clara uma função social, política e educativa para a arte praticada na escola. Enquanto os jornais curitibanos apenas noticiavam o fechamento da escola e reforçavam a ideologia do regime, estampando nos títulos expressões como: “Escolas Subversivas”, as acusações sobre a Escola Pequeno Príncipe chamaram a atenção do jornalista Sérgio Porto (mais conhecido como Stanislaw Ponte Preta), que, em 1966, escreveu “O Garotinho Corrupto”, uma parte de seu conhecido livro: *O Festival de Besteiras que Assola o País – FEBEAPÁ*, especialmente dedicado para a escola:

Aqui no Brasil pegou a moda de subversão. Tudo que se faz e que desagrade alguém é considerado subversivo. Outro dia eu vinha andando na rua e um cara, dirigindo uma Mercedes espetacular, entrou lascado num cruzamento e quase atropelou um pedestre. Foi o bastante para o andante dar o maior grito: “subversivo, comunista”. Depois eles dizem que é marcação da gente, mas a notícia que veio de Curitiba é de lascar. Eles fecharam um jardim de infância chamado Pequeno Príncipe, e o general-comandante da região militar de lá disse que este título era subversivo. O general – o nome dele é Caudal – disse que o colégio deveria se chamar “Pequeno Lenine”. Já entrou fácil no Festival. Acontece que a maior parte das criancinhas que ali estuda tem cinco anos de

idade e a menorzinha ainda está molhando a sala de aula e o resto. É o Festival de Besteira que segue em caudal. O general e os encarregados de um IPM contra o jardim de infância dizem que as professoras estavam ensinando marxismo e leninismo. Esta então foi pior. Coitado do garotinho, que mal sabendo o a,e,i,o,u terá que soletrar “Kruchev”, “Stálin”, “Gromyko” e outras bossas. O aviador católico, Saint-Exupéry, cujo livro serve de nome para a escola, jamais pensou, depois de tantas proezas aéreas, que ia entrar pelo caudal, digo, cano. E em terra firme.

Quem conhece a vida de aventuras do coleguinha escritor Saint-Exupéry sabe que ele, mais de uma vez, esteve perdido no deserto do Saara, quando servia ao correio aéreo da França. Duas vezes ele caiu e ficou perdido nas areias candentes do terrível deserto. Duas vezes se salvou. Mesmo que Saint-Exupéry estivesse vivo, jamais imaginaria que iria cair neste deserto de ideias, no qual acaba de aterrissar, sem a menor esperança de salvamento.

Não irmãos, esta também é demais. Crianças subversivas também já é dose para elefante. Ainda se fosse por corrupção, vá lá. Vamos que o Juquinha, vítima de pertinaz ideia diurética, levantasse de sua carteira e fosse fazer pipi na saia da professora. Crime de corrupção, sem dúvida. Mas subversão? Aqui, ó...

### **1.3.2. A Escola Raphaël Hardy: Summerhill como inspiração**

Das escolas estudadas, três se dedicaram à educação infantil: o Jardim de Infância Pequeno Príncipe, a Escola Oficina e a Escola Oca. Elas funcionaram num sistema de cooperativa, mantidas pelas mensalidades dos associados e sem fins lucrativos. Sua gestão financeira, administrativa e pedagógica era feita por pais/mães e professores/as. A Escola Raphaël Hardy, por sua vez, atendia um público de 1ª a 8ª séries e sua direção e gestão administrativa era feita pela família de seu fundador: o Major Hardy. Segundo o professor Romeu, que deu aulas de português na escola, havia entre os professores da Hardy uma “liberdade para ensinar”, além do incentivo à participação dos pais e das mães nas discussões pedagógicas, mas as decisões estavam mais centralizadas nas mãos do Major e de sua esposa,

dona Celina.

Mesmo com outro tipo de gestão e com outra clientela, optamos por estudar a Escola Hardy ao encontrar, em seus documentos e nas entrevistas, a intenção expressa de fazer uma escola “diferente”, que fugisse da educação oficial, para colocar em prática os ideais de liberdade, principalmente aqueles pensados por seu fundador, o Major Hardy, uma pessoa de esquerda e que enfrentou a ditadura militar. A escola Hardy era a mais elitizada, pois, pelos depoimentos pode-se constatar que atendia uma clientela nitidamente mais rica. Porém, os depoimentos e produções escritas reforçam a ideia de que havia havia o “desejo” de construir uma escola “diferente”, que permite sua inclusão nesses estudos.<sup>20</sup>

A escola Raphaël Hardy atendia crianças de 1ª a 8ª séries, fase que podemos considerar que “*fazer uma educação diferente*” é mais difícil do que nas escolas de Educação Infantil, por haver uma maior cobrança em relação a produtividade, à quantidade de conteúdos e à continuidade dos estudos, por exemplo. Pensamos aqui nos conceitos de BERSTEIN (1984): a pedagogia fica mais “visível” à medida em que se avança na escolarização, ou seja, a sociedade exige mais visibilidade para os resultados da escola, para a organização, controle e disciplina. Para as primeiras três escolas, que trabalhavam com crianças em idade pré-escolar, a pedagogia podia ser mais “invisível”, ou seja, menos submetida aos controles dos pais e da sociedade, e isto permite a adoção de práticas mais “livres”, com menos preocupação com resultados escolares. Ou seja, era (e é) socialmente mais aceito ser alternativo na educação infantil.

---

<sup>20</sup> A palavra “**desejo**” aparece em muitos textos e mesmo nas entrevistas, mostrando como os fundadores “desejavam” uma outra escola para seus filhos. Esta noção, porém, envolve elementos teóricos de áreas como a psicanálise ou a psicologia e foge do escopo deste trabalho. Encontramos em Foucault uma preocupação em discutir a categoria “desejo” como uma forma de compreender as relações sociais e o fenômeno do exercício e das redes de poder. Para Foucault (2007, p.77): “*as relações entre **desejo, poder e interesse** são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse... Esta relação, entre o desejo, o poder e o interesse é ainda pouco conhecida. Foi preciso muito tempo para saber o que era a exploração. E o desejo foi e ainda é uma grande desconhecido*”.

A Escola Raphaël Hardy não se separa da figura de seu fundador: Francisco Hardy, um ex-Major da Aeronáutica que deu o nome da escola em homenagem a seu pai, um arquiteto e educador belga que emigrou para o Brasil. O major Francisco Hardy, nascido em Minas Gerais, não era formado na área da educação: era engenheiro e esteve nos EUA durante a Segunda Guerra Mundial. Foi membro do PCB e seu nome foi parar na lista da DOPS. Em sua entrevista, Emilia, filha do major, lembra de sua mãe escondendo livros e outros documentos “comprometedores” de seu pai, que estava na mira das averiguações da polícia.

Antes de inaugurar a escola Raphaël Hardy, o Major começou a dar aulas particulares de matemática e português para meninos e meninas que precisavam fazer o exame de admissão para o ingresso, em especial, no Colégio Militar, no Colégio Estadual e na Escola Técnica. Entrevistamos um ex-aluno deste cursinho – Setembrino. Segundo ele, o cursinho funcionava na rua Iguaçu, numa sala improvisada pelo Major na sua casa. Havia aproximadamente 30 alunos. As aulas eram no período da manhã; não existiam livros didáticos, era o próprio major que fazia os exercícios em folhas mimeografadas ou os alunos copiavam nos cadernos. O Major exigia muito que os alunos cumprissem as tarefas, em especial as lições de casa. Não havia castigo ou sanções, mas o Major exigia o cumprimento das tarefas e o “*pessoal entrava nos eixos*”, segundo Setembrino. O entrevistado lembrou-se das gincanas e excursões que o major fazia para “*relaxar o pessoal*” e também de uma aula de educação sexual, quando os meninos foram separados das meninas. Os meninos ficaram com o Major e as meninas foram para outra sala, conversar com dona Celina. Na oportunidade, o Major explicou muita coisa sobre reprodução e sexualidade. Segundo Setembrino, o Major “*falava tanto no palavreado de rua, que a gente falava, como nas palavras científicas*”. Para Setembrino, esta foi uma aula marcante, num período em que “*ninguém falava isto, em escola nenhuma*”.

O cursinho foi importante para Setembrino. Segundo ele, o cursinho funcionou como

uma espécie de embrião para a escola Raphaël Hardy. O número de alunos do cursinho foi crescendo e ele improvisou uma sala de aula, desalojando um galinheiro de sua casa: ficou sendo a “turma do galinheiro”. Neste momento, começam a ingressar meninas na escola e o coronel decidiu construir salas de aula numa área de sua propriedade nos arredores de Curitiba. Assim foi fundada a Escola Raphaël Hardy.

Numa entrevista para um Boletim de alunos (O Abelhudo, de novembro de 1972), foi perguntado ao Major porque ele quis fundar sua escola e ele afirma que sua intenção era fazer uma escola diferente daquela “*quadrada*” que existia antigamente e que foi o “*suplício da minha infância e juventude*”. Ele desejava oferecer às crianças uma escola agradável, onde os alunos aprenderiam com liberdade, porém sem “*licenciosidade*”. No livro: “Liberdade sem Medo”, Alexander Neil afirma que sua escola, Summerhill, consegue dar liberdade aos seus alunos, mas sem *licenciosidade*; não é um lugar de desordem mas de “aprendizagem com liberdade”. O Major utiliza as mesmas palavras que estão no livro de Neil, para explicar como deve ser uma escola que conjuga “liberdade com responsabilidade”. Na mesma entrevista, um aluno pergunta se o Major, quando foi fazer a Escola Hardy, tomou alguma escola como exemplo, a que o Major respondeu: “*existem escolas assim em várias partes do mundo. Acredito que o pioneirismo pertença à Inglaterra*”. O Major Hardy tinha, ao que parece, Summerhill como uma referência. Segundo o professor Jorge, professor de artes e literatura na Escola Hardy, lia-se os livros de Alexander Neil não apenas para aplicar seus ensinamentos na escola, mas também para educar os próprios filhos.

O Major Francisco Hardy era uma pessoa conhecida no cenário intelectual no Paraná da época. Ele escrevia artigos e crônicas para jornais brasileiros e internacionais, como O Estado do Paraná, a Folha de São Paulo, a Revista Pasquim, a revista norte-americana Seven Days; esteve em Portugal na Revolução dos Cravos, em Angola e em El Salvador, durante os movimentos revolucionários destes países. Escreveu livros e foi dono de uma livraria-bar. Na

Biblioteca Pública do Paraná, encontramos dois de seus livros<sup>21</sup>.

Sua morte foi noticiada em vários jornais do Paraná, sendo um deles com o título: “*Um Rebelde de Muitas Causas*”, em que o jornalista o chama de um “*romântico rebelde*”:

Chico Hardy tinha um outro lado, recordado com muita ternura e infinita admiração pelos seus alunos: o do criador, em Curitiba, de uma das escolas mais famosas no Brasil pelos métodos revolucionários de ensino. Na Campina do Siqueira, numa chácara muito gostosa, com piscina, lago e até cachoeira, no final dos anos 60, ele fundou a Escola Raphaël Hardy, com a proposta de liberar a cabeça da meninada que ia fazer o ginásio. Um de seus alunos, o jornalista Edson Pinto Filho, que trabalha na Indústria e Comércio, recorda a experiência como uma mistura de colégio experimental e fazenda. A escola era uma delícia. As aulas eram fora, debaixo das árvores e os alunos tinham a maior intimidade com os professores. O currículo não era nada convencional e no caso da educação artística, por exemplo, eram, os alunos que davam as notas, não o professor<sup>22</sup>.

No jornal a Folha de Londrina, de 25 de fevereiro de 1988, o jornalista afirma que Chico Hardy “*tinha propostas de liberdade que influenciaram toda uma geração*”.

Entrevistamos dois ex-professores da escola Hardy, cujas opiniões sobre a escola foram as seguintes: para um deles (Romeu), o principal objetivo da escola era formar quadros dirigentes com competência, através de conteúdos mais “*interessantes e aprofundados*” do que os oferecidos nas escolas comuns. As qualidades da escola eram a ênfase nos conteúdos e nas tentativas dos professores de se trabalhar de maneira “*diferente*” com o apoio da direção da escola. Para Romeu, a escola não se propunha a ser “*revolucionária*”, quer dizer, construir uma sociedade socialista. Vale destacar que este professor tinha uma militância política mais à esquerda, sendo membro da Ação Popular e se destacou no sindicalismo nos anos posteriores, atuante no sindicato dos professores e funcionários das escolas públicas estaduais. Sua linha

---

<sup>21</sup> São os livros: *Kazukuta: crônicas do terceiro mundo*, Editorial Livramento, 1979 e *El Salvador: As Trilhas do Desespero*, Global Editora, 1981.

<sup>22</sup> Revista Almanaque/ Jornal O Estado do Paraná, 28 de fevereiro de 1988.

pedagógica pode ser considerada mais alinhada dentro dos princípios da Pedagogia Socialista. Em sua entrevista, ele faz comparações com a Escola Oficina, que, esta sim, ele considera mais “à esquerda”. Para um outro professor da Escola Hardy, (o professor Jorge) a escola oferecia condições para os alunos se expressarem, era democrática e livre, não se prendia a burocracia de governos e se colocava contra o ensino preconizado pelos militares. Nenhum dos dois fez críticas negativas à escola ou esboçou más recordações e ambos foram unânimes em elogiar a figura do Major, suas iniciativas em relação a “fazer diferente” a educação, responsável pelo projeto e pelas ideias que inspiravam a escola.

### **1.3.3. Oficina: a escola mais longeva e mais conhecida na cidade**

Outra era a realidade da Escola Oficina, fundada em setembro de 1973 por um grupo de pais/mães e educadores descontentes com a precariedade de oferta e de qualidade da educação infantil, tanto do sistema público como do particular. Nossa escolha pela Oficina se deu por um motivo claro: foi a escola alternativa mais conhecida na cidade e a que mais durou (até 1986). Além disto, seus membros foram figuras de destaque na política local, na fundação e atuação do Partido dos Trabalhadores na cidade de Curitiba e também como sindicalistas. Em sua dissertação de mestrado, AMORIM (1993) caracteriza a escola como um polo de resistência política em Curitiba, num período em que a ditadura militar já apresentava sinais de enfraquecimento, porém havia ainda repressão e uma grande propaganda ideológica.

A Escola Oficina era mantida por uma cooperativa de pais – a AED - Associação de Estudos Educacionais – sem fins lucrativos. Além dos pais, havia também outras pessoas que apostavam no projeto e auxiliavam financeiramente. Havia tanto o sistema de bolsas como o de pagamento escalonado, de acordo com a renda familiar. A clientela da escola era composta por filhos de jornalistas, advogados, arquitetos, funcionários públicos, sociólogos, etc. A

maioria dos pais e mães tinham nível superior de escolaridade e idade entre 20 e 30 anos e podemos identificá-los como remanescentes da geração-68, com forte participação no Movimento Estudantil e em algumas organizações clandestinas. Nos arquivos da DOPS do Arquivo Público do Paraná, a maior parte das “fichas” é de pessoas próximas a Oficina.

Numa entrevista para a dissertação de AMORIM (1993), uma das fundadoras da escola Oficina mostra as preocupações dos pais acerca da oferta de escolas:

As escolas existentes foram consideradas pelos pais como muito aferradas a uma rígida disciplina, em que a preocupação maior era com bons costumes e significando até uma certa atrofia em termos de uma nova possibilidade de desenvolvimento das crianças.

Os pais e mães revezavam-se nas atividades administrativas, financeiras e cotidianas da escola (fazer os lanches, cuidar das tarefas, da manutenção do prédio e dos móveis, etc.). Havia muitos debates entre os professores, pais e mães em relação aos rumos pedagógicos da escola. Estes debates foram ressaltados na entrevista que realizamos com um professor que saiu da Escola Hardy e foi trabalhar na Oficina. Ele comentou a empolgação de pais/mães e professores quando se reuniam aos sábados para estudar e discutir os rumos da escola e a importância da relação casa-escola. A ideia de “reeducação dos pais através da educação dos filhos” aparecem em vários documentos da escola, como no texto: “*Sobre a reeducação dos pais*”, de autoria de Luiz Manfredini, datada de novembro de 1976, em que os pais aparecem como responsáveis por trazer uma nova visão de mundo aos seus filhos.

Para colocarem seus filhos na Oficina, os pais passavam por uma entrevista com os responsáveis pela escola, ficando cientes das especificidades e se comprometendo com o projeto da instituição. Também pedia-se que os pais/mães se dispusessem a ajudar na escola, que necessitava do trabalho de todos para sua manutenção. Havia sempre uma mãe ou um pai que fazia um acompanhamento das turmas, auxiliava no planejamento, na elaboração das

atividades. Havia uma Comissão Pedagógica que contava com a presença de pais/mães e que se encarregava de fazer as reuniões mais amplas. Segundo depoimento de uma mãe de aluno (Clara) as reuniões eram verdadeiras trocas de experiências e não simples reuniões de “informes” das escolas para as famílias.

A escola encerrou suas atividades em 1986, quando se viu premiada por problemas financeiros, sendo obrigada a fazer coletas especiais para arrecadar fundos, como a produção de cartões de Natal, calendários e agendas para vender. Ocorreu uma discussão entre os associados sobre a possibilidade de abrir a escola para o “mercado”, ou seja, aceitando crianças sem a obrigação dos pais participarem da cooperativa, mas esta solução não foi aceita. Houve também tentativas de ampliação do quadro de associados e parcerias com o Poder Público<sup>23</sup> mas que não conseguiram tirar a Oficina de seus problemas. Uma das fundadoras, Zélia Passos, em entrevista para AMORIM (1993,p.97), dá a seguinte explicação:

...na verdade, eu acho que ainda prevaleceu por muito tempo, ao mesmo tempo que o respeito à experiência, o medo dela também; de repente era você se vincular a uma proposta, uma experiência muito crítica na área da educação e com pessoas que tinham uma posição crítica perante o regime político que a gente estava vivendo na época. Então sempre nós sentimos os dois lados dessa moeda: o respeito e a admiração por um lado, o conhecimento e tal, e, por outro lado, certo receio de entrar mais a fundo numa experiência deste tipo.

Para a entrevistada, o projeto da escola Oficina estava à frente de seu tempo, o que a obrigou fechar suas portas por falta de alunos. A “escola dos sonhos”, conforme afirmou o professor Romeu, encerrava suas atividades.

---

<sup>23</sup> Houve uma tentativa de parceria com a Prefeitura, para que o pessoal da Oficina oferecesse assessoria a professoras da Educação Infantil do município de Curitiba, no início dos anos 80, mas o projeto não deu certo.

### **1.3.4. Escola Experimental Oca: uma dissidência com um discurso mais à “esquerda”**

Em dezembro de 1975 um grupo de pais e mães da Escola Oficina retirou-se da sociedade e, em maio de 1976, fundou o CEPAED – Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais, uma associação responsável pela fundação da Escola Experimental Oca, que aconteceu em maio de 1977. Este grupo era liderado por pessoas atuantes na Escola Oficina desde seu início. Muitas devem ter sido as causas do rompimento dos associados. Não é nosso objetivo estudar este processo em detalhes, mas tentamos apenas compreender como se deu a fundação da Escola Oca.

A separação foi evocada em algumas de nossas entrevistas, tanto por pessoas que ficaram na Oficina (Zélia e Carmen) como por aquelas que saíram (Sônia K. e Sônia S.), sem que as razões ficassem completamente esclarecidas. Uma das alegações para a separação, que aparece na entrevista da professora Sonia K., era a de que o grupo que fundou Oficina estava se voltando exclusivamente para os filhos dos associados e, portanto, estava se tornando uma escola de “classe média” como outra qualquer, sem um diferencial que pudesse ser considerada uma escola diferenciada e de “esquerda”.

Encontramos também uma série de cartas endereçadas à direção da Oficina, escrita pela professora Sônia K., datadas de novembro de 1975, em que há críticas à diretoria da Escola Oficina. Entre as reclamações, aparece uma queixa constante sobre as reuniões de professores, que eram extremamente fechadas e que evitavam discussões com os pais sobre as atividades que desenvolviam. Numa outra carta, a autora alega que a Escola Oficina estava se afastando de seus ideais iniciais, tornando-se elitista e sem uma proposta de Educação Popular. Esta parece ter sido a principal causa “ideológica” do rompimento, pois esta alegação também aparece num texto de Walmor Marcelino, em carta datada de 09/10/1975, em que

reclama do fato de a escola Oficina estar se tornando um clube de amigos: “*por vezes parecemos um clube de burgueses de boa convivência e das relações sem princípios*”. Este trecho chegou a interessar ao DOPS, que o colocou nas “fichas” que fez sobre a Escola Oca (Ver anexo 1).

Por outro lado, segundo as entrevistas com os membros da Escola Oficina, (principalmente com Zélia), a escola tinha uma grande preocupação em apresentar propostas “concretas” e não apenas ficar repetindo discursos ou fórmulas políticas e era preciso evitar textos extremamente negativos, apenas apontando, de maneira genérica, os defeitos das outras propostas. Segundo Zélia, os pais e mães tinham, sem dúvida, uma origem “pequeno burguesa” e as soluções encontradas para resolver os problemas da escola levavam também o traço desta origem social. Porém, estas soluções eram marcadas pelo ideário que os havia agrupado: a solidariedade, a cooperação e a busca pela verdade. Para ela, a história de vida dos pais e mães da escola Oficina mostra como estes foram fiéis a seus princípios e que, Walmor, um teórico marxista de formação sólida, talvez quisesse transformar a escola num “*local proletário*”, entretanto, “*isto não se traduzia em propostas objetivas de práticas*”. Segundo os depoimentos de Zélia e de Carmen, um texto escrito por Walmor Marcelino foi um dos pivôs da separação. Percebemos que diferenças pessoais e de força “política” tiveram um papel importante na separação dos grupos.

Numa entrevista para o Folhetim Quem, do início dos anos 80, Sônia K. explica as concepções de educação e propostas da escola Oca. A professora afirma que as escolas ditas “especiais” de educação pré-escolar estavam atingindo um número pequeno de alunos e se desvinculando das preocupações da grande maioria da população. A Escola Oca, ao contrário, estava pensando e discutindo uma proposta para os trabalhadores, que tinham sua cultura desrespeitada e eram marginalizados do processo educativo. Havia entre seus alunos muitos filhos e filhas dos moradores do bairro Capanema e da Vila dos Ferroviários, onde se

localizava a escola, bairro de trabalhadores de baixo poder aquisitivo e que tinham bolsas de estudo. No projeto educacional da Escola aparece o seguinte texto:

O CEPAED elaborou um projeto educacional que deve ser:

- a) resposta às necessidades profundas das crianças;
- b) resposta às necessidades dos pais;

Um projeto nacional capaz de, respondendo às necessidades sociais, enfrentar insuficiências e distorções das tímidas e elitistas atividades oficiais no setor e no comércio vergonhoso que é feito sobre as necessidades das crianças, iludindo os pais que aplaudem o verdadeiro massacre de prontidões e festividades sociais, às custas das necessidades das crianças.

Ao ler os textos produzidos pela Escola Oca percebemos que eles são mais “à esquerda” e reafirmam a intenção de apresentar uma alternativa para os problemas das pré-escolas do país, que, em sua avaliação, eram elitistas, atendiam os filhos das classes médias e não respondiam às necessidades dos trabalhadores. Estas preocupações resultaram em vários estudos e textos. Encontramos três cujos títulos mostram a linha que a escola desejava adotar: “*O Movimento das Classes Trabalhadoras e a Educação*”; “*Educação e Classes Trabalhadoras*”; “*Da Cultura que a Criança leva para a Escola e de como esta a Enfrenta*”. O texto: “*Educação e Classes Trabalhadoras*” foi o resultado de um seminário que a escola realizou, de 8 a 14 de outubro de 1979, com a participação de várias entidades ligadas à educação e à saúde, como a APP-Sindicato dos Professores do Paraná, a Associação de Médicos Residentes, Centro Acadêmico do Setor de Saúde, Federação da Agricultura do Paraná, entre outros.

Os fundadores da Escola Oca adotaram um método, o *Teatro Pedagógico*<sup>24</sup>. Por meio

<sup>24</sup> A Fundação Cultural de Curitiba publicou, em dezembro de 1975, o livreto: “*Um Teatro Pedagógico*”, de Walmor Marcelino, com apresentação de Valêncio Xavier e que compunha a coleção “Cadernos de Criatividade”, em que é explicado o método aplicado na escola. Na apresentação, Valêncio Xavier escreveu: “*Walmor Marcelino nasceu em Araranguá (SC) em 1930. Desde 1956 reside em Curitiba. Jornalista, escritor, teatrólogo, poeta, pesquisador. Entre seus livros publicados: O Carrasco e sua sombra (contos-1975); Ópera Oficina (poesia-1975), Memorial (poesia-1974), Os fuzis de 1894 (teatro-1972), Os Acordos de Mister John com Deus (teatro-1961), Os Sonâmbulos (teatro/prêmio Reitoria UFPr-1974).*”

dele, a professora deveria criar constantemente situações novas, exagerar, dramatizar, fazer caricaturas, inventar vozes diferentes, usar muita expressão corporal, tudo para envolver os alunos, desenvolver a criatividade, a iniciativa, fazê-los sair de situações problemas. Tratava-se de criar situações novas, desafiantes e algumas vezes até absurdas, sempre de maneira lúdica, para fazer com que as crianças tentassem resolver as situações, construir respostas para os desafios. Ao criar o fantástico em sala de aula, o objetivo era atrair a atenção de todos e motivá-los para os temas que seriam desenvolvidos e esperava-se que o coletivo da sala encontrasse alternativas. Geralmente, o Teatro era usado no início das atividades como motivação e era denominado, nos relatórios de atividades de “*chamada*”. A inspiração para as situações diferentes, “*teatrais*” era, preferencialmente, o universo cultural da criança em sua faixa etária, incluindo, quando possível, hábitos e valores familiares. Ao dar suas respostas, a criança permitia à professora conhecer as suas reações, seus conhecimentos, o nível de abstração e de argumentação de cada uma das crianças. Era dada muita importância à “*imaginação*” e, partindo dela, a professora procurava chegar ao pensamento ordenado, lógico e científico. Segundo o autor do método:

Pretendemos colocar no centro das atividades pedagógicas para as crianças um tipo de representação ligado basicamente às atividades de construção, pesquisa e observação, tendo ao centro as próprias experiências da criança, seu desenvolvimento sensório-motor e suas aquisições lógicas.” (Um Teatro Pedagógico, 1975, p.07).

Nos relatórios de atividades, o Teatro Pedagógico aparece sempre. A professora criava situações imaginárias, inventava nomes estranhos para pessoas e coisas, tinha reações

---

*Começou a se dedicar à pedagogia infantil em 1972, com a experiência-piloto da Escola A Oficina, uma tentativa de cooperativa de auto-gestão educacional. Seu interesse pelo teatro dirigida à criança vem desde 1961, com os estudos do CPC (Curitiba). As Aventuras de Fiapo e Buraco, na revista Fronteira, em 1971, foi sua primeira peça infantil publicada. Este segundo número dos Cadernos de Criatividade traz um texto de Walmor Marcelino sobre o teatro pedagógico. Num campo fértil a más interpretações e mesmo a tentativas comercializantes que se tornam anti-pedagógicas, é com grande satisfação que publicamos este texto que é o resultado de estudos, experiências e críticas sistemáticas de apresentações teatrais para crianças e livros sobre o assunto”. Walmor faleceu em setembro de 2009.*

inesperadas. Como, por exemplo, nesta atividade com crianças de 5 anos, cujo objetivo era a construção de uma rua:

Chamada para a atividade: a professora, com uma máscara e um apito, andava de maneira exagerada e se escondia atrás das árvores. Dava uma corrida, apitando. Quando as crianças chegavam perto, perguntava: *'você não viram meus amigos, umas pessoas com umas máscaras iguais a minha? Eu me perdi deles. Não sei para onde foram? Eles não passaram por aqui? Acho que eles devem aparecer logo, por ali'*. E todos correram para o local indicado. *'Tenho uma ideia, vamos entrar na Oca! Sabem de onde eu vim? Eu moro numa rua que tem pouca gente e a gente usa máscara para fazer de conta que são outras pessoas, e aí a rua fica com um monte de gente. Mas meus amigos não aparecem. Ei, já que eu estou sozinha e vocês estão sozinhos aí, o que agente precisa fazer?'*

- A gente podia ser os teus amigos (disse Miriam)
- Isso mesmo, então vamos fazer máscaras e construir nossa rua.....

O uso das atividades teatrais era constante, com mímicas, teatro de fantoches, teatro de sombras. Para explicar o vento para uma turma de 6 anos, também foi proposto um teatro. Cada criança inventava uma ação do vento: uma criança era uma roupa secando, outra era uma árvore balançando, outra era uma duna que se desmanchava, etc. Numa outra atividade, a professora inventou os nomes: Pitiribum, Zás-Não-trás, Tiqueniquelau, e as crianças deveriam inventar brincadeiras que combinassem com os nomes. Algumas vezes, a professora imitava um robô, outras vezes o tapete da sala se tornava tapete mágico e “voava”, faziam desfiles de disfarces para adivinhar a fantasia; os brinquedos eram acusados de machucar e as crianças deveriam defendê-los, imitar cachorro e caçar gatos. Enfim, o Teatro Pedagógico era cotidianamente utilizado.

Em dezembro de 1979, a Escola lançou um último boletim explicando as razões do fechamento. Uma das primeiras causas elencadas foi o desinteresse da diretoria do Clube de Futebol Colorado, dono do terreno onde funcionava a escola, em manter a parceria. O

presidente do Clube na época, Max Rosemann, requereu o espaço e foi preciso, inclusive, que a escola conseguisse uma ordem judicial para continuar por mais um tempo. No boletim está explícito que a clube não tinha mais interesse em:

estretar as relações com o Clube-Povo e de dar uma dimensão especial do Colorado, um clube tradicionalmente popular, cuja principal força são os ferroviários do antigo Clube Ferroviário. Esta ideia contrariava os interesses personalistas do presidente que assumiu em 1979 e cuja posição não era exatamente de afirmar a força popular no Clube.

Em seu depoimento, Sônia K. relata que, para ela, um dos motivos para a diretoria do clube exigir a retirada da escola de seu terreno foi a “visita inesperada” dos policiais e a prisão dos associados, em 1978. Além disto, o número pequeno de alunos e os encargos financeiros não permitiram sua continuidade.

#### ***1.4. O militares reagem às escolas: as prisões de 1978***

Um acontecimento vai marcar as escolas Oca e Oficina e toda a cidade de Curitiba: em março de 1978, 11 pessoas próximas às duas escolas foram presas. Para a ditadura, as escolas eram simples pretextos para grupos organizados se reunirem; eram focos a serviço da subversão, promovendo atividades atentatórias à Segurança Nacional. Em nota oficial da Polícia Federal, elas foram presas por:

desenvolverem atividades contrárias à Segurança Nacional, como responsáveis pelo funcionamento de duas escolas primárias nas quais as crianças são doutrinadas dentro de princípios marxistas, desenvolvendo-se-lhes uma visão materialista e dialética do mundo, na pretensão de realizar transformações sociais, inculcando nas crianças a negação de valores como a religião, a família e a tradição histórica. (Arquivos da DOPS, Dossiê AED/Oficina 18/03/1978, Arquivo Público do Paraná)

As prisões tiveram muita repercussão, tendo em vista a quantidade de notícias que foram veiculadas em diversos jornais do Paraná e de fora do Estado, como na Folha de S.Paulo, Jornal do Brasil e em O Globo. As prisões foram motivo de várias manifestações estudantis, de associações de trabalhadores e de movimentos sociais nos estados da Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

Quando ocorreram as prisões, o Ministro da Justiça, Armando Falcão, ressaltou sua legalidade e a ação correta da Polícia pois, para ele, realmente se tratavam de grupos organizados e subversivos, cujas ações eram contrárias à Lei de Segurança Nacional. Em nome da Segurança Nacional, outros militares declararam nos jornais que as suas ações se justificavam plenamente.

O jornal O Correio, de 22 de março de 1978, deu destaque também para o fato de as duas escolas não estarem devidamente registradas na Secretaria de Educação do Estado, denúncia confirmada pela Secretaria, que disse não haver sequer um pedido de registro das escolas. A Escola Oficina se pronunciou, respondendo que não precisava de registro na Secretaria de Educação porque a Associação de Estudos Educacionais, a cooperativa que dava existência à escola, estava com estatutos e documentação devidamente registrados em Cartório. A diretora na época, Zélia Passos, declarou para os jornais que a escola iria pedir uma investigação ao MEC quanto às acusações de que a escola ensinava marxismo pois estava segura dos métodos que a escola usava, baseados em Piaget, e que exigiria uma retratação da Polícia após a avaliação do MEC.

Em muitas destas reportagens, os militares davam seus pontos de vista sobre o caso. No jornal Diário do Paraná, de 22 de março de 1978, o General Ruy de Paula Couto afirma que as escolas tinham, inegavelmente “técnicas comunistas” ao negarem a negação da família, da religião e da Pátria. Em nome da Segurança Nacional, outros militares declararam nos jornais que as ações se justificavam, inclusive o sequestro e o tratamento violento que

recebeu uma das presas<sup>25</sup>.

Numa longa petição dirigida para a Ordem dos Advogados do Brasil, Edésio Passos relata com detalhes a forma como foram presos, como eram interrogados e as acusações que pesavam sobre as 11 pessoas:

No dia 18 de março de 1978, a partir das 6h00, grupos de agentes policiais federais, munidos de mandados de prisão e mandados de busca e apreensão, assinados pelo Delegado Federal, Roberto das Chagas Monteiro, Encarregado de Inquérito, invadiram as residências e aprisionaram as seguintes pessoas:

Edésio Franco Passos (advogado)  
 Luis Alberto Manfredini (jornalista)  
 Walmor Marcelino (jornalista)  
 Reinoldo Atem (jornalista)  
 Suely Atem (economista)  
 Paulo Sá Brito (engenheiro)  
 Bernadete Sá Brito (historiadora)  
 Ligia Aparecida Mendonça (socióloga)  
 Ana Lange (socióloga)  
 Léo Kessel (professor universitário)  
 Silvia Pires Mendonça (pedagoga).

O autor da petição relata a forma como alguns foram presos e como foram tratados na delegacia:

A prisão do jornalista Walmor Marcelino se deu pela violência, praticada contra sua filha, agredida ao atender a porta e contra o próprio detido, ao qual se apontou uma pistola automática, diretamente colocada em sua cabeça. Quase todos os detidos foram algemados. A alguns, como o jornalista Reinoldo Atem, sequer lhe fora permitido vestir-se, obrigou-se-lhe a ir de roupão, descalço. As residências foram vasculhadas minuciosamente. As bibliotecas foram o alvo preferido dos agentes policiais. Da residência do jornalista Luis Alberto Manfredini retiraram 130 livros, a maioria deles de seu progenitor. O total de

---

<sup>25</sup> Ele estava se referindo a professora Juracilda Veiga, que não era de nenhuma das escolas; ela pertencia a grupos ligados às Comunidades Eclesiais de Base e sua prisão foi motivo de intenso movimento por parte da Igreja Católica. Segundo o jornal O Estado do Paraná, 22/03/1978, Juracilda foi submetida a eletrochoques que lhe causaram queimaduras nos pulsos. Além disto, durante os interrogatórios, ela era mantida encapuzada. Dois dias após esta prisão, foi que ocorreu a dos professores e próximos das Escolas Oficina e Oca.

livros apreendidos chega a mais de mil. Também não apenas apreenderam livros, mas correspondências particulares, devassando os arquivos pessoais dos detidos...

No Departamento da Polícia Federal, de imediato foram colocados em celas e logo a seguir, submetidos a minuciosa revista. Foram-lhes retirados os cintos, cadarços dos sapatos, canetas, dinheiro e outros pertences. Todos foram fichados: fotografias de frente e de perfil, impressões digitais de todos os dedos... Nenhum dos delegados federais ou o Encarregado do Inquérito compareceu no primeiro dia (18/3) para qualquer explicação... No dia 19, segundo dia da prisão, revoltados com o tratamento, os detidos decidiram a efetivação de uma greve de fome... Somente face a tal ameaça foi possível receber roupa, alimentação adequada, objetos de uso pessoal e higiene, continuando vedado cigarro, leitura e outros pedidos....

O que chama a atenção foi a ênfase que a Polícia deu para as atividades das escolas: o foco das preocupações nos interrogatórios eram os valores expressos nos documentos e algumas de suas práticas. Fica claro também que a polícia considerava as escolas como um local de reunião de militantes e de ex-militantes, “atentando” contra a Segurança Nacional:

Os interrogatórios consistiam no seguinte:

- a) um extenso rol de perguntas relacionadas às atividades da Associação de Estudos Educacionais (AED) e de seu Centro de Aprendizagem Infantil Oficina. Estas perguntas diziam respeito a questões como: o que significavam os objetivos da AED (educação dos filhos/reeducação dos pais, transformação social); o que era entendido por educação sexual e religiosa das crianças; como eram comemoradas as datas pátrias pela escola; quais eram os conceitos de família (pai, mãe, parentes), entre outras;
- b) juntamente com o rol de perguntas sobre questões pedagógicas e educacionais, os inquisidores insistiam em saber quem eram os fundadores da entidade, de quem partiu a ideia original. Ao mesmo tempo, acusavam os detidos que já tivessem registros os processos de ordem política, de tentarem aglutinar-se através da entidade educacional para desenvolverem atividades contrárias à segurança nacional. A ideia base da Polícia Federal é a de que era impossível que as pessoas com

qualquer “passado político” reunirem-se apenas para tratar de questões pedagógicas e educacionais.

... Os detidos respondiam, muitas vezes, os interrogatórios em pé. As ameaça dos agentes e delegados variavam, sendo as mais frequentes: “*vamos mandar para o Fleury, em São Paulo*” ; “*estamos agora no diálogo, mas podemos mudar nossos métodos*”; “*temos um jeito de você falar...*”.

Segundo depoimento de Zélia Passos, a prisão de Juracilda (ocorrida alguns dias antes), fez com que muitas pessoas ligadas à Cúria Metropolitana e aos grupos de defesa dos Direitos Humanos já estivessem articuladas para denunciar e exigir sua libertação. Houve uma reunião deste grupo, numa noite, na sede da Cúria e no dia seguinte, foram presos os membros da escola. Várias reuniões foram feitas com o apoio da Igreja em Curitiba, exigindo a libertação dos presos. Estes protestos envolveram também o MDB (partido de oposição à época), a Ordem dos Advogados do Brasil, o movimento estudantil e associações profissionais. O jornal Folha de São Paulo, 22 de março de 1978 fez uma reportagem sobre as manifestações da Anistia Internacional contra as prisões, através de Patricia Feeney, representante da Anistia para a América Latina, que foi até a Superintendência da Polícia Federal, com representantes da OAB, mas não conseguiu ver ou falar com os presos, pois a incomunicabilidade destes não “podia ser quebrada” por ordem do superintendente da polícia federal, delegado João Reginaldo Villaça.

As denúncias da Anistia Internacional fizeram com que o embaixador brasileiro em Londres na época, e ex-ministro da fazenda do governo Castelo Branco, Roberto Campos, se manifestasse sobre as prisões, como foi publicado no jornal O Estado do Paraná, 22 de março de 1978. Segundo ele, a Anistia tinha por norma visitar países onde havia reclamações e que, no Brasil, estas visitas estavam cada vez menos frequentes. As palavras do embaixador para justificar as prisões foram as seguintes:

A Anistia Internacional compreendeu que numa democracia consolidada, o

espectro político é mais simples: **há um governo e uma oposição leal**. Nas democracias instáveis e em consolidação, o espectro político é mais complexo. Há **uma oposição desleal**, que pretende subverter a ordem pública, onde figura uma esquerda radical, onde estão presentes os atos de terrorismo...(grifos nossos).

Os presos, considerados como opositores “desleais” segundo a lógica do embaixador, foram acusados de colocar ideias comunistas nas cabeças das crianças, de estarem criando “pequenos lenines”, expressão que vai aparecer em vários textos e jornais. O jornalista e escritor Carlos Eduardo Novaes, no Jornal do Brasil, Caderno B, de 23 de março de 1978, fez um longo artigo ironizando a lógica da polícia, ao acusar professores de ensinarem marxismo para crianças de 06 anos. Em sua entrevista, Zélia lembrou-se que a escola Pequeno Príncipe, onde ela teve uma filha, já tinha sido acusada de doutrinação e tinha sido fechada com as mesmas alegações. Segundo ela, os policiais acusaram a escola, em 1966, de usar o seguinte método de doutrinação:

Eles diziam que os professores colocavam as crianças sentadinhas em círculo e elas tinham que falar: “**Deus, Deus, me dá bala**”. Mas não vinha nenhuma bala. Depois, as crianças falavam: “**Marx, Marx, me dá bala**”, e os professores faziam chover bala na cabeça das crianças” (grifos nossos).

Parece um tanto exagerado o fato de a polícia realmente acreditar que as professoras faziam isto ou se realmente considerava que este era o melhor método para as crianças serem iniciadas nas noções básicas do marxismo. Porém, tudo indica que o clima de terror levava a estas situações... Os presos foram sendo liberados, aos poucos, a partir do dia 24 até o dia 27 de março de 1978. Em 1993, o cineasta Valêncio Xavier fez um documentário intitulado: “*Os 11 de Curitiba*”, em que entrevista os 11 presos das Escolas Oca e Oficina. No documentário, que faz parte do acervo da Cinemateca de Curitiba, os ex-militantes contam suas impressões da prisão e o impacto que ela teve nas suas vidas pessoais.

Segundo o depoimento de Carmen, citado em AMORIM (1993, p. 82), com este processo das prisões, a escola Oficina passou a se ser nacionalmente conhecida, aumentando, inclusive o número de matrículas e o intercâmbio com instituições acadêmicas, quando a diretoria da escola era convidada para falar do projeto.

Alguns jornais de oposição à época, como o “Em Tempo” criticaram a ação da Polícia:

Estão aí, para os que ainda acreditam na distensão do presidente Geisel, as últimas prisões de Curitiba. Dia após dia fica mais evidente que a “política de aberturas” se volta mesmo é para a acomodação dos setores burgueses. O aparelho repressivo se faz presente sempre que necessário para defender os interesses do regime. O fato é que, apesar do barco fazer água, ainda está longe de ir a pique. Com a justificativa de “ensinarem marxismo para crianças de 2 a 6 anos” se fizeram as prisões. Já que o regime não está conseguindo coesionar os diversos interesses burgueses em jogo e as lutas internas extravasam os limites do parlamento e mesmo dos quartéis, tenta-se fazer estardalhaço em torno do batido e desgastado motivo de ameaças à Segurança Nacional...

A atuação das pessoas presas nas escolas Oca e Oficina foi apenas uma justificativa, e das mais frágeis, à opinião pública. A verdade é que as pessoas presas são conhecidas há muitos anos pela combatividade e espírito de luta.... No entanto, o tiro saiu pela culatra. Familiares, clérigos, parlamentares, colégios (inclusive os mais tradicionais), associações profissionais e estudantis se posicionaram imediatamente exigindo a libertação dos presos... As prisões no Paraná indicam que, apesar da crise econômica e política, o regime, no fundamental, não mudou seus contornos. Tendo fôlego para responder reprimindo os movimentos sociais de oposição que, hoje em reanimação, a ele se opõe...

O texto realça a presença, ainda naquele momento, do regime militar e de seu aparato repressivo caindo sobre um grupo conhecido por sua militância de oposição já de longa data. A ação destes militantes, na época, se dava, entre outros espaços, nas escolas que organizaram. O regime procurou eliminar também as escolas, pois as considerava como fonte

de contestação, porque elas representavam um “perigo” uma vez que eram contrárias a seus ditames. Os idealizadores das escolas se contrapunham aos militares, apresentando outras formas de organização e de ideias para a educação. No próximo capítulo, mostraremos as fontes teóricas inspiradoras para estes idealizadores organizarem suas escolas e como este conjunto de ideias pedagógicas entraram nas práticas educativas.

## CAPÍTULO 2 – AS ESCOLAS ALTERNATIVAS E SUAS IDEIAS PEDAGÓGICAS

E sobre as indicações do diabo, é criada a escola.  
A criança gosta da natureza: nós a encerramos em salas fechadas.  
A criança gosta de ver que sua atividade serve para alguma coisa:  
nós fazemos de tal maneira que ela não tenha nenhum objetivo.  
A criança gosta de se movimentar: nós a obrigamos a ficar imóvel.  
Ela gosta de manipular objetos e nós a colocamos em contato com as ideias.  
Ela gosta de falar: nós a obrigamos ao silêncio.  
Ela gosta de se ser vir de suas mãos: nós apenas colocamos em movimento seu cérebro.  
Ela gostaria de raciocinar: nós a fazemos memorizar.  
Ela gostaria de procurar a ciência: nós entregamos a ciência já feita  
Ela deveria se entusiasmar: nós inventamos as punições.  
Assim, as crianças aprendem coisas que jamais aprenderiam:  
eles saberão dissimular, saberão enganar, saberão mentir”

Adolphe Ferrière<sup>26</sup>

### 2.1. Críticas à Escola Tradicional

Estas palavras de Ferrière introduzem algumas reflexões sobre como estava sendo criticada, no final do século XIX e início do século XX, o que poderíamos chamar de “Pedagogia Tradicional”. As Escolas Alternativas dos anos 60 reatualizaram, à sua maneira, essas críticas às formas tradicionais de educação e de escola.

Encontramos, desde o Renascimento, críticas às formas autoritárias de lidar com as crianças (como em Rabelais, por exemplo), mas foi sobretudo a partir do final do século XIX e início do século XX que vários pensadores entre médicos, filósofos e educadores,

---

<sup>26</sup> O pedagogo suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova. Foi fundador do Bureau International d'Éducation Nouvelle (1899) e um dos fundadores, juntamente com Pierre Bovet e Edouard Claparède, do Institut Jean Jacques Rousseau (1912), em Genève. Ajudou a criar, em 1921, durante o I Congrès Internacional de l'Éducation Nouvelle, em Calais, na França, a Ligue Internacional pour l'Éducation Nouvelle. Foi, durante muito tempo, diretor e colaborador da revista desta Liga: *Pour l'ère nouvelle*. Esteve, também, a frente dos trabalhos do Bureau International d'Éducation (criado em 1925). Ficou conhecido, ainda, por ser o redator dos 30 pontos da Educação Nova. Escritor de vários ensaios sobre a Escola Ativa, Ferrière foi, sem dúvida, um crítico da escola de seu tempo e também convicto defensor dos princípios da Escola Ativa. Fontes: Revista SCIENCES HUMAINES: *L'éducation nouvelle : liberté, créativité, autonomie*, Hors serie. N° 30, setembro/ 2000, p. 34. e PERES, Eliane Teresinha: *O Diabo inventou a Escola? A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière*. [www.anped.org.br/reunioes/25/elianeteresinhaperest02](http://www.anped.org.br/reunioes/25/elianeteresinhaperest02).

começaram a sistematizar novas ideias e a colocar em prática novos modelos de educação e de escola. Um acontecimento crucial para esta crítica foi a Primeira Guerra Mundial. Naquele momento, sob o impacto da guerra, sobretudo na Europa, a sociedade começou a duvidar das “certezas” da escola, acusada de fomentar as disputas nacionalistas e de ser autoritária, competitiva, meritocrática. Passaram a pensar uma outra educação, não mais baseada na obediência e na repetição, mas na cooperação, na ajuda mútua e no espírito questionador. Estes educadores queriam evitar novos conflitos daquela proporção e as esperanças num futuro livre de guerras fez com que se pensasse a formação de uma criança livre e criativa<sup>27</sup>.

Antes, porém, da eclosão da Primeira Guerra, alguns pensadores já criticavam a escola tradicional, através de diferentes perspectivas e viés ideológicos. VIAUD (2008) nos mostra uma série de escolas fundadas no fim do século XIX e início do XX: John Dewey, por exemplo, cria, em 1894, nos Estados Unidos, uma escola experimental em que propõe às crianças atividades concretas, como costura, culinária, carpintaria, tecelagem, dentro da filosofia do *learning by doing* (aprender fazendo). Dewey desejava que a escola fosse capaz de aperfeiçoar a democracia e fazer as crianças encontrarem suas vocações para atuarem “positivamente” na sociedade. É também do final do século XIX o educador Paul Robin, que, em 1880, assume a direção de um orfanato de meninos e meninas, com crianças entre 4 à 16 anos e coloca em prática o “ensino integral” com o objetivo de desenvolver as diferentes formas de expressão – escultura, desenho, dança, música, teatro. Além disto, os alunos ficam muito tempo em contato com a natureza e suas regras são estabelecidas através de assembleias. Em 1904, é a vez de Sébastien Faure abrir sua escola – La Ruche (A Colméia), uma das primeiras escolas consideradas “libertárias”. Em 1907, Maria Montessori abre a sua “Casa dei Bambini” em Roma e, no mesmo ano, Ovide Decroly funda, em Bruxelas,

---

<sup>27</sup> Neste processo, se discutiu muito a importância do ensino das artes como forma de libertar a imaginação e criar indivíduos felizes. Sobre esta questão, ver a tese de ANTONIO, Ricardo Carneiro - *Arte na Educação: O projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses*. Tese de doutorado em Educação, UFPr, 2008.

“L'Hermitage”. Estes dois médicos vão, em suas escolas, experimentar com crianças “normais” os métodos que desenvolveram com crianças “especiais”. Em 1919, na Alemanha, são criadas as Comunidades Escolares de Hamburgo e também surge a experiência de Rudolf Steiner (a Escola Waldorf)<sup>28</sup>. Em 1921, Alexander Neil funda, na Inglaterra, a escola Summerhill, com inspiração na psicanálise. Neste mesmo ano, os defensores da Escola Nova fazem seu primeiro Congresso Internacional.

No Brasil, a década de 1920 foi um período de reformas educacionais em vários Estados, com nomes como Fernando de Azevedo, Antonio Sampaio Dória, Lourenço Filho e outros, conduzindo campanhas contra os velhos métodos de ensino. Estes intelectuais e educadores se colocaram o objetivo de construir a nacionalidade brasileira numa verdadeira “missão civilizatória” que tinha por objetivo primordial desenvolver o país e colocá-lo no palco das “grandes nações modernas”. Como afirma ANTONIO (2008, p.25):

...membros proeminentes da sociedade brasileira como políticos, educadores, juristas, médicos e religiosos empenharam-se na criação de diversas instituições educacionais para a criança pequena. Neste período passa-se a considerar a pedagogia como um campo científico e difundem-se as ideias de Maria

<sup>28</sup> A pedagogia Waldorf foi criada por Rudolf Steiner, que nasceu em 1861, na Áustria. Formado em ciências exatas, tornou-se responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe na coleção *Deutsche Nationalliteratur*. Convidado a trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller em Weimar (Alemanha), Steiner transferiu-se para essa cidade em 1890, onde residiu até 1897. Ali desenvolveu uma intensa atividade literário-filosófica, sendo dessa época sua obra fundamental: *A filosofia da liberdade* (1894). Passou a se dedicar a estudos espirituais, primeiro na Sociedade Teosófica e, mais tarde da Sociedade Antroposófica, por ele fundada. Em 1919, Steiner foi convidado pelo proprietário da fábrica de cigarros Waldorf, em Stutgard, na Alemanha, para uma série de palestras para seus operários. Como resultado, os trabalhadores pediram que Steiner fundasse e dirigisse uma escola para seus filhos, que obteve o apoio financeiro do proprietário da fábrica. Steiner concordou, mas colocou algumas condições: a primeira era a de que a escola fosse aberta, indistintamente, para todas as crianças; a segunda, de que fosse para ambos os sexos e, terceiro, que também os professores fossem dirigentes e administradores da mesma. Queria que a escola tivesse o mínimo de interferência governamental e fosse sem fins lucrativos. Aqui estão presentes elementos que diferem das escolas convencionais da época: uma auto-gestão escolar e uma proposta de co-educação. Em Dornach (Suíça), Steiner construiu a sede da Sociedade Antroposófica (e mais tarde também da Escola Superior Livre de Ciência Espiritual). Foi em Dornach que ele morreu em 1925, deixando idéias para os mais diferentes campos como as artes, a pedagogia, a medicina, a farmacologia, a agricultura etc. No currículo das escolas Waldorf estão inseridas atividades como: música (flauta doce, contralto, orquestra e coral); artes (aquarela, marcenaria, modelagem e escultura em argila, desenho em preto e branco e perspectiva, fotografia, batik, estamperia, mosaico, tricô, crochê, tecelagem e tapeçaria) além de matérias como: jardinagem, técnicas agrícolas e horticultura. Os professores buscam despertar o gosto pela aprendizagem fazendo atividades não competitivas. Fonte: *Associação Waldorf dos Açores/ Cabeça, Coração e Mãos*. <http://www.waldorfazores.org>.

Montessori que pregava o estímulo à liberdade do aluno e propunha para o professor o novo papel de auxiliar de seu desenvolvimento.

O Paraná também se insere neste período de críticas e de criação de escolas experimentais com a fundação, em 1914, na cidade de Rio Negro, da “Escola Brasil Cívico”, fundada pelo intelectual paranaense Dario Vellozo<sup>29</sup>.

O projeto da escola já tinha sido apresentado e aprovado em 1911, no Congresso Maçônico, reunido em Curitiba, publicado na revista curitibana *Pátria e Lar*, de setembro de 1912. A escola funcionou pouco tempo (menos de um ano); era uma escola de período integral, aceitando meninas e meninos. Os alunos e alunas moravam nas residências dos professores, todos vivendo nos arredores da escola. Segundo os documentos da escola, escritos pelo próprio Dario Vellozo, era preciso aliar a educação teórica e prática, por isso, os alunos deveriam ter períodos de aulas teóricas e períodos de trabalho na agricultura. Era sonho de Dario Vellozo construir laboratórios de física e química, marcenaria, serralheria, tipografia além de um espaço para os “jogos olímpicos”, reunindo assim educação física, a formação para o trabalho e a cultura geral. A escola durou menos de um ano. Segundo relatos da época, a proximidade dos “fanáticos” revoltosos da Guerra do Contestado assustou professores e alunos, que terminaram o ano letivo em Curitiba.

O Paraná também vivenciou as reformas do ensino público que estavam acontecendo em vários outros Estados, levadas a cabo por Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa; conheceu o movimento da Escola Nova, liderado por Erasmo Pilotto e a organização de dois importantes fóruns educacionais: o Congresso de Ensino Primário e Normal (1926) e a Primeira Conferência Nacional de Educação (1927).

---

<sup>29</sup> O professor Dario Vellozo foi “lente” da Escola Normal do Paraná e do Ginásio Paranaense, além de fundar diversos jornais e escrever diversos livros e artigos. Em 1913 adquiriu uma área na cidade de Rio Negro, que ele batizou de “Nova Krótona” onde fundou a Escola Brasil Cívico (por isso, algumas vezes, a escola é denominada de Escola Nova Krótona). Em 1918 fundou, em Curitiba, o “Templo das Musas”, sede do Instituto Neo-Pitagórico, que funciona até os dias atuais oferecendo diversos cursos de cunho espiritualista.

Todo este “otimismo pedagógico” se deu no período entre guerras. Muitos educadores e intelectuais brasileiros fizeram uma série de viagens ao exterior para conhecer as novas ideias pedagógicas, como foi o caso de Anísio Teixeira.

Diante de todos estes movimentos pela liberdade e por uma nova forma de educação, também aconteceram reações e pedidos de “volta” à autoridade e contra o excesso de “liberdade” pregada pela Escola Nova, em nome da natureza infantil. Os controles e a “dosagem” da liberdade será também objeto de muitas discussões (no capítulo 3 veremos como os debates entre liberdade e disciplina continuam nas Escolas Alternativas).

Estas críticas à escola tradicional foram sendo construídas por diferentes correntes. Estamos considerando três conjuntos de ideias pedagógicas como os mais significativos e que mais influenciaram as Escolas estudadas: as Pedagogias Ativas, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Socialista.

### **2.1.1. A Escola Nova e as Pedagogias Ativas**

O fundamento das Pedagogias Ativas repousa na ideia de que a escola precisa conhecer os processos do **desenvolvimento infantil** para aproveitar suas fases, etapas e momentos fortes para a criança aprender, sempre respeitando o ritmo de desenvolvimento, pois, mesmo seguindo fundamentalmente as mesmas fases, cada criança tem o seu próprio ritmo. Ou seja, é preciso conhecer e respeitar a “natureza” das crianças para que a aprendizagem renda bons frutos e, ao mesmo tempo, a criança seja “feliz” nesta aprendizagem.

Estas ideias de “natureza infantil” aparecem já no final do século XVIII, sendo muito conhecidas as elaborações de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Em sua principal obra educacional: *Emílio ou Da educação*, Rousseau afirma que a criança nasce boa, mas é

corrompida pela sociedade e, assim, seria necessário mantê-la em contato constante com a natureza, pois a infância é a própria “pureza da natureza”, se contrapondo às normas da sociedade adulta. Muitos outros pensadores se alinharam na defesa desta “natureza” da criança e passaram a exigir uma educação diferenciada da tradicional, em que a criança fica imóvel e sem ação, contrariando a sua natureza. Sob a influência direta de Rousseau, encontramos Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que foi fundador de escolas para órfãos e crianças pobres. Pestalozzi acreditava que o ensino deveria ser feito a partir do desenvolvimento “espontâneo” (GADOTTI, p.97). Segundo ele:

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades são colocadas no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem de Deus. A educação do homem é um resultado puramente moral.

Outro seguidor famoso de Rousseau foi Friedrich Froebel (1782-1852), que se dedicou às crianças da primeira infância e fundou os *kindergarten*, jardins de infância. Na linha “naturalista”, relacionou a educação ao jardineiro que cuida das plantas desde pequeninas, cultivando-as para que cresçam bem<sup>30</sup>. Defendia o caráter lúdico da aprendizagem.

Esta “base natural” das crianças, tão defendida no século XIX, tem suas razões não apenas na criança ou nas suas formas de aprender, mas em vários interesses econômicos e

<sup>30</sup> Em 1913 foi fundada em Genebra, na Suíça, a escola “*La Maison des Petits*”, pelas professoras Louise Lafendel e Mina Audemars, ligadas ao Institut J.J.Rousseau, com auxílio de E. Claparède. Em um de seus boletins, as autoras usam metáforas de sementes, jardins e germinação para exemplificar a pedagogia aplicada na escola. Para elas, o crescimento de uma criança é regido pelas mesmas leis que presidem a vida natural. Desenvolvem a ideia de que não é apenas porque a semente é semente que nascerá uma flor, ou porque o ovo é um ovo que se tornará uma ave. A semente dará a flor e o fruto desde que o meio seja favorável para a germinação e se forem fornecidos os elementos indispensáveis. Portanto, a criança precisa de condições para desenvolver suas habilidades naturais. Fonte: AUDEMARS, M., LAFENDEL, L. 1922. p 02.

sociais de uma sociedade burguesa que se consolidava. Desenvolve-se um discurso de “natureza” ligado aos interesses da propriedade privada, ou seja, à defesa de um “direito natural” de possuir, de acumular e de dispor de bens (inclusive das capacidades físicas e mentais, que eram consideradas como bens pessoais). O Estado-Nação que se fortalece vai organizar os sistemas de educação para garantir que todos aceitem tanto o “direito natural” à propriedade como as “diferenças naturais” de talentos e capacidades entre as pessoas. A Nação e o Cidadão, por razões de Estado, devem se forjar também na escola. O próprio Rousseau defende que a instrução pública geral dos cidadãos é um instrumento de coesão e de solidariedade nacional, o próprio fundamento da estabilidade de um regime (PETITAT, p. 142):

A educação deve dar às almas sua forma nacional e dirigir de tal forma as suas opiniões e seus gostos que elas serão patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade. Uma criança, ao abrir os olhos, deve ver a Pátria e até a morte, nada deve ver além dela.

Os programas escolares serão reorganizados para cumprir a função de formação do cidadão: história, geografia, leitura, economia, direito, todas as disciplinas encontram sua substância na “realidade nacional”; a instrução pública tem como objetivo inculcar nos cidadãos as bases de uma ordem natural fundamentada na nacionalidade e na propriedade (PETITAT, p.144):

Somente um raciocínio educado, esclarecido, pode compreender o quanto é justo o direito da propriedade como fundamento de uma nova ordem social. A ignorância – aqui vista como ignorância da ordem natural – é entendida como a pior fonte de instabilidade. Há a necessidade de um reforço na ação ideológica do Estado. A primeira tarefa da Instrução Pública deve ser a de convencer os homens que esta ordem (propriedade, liberdade e segurança) torna todos iguais ou tanto quanto é possível sê-lo.

A importância da educação para a disseminação da ideia do direito “natural” à propriedade fez com que os próprios partidários do *laisser-faire* na economia se tornassem

favoráveis à intervenção do Estado na educação. A miséria dos operários não lhes permitia subvencionar a própria instrução e os capitalistas não queriam garantir a empresa educativa para seus trabalhadores. Assim, o Estado é chamado a intervir para dar instrução moral e intelectual a todos. Ao Estado educador é confiado um papel regenerador, civilizador e moralizador; ele vai intervir nos programas e nos métodos, legitimar as escolhas, estabelecer as políticas educacionais. Desta forma, a partir da segunda metade do século XIX, a educação passa a ter a marca do Estado, o ensino primário será voltado a uma instrução moralizadora para o povo, e o ensino secundário e superior para a formação das elites.

A organização dos sistemas públicos de educação, com base nas ideias de direito natural, formação do cidadão, nacionalidade, entre outros, será instalada em diversos países ocidentais e será fortemente sacudido pelo desastre da Primeira Guerra Mundial. A guerra colocou em xeque alguns valores estabelecidos e foi fundamental nas críticas à escola tradicional. Alguns pensadores partem à busca de novos fundamentos da natureza infantil e das formas como as crianças aprendem. A tônica dos discursos pedagógicos são as pesquisas científicas sobre o desenvolvimento e sobre os comportamentos das crianças. Um dos princípios mais defendidos é o de que as crianças devem ser educadas a partir de suas especificidades, como crianças e um dos principais objetivos da educação, para estes pensadores será, fundamentalmente, formar indivíduos não neuróticos, capazes de viverem em sociedade sem guerras e de serem felizes.

Entre as pesquisas mais importantes e conhecidas neste período estão os trabalhos de Maria Montessori (1870-1952) e seu livro “Pedagogia Científica”. Montessori foi a primeira mulher italiana a se tornar médica. Trabalhou, inicialmente, com crianças com necessidades especiais e escreveu seus trabalhos a partir de sua prática com aquelas crianças, para quem fundou uma escola (Escola Estadual de Ortofrenia). Fundou uma rede de escolas que receberam o nome *Case dei bambini*, para crianças entre 3 e 6 anos. Preocupava-se também

com a formação de professores. Foi professora da Universidade de Roma, na cadeira de *Antropologia Pedagógica*.

Montessori atribuía grande importância aos fatores biológicos, porém, afirmava que o meio poderia modificar a herança genética. Criou um método de trabalho, conhecido até hoje como “Método Montessori”, através do qual as crianças manipulam uma série de materiais didáticos, organizados em grupos (materiais de matemática, de linguagem, de ciências, da vida cotidiana). As crianças podem escolher o que mais lhes interessa, podem manipular diferentes texturas e tipos de materiais. Incentivava as atividades manuais e corporais, que, segundo ela, ajudavam no desenvolvimento físico e intelectual das crianças. Essa metodologia tornou-se conhecida no mundo todo, inspirando diversas escolas e, até hoje, o uso do Método Montessori serve para definir as escolas como democráticas ou alternativas, pela liberdade que a criança tem em escolher os assuntos para os quais está motivada.

Com as pesquisas de cunho psicológico, ocorre um crescente processo de “cientificização” da educação e da pedagogia. Foi neste momento que as ciências da educação tomaram impulso, especialmente a biologia e a psicologia educacionais, ciências consideradas fornecedoras de elementos necessários para se compreender as “leis” que regulam o crescimento e o desenvolvimento infantis. Seria mais seguro tomar as suas premissas para orientar as crianças da melhor maneira em seus processos educativos. DUSSEL (2003, p.169) faz a seguinte observação sobre este momento:

A partir de então, e graças a combinação de novas formas de governo e dos conhecimentos médicos e biológicos, a aprendizagem passou a ser considerada um processo com raízes biológicas, que se desenvolve e cresce. O professor deveria facilitar um processo que ocorreria espontaneamente, deveria guiar e orientar um caminho que já estava fixado, assim como estavam fixadas as capacidades intelectuais dos alunos. Foi também nesta época que se começou a investigar o pensamento infantil com características positivas próprias e quando se firmou que as crianças não esperam ser ensinadas para começar a aprender.

Estas discussões feitas na Europa e nos Estados Unidos estiveram presentes também na sociedade brasileira, que discutia o estatuto científico para a educação a partir dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. A pretensão era a incorporação, pela escola, de valores e normas de uma sociedade considerada “moderna”, baseada nos preceitos de trabalho produtivo e eficiente e de transformações rápidas. “Conhecer” a criança significava agir para facilitar a interiorização de normas de comportamento e para a aprendizagem. Como mostra VIDAL (2003, p. 497), a partir dos anos 20, nos documentos escolares e nos preceitos legais, é possível encontrar alguns dos princípios que caracterizam o escolanovismo, entre eles:

a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas, a disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.

As referências aos pedagogos naturalistas, ao ensino intuitivo<sup>31</sup> e à necessidade de conhecer a criança a partir da psicologia do desenvolvimento estavam presentes nos documentos oficiais brasileiros. VIDAL (2003, p.497) reproduz um relatório, escrito em 1930 por autoridades de São Paulo, em que aparecem algumas ideias do escolanovismo já presentes na educação brasileira:

O ideal da Escola Ativa é o mesmo ideal de Montaigne, de Locke e de Rousseau – e Pestalozzi, Fichte e Froebel já fizeram dele o centro de seus sistemas educativos. É o ideal de todos os pedagogos intuitivos e geniais do passado, de todos os precursores; mas o que fez a força desses precursores, sua intuição, foi precisamente sua fraqueza se se leva em conta a difusão de sua obra e o progresso da ciência. Eles adivinharam a infância, mas não a conheceram, no sentido que nosso século dá a este conceito. Antes do advento da psicologia

---

<sup>31</sup> O Ensino Intuitivo, também chamado de Lições de Coisas, era considerado, desde o final do século XIX, o método por excelência para a criança aprender naturalmente, pois partia do pressuposto de que o conhecimento se dava pelos sentidos, principalmente pelo olhar. Observar era progredir da simples percepção para a ideia. A escola deveria dar condições para o aluno observar e experimentar. Sobre o Método Intuitivo, ver: VALDEMARIN, 2006.

experimental, não existiam senão meios de pressentir; hoje existem os meios de saber... A intuição dos grandes pedagogos do passado enriquece-se, assim nos nossos dias, pelo conhecimento psicológico do espírito da criança e das leis de seu crescimento. Hoje sabemos que a criança cresce como uma planta, segundo leis que lhes são próprias e que não chega a possuir verdadeiramente senão o que adquiriu e assimilou por um trabalho pessoal.

Aprofundava-se, naquele momento, as críticas iniciadas no final do século XIX: primeiramente, a crítica era ao *ouvir* passivamente (típico do ensino tradicional). Passou-se, então, para o *ver* (proposto pelo Ensino Intuitivo), e partia-se, por intermédio da Escola Nova, para o *fazer*, que vai caracterizar as “Pedagogias Ativas”, valorizando a ação da criança<sup>32</sup>. As Pedagogias Ativas serão assim, o motor da Escola Nova e das escolas que vão se reivindicar democráticas e alternativas.

Mas as Pedagogias Ativas também sofrerão críticas, como por exemplo, a denúncia de que são demasiadamente “liberais”, pelo excesso de individualismo quando prega o respeito ao ritmo de cada um. Outra crítica é a pouca importância dada ao conhecimento sistematizado e à autoridade do professor, o que aligeira demasiadamente o ensino. Para outros críticos, mais atuais, há um excesso de “psicologização” nestas pedagogias, o que as torna apenas uma forma mais requintada de normalização e disciplinarização, ancoradas num discurso cientificista mais renovado<sup>33</sup>.

Muito do legado das Pedagogias Ativas encontra-se, nos dias atuais, em escolas que

---

<sup>32</sup> Dentro das Pedagogias Ativas, criou-se uma divisão entre as “Pedagogias Diretivas” e “Pedagogias Não-Diretivas”, de acordo com a maior ou menor presença da autoridade do professor na ação educativa e nas decisões em sala de aula, e que vai render muitos debates entre os educadores. De toda forma, mais ou menos diretiva, alguns princípios são comuns, como a ideia de que o centro da ação pedagógica são os ritmos da criança; o combate a escolástica e ao imobilismo, a crítica aos conteúdos distantes dos interesses e das necessidades da criança. Um importante crítico das pedagogias não-diretivas foi Georges Snyders. Para este autor, a educação deve promover relações amigáveis, não-opressoras e o senso de comunidade entre os alunos mas isto não impede que a principal função da escola seja propiciar aos alunos os meios para se apropriarem de conteúdos básicos e desvelarem as relações sociais opressivas. Para que isso aconteça, é fundamental que o professor determine a direção do processo educativo. Uma de suas obras mais conhecida tem como título: “*Para onde vão as Pedagogias Não-Diretivas?*”

<sup>33</sup> Encontramos esta crítica em WALKERDINE (1998) que faz uma análise das formas de controle na sala de aula que estão presentes nas propostas educativas baseadas nos discursos psicológicos de “desenvolvimento infantil”.

se denominam de “construtivistas”, termo genérico que se propagou a partir das publicações de Emilia Ferreiro sobre a alfabetização e que se tornou um discurso educacional excessivamente repetido. Segundo REVAH , o termo “construtivismo” é um “significante-mestre”, para onde confluem e são “arrematados” vários discursos educacionais. Para o autor, construtivismo é uma palavra que “*condensa uma cadeia, ou uma rede discursiva, cuja amplitude e ressonância social variam conforme o seu uso*” (REVAH 2007, p.116). Alguns autores, como Tomaz Tadeu da Silva, afirmam que o construtivismo hoje é uma nova “metanarrativa educacional”, um novo “script” para a eterna busca pelo progresso e pelo aperfeiçoamento das crianças através da educação e da ação do educador, não apresentando nada de essencialmente novo pois não combate as opressões e as hierarquias (SILVA, 1999, p. 13).

As práticas propostas e os debates abertos pelas Pedagogias Ativas estão presentes nas escolas, sobretudo nas de educação infantil e entendemos que estes debates não resultaram numa simples implementação de um “projeto” da classe burguesa, ao contrário, podemos encontrar exemplos de propostas pedagógicas que se configuraram como resistências ao ideário burguês. Basta lembrar de Francisco Ferrer y Guardia, entre os anarquistas, das propostas socialistas do educador francês Célestin Freinet ou, ainda, propostas dos românticos, como foi o caso de Steiner e a Pedagogia Waldorf.<sup>34</sup> As Pedagogias Ativas tiveram uma presença importante na história da educação pois, em suas tentativas de

---

<sup>34</sup> Estamos considerando Rudolf Steiner e sua pedagogia Waldorf numa espécie de “conjunto romântico das Pedagogias Ativas”, em função das suas fortes ligações com o romantismo alemão do final do século XIX. Profundamente influenciado por Goethe, Steiner se impregnou das críticas românticas ao materialismo crescente da sociedade industrial. As ideias românticas, a sua época, expressaram uma não conformação com um espírito extremamente prático e quantificador da vida pois um dos elementos do movimento romântico foi a oposição ao mundo industrial, considerado desumanizador. Steiner, inclusive, se tornou um crítico de Marx porque considerava que este propunha uma saída puramente material para os males da sociedade industrial, que era a tomada dos meios de produção pelos trabalhadores. O Romantismo representou uma atitude ou uma reação utópica daqueles que não conseguiam obter satisfação com a velocidade das máquinas, com a administração do pensamento e dos sonhos. Um dos desejos dos românticos era a redescoberta das forças da natureza contra a pretensão de domínio científico e tecnológico da sociedade industrial. Não está presente aqui uma ideia revolucionária de tomada do poder violenta ou de mudança de modo de produção, mas está implícita uma crítica ao mundo capitalista. Sobre as críticas românticas ao mundo industrial, ver LÖWY (1995). Esta é uma discussão que merece aprofundamento.

dar um caráter científico para a educação e para as formas de ensinar e aprender, empreenderam muitas pesquisas educacionais que marcaram a concepção de criança e a forma escolar da educação. É certo que houve um excesso de “naturalização” da criança, e desconsiderou-se o caráter relacional (social) na sua “subjetivação”. Mas, a Pedagogia Tradicional sofreu abalos a partir da Escola Nova e hoje, as crianças ocupam um espaço central no processo educativo, tal como desejavam os críticos, desde o século XIX.

### **2.1.2. A Pedagogia Libertária**

O movimento anarquista teve um papel importante na organização dos trabalhadores no final do século XIX e início do século XX, em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Os trabalhadores que se organizaram sob a bandeira anarquista deram muita importância às iniciativas educacionais como parte da sua formação política. Há quem afirme que um dos traços característicos do militante anarquista, que chegava a distingui-lo de outros militantes, era a ênfase que dava às atividades culturais como instrumentos de disseminação de suas ideias<sup>35</sup>. Daí a criação de jornais, revistas, peças de teatro, textos literários, até a fundação de Centros de Cultura, Universidades Populares e escolas de diferentes níveis e estilo. De suas preocupações com a formação e com a educação originou-se uma pedagogia reivindicada pelos anarquistas: a Pedagogia Libertária, que vai, com o decorrer do tempo, extrapolar os limites do movimento dos trabalhadores organizados do século XIX para adentrar nos séculos XX e XXI.

Os princípios da Pedagogia Libertária foram sendo delineados já nos finais do século XVIII, com as elaborações de Willian Godwin<sup>36</sup>, se afirmando no século XIX com figuras

<sup>35</sup> Ver a tese de SILVA, Ângelo José da – *A Formação do Militante Anarquista: primeiros movimentos para uma leitura distinta*. Tese de Doutorado em História, UFPR, 2003.

<sup>36</sup> Willian Godwin (1756-1836) foi um pastor calvinista inglês que abandonou a carreira e fundou uma escola. Ao fechar a escola, dedicou-se a escrever romances e ensaios sobre a educação. Seu livro mais conhecido foi: *Investigação acerca da justiça política*, de 1793, onde trabalha as ideias de castigo e de liberdade. Nesta obra

como Proudhon, Bakunin, Fourier, entre outros. Seus momentos fortes foram a Primeira Internacional, a Comuna de Paris, o nascimento e desenvolvimento das organizações anarcossindicalistas, as mobilizações de massa do início do século XX, os anos iniciais da Primeira Grande Guerra, a Revolução Russa e a Guerra Civil Espanhola.

Suas preocupações fundamentais em relação à educação repousavam na ideia de autonomia e na construção de um sujeito livre. Para isto, eram debatidos temas como liberdade, independência, vontade própria, autodidatismo, ao mesmo tempo que se pensavam formas não autoritárias de aprendizagem. Suas principais críticas eram dirigidas ao poder econômico, às igrejas, à família e ao Estado. A escola deveria ser gerida de maneira a garantir a participação de todos, sem diferenças entre professores e alunos. Um dos princípios mais caros aos anarquistas era a coeducação dos sexos, que lhes valeu muitas perseguições pelos setores mais conservadores. Outro princípio era a Educação Integral, entendida como a não hierarquia entre o trabalho manual e intelectual. Os anarquistas negavam a escola estatal que, segundo eles, servia para impor ideias de sujeição e hierarquia, impedindo o livre desenvolvimento individual e a consciência da força do grupo.

No Brasil, o movimento anarquista inaugurado no final do século XIX e início do século XX, com os imigrantes italianos e espanhóis, principalmente, foi especialmente importante para a organização dos trabalhadores dos grandes centros que se industrializavam de maneira acelerada. Para LEONARDI/FOOTHARDMANN (1991, p. 172):

a imigração jogou papel positivo no processo de formação do proletariado como classe. A presença de núcleos militantes vinculados à experiência internacional da classe contribuía para que se estabelecesse uma ponte mediadora entre a

---

ele “*desmonta o conjunto de valores e princípios norteadores da nascente sociedade burguesa e as relações entre punição, direitos, governo, instituições políticas, o fictício contrato social e a propriedade privada*”. (PASSETI, 2008. p. 32). Godwin foi um dos primeiros a falar sobre a importância do autodidatismo frente a imobilidade e anacronismo do ensino nacional, seus dogmas, preconceitos e verdades pré-fixadas. Para ele, as pessoas devem estudar só aquilo que têm vontade, pois só assim cumprirão suas tarefas com entusiasmo, caso contrário vai se instalar a apatia, a indiferença e a preguiça. Outra obra importante foi: “*A Educação pela Vontade*”, de 1797. Ver VALVERDE, 1996.

consciência do operariado em formação no Brasil e o proletariado internacional.

As elites brasileiras combateram esses núcleos de imigrantes militantes, considerando-os como “*germes alheios e infiltrados nas tranquilas águas do trabalhador nacional*”. Com isso, ocorreu uma “*prática sistemática, no Brasil, de se ignorar ou subestimar o peso real do movimento operário anterior a 1930, particularmente as tendências anarquistas e social-democratas*” (LEONARDI/ FOOT HARDMANN, 1991, p. 172).

Situa-se entre 1890 e 1895 a chegada dos primeiros anarquistas italianos no Brasil, entre eles: Galilei Botti, Giuseppe Consorti, Ludovico Tavani. Entre suas primeiras ações, destacou-se a fundação de jornais como “Gli Schiavi Bianchi”, em 1892 e “L'Avvenire”, em 1894. Perseguidos pela polícia brasileira, alguns chegaram a ser deportados.

O anarquismo teve muita influência na luta pelas reivindicações operárias até a formação do Partido Comunista (1922), que se organizou com a cisão do bloco libertário, após o malogro do Partido Comunista Anarquista (1919). As grandes greves de 1917, 1918 e 1919, em São Paulo e no Rio de Janeiro, obedeceram ao comando de comitês constituídos por uniões, federações e resistências de hegemonia anarquista, com a simpatia e apoio de intelectuais libertários como Lima Barreto, Fábio Luz, José Oiticica, entre outros. Entre os intelectuais anarquistas que mais ativamente participaram das experiências educativas, pode-se citar Silvio Romero, Vicente de Souza, José Veríssimo e Elísio de Carvalho.

Em 1898 chegou ao Paraná um dos mais influentes militantes anarquistas: Luigi (Gigi) Damiani, responsável pela publicação dos jornal “Il Risveglio”. Além de Gigi Damiani, destacaram-se Egízio Cini, Carlo Torti e Reinaldo Parodi, todos participantes da Colônia Cecília. Estes quatro militantes foram responsáveis pela edição de alguns jornais, publicados em italiano e em português. Três outros jornais anarquistas publicados no Paraná foram: XX

Settembre, de 1892; Il Lavoratore, de 1893 e O Despertar, de 1904, editados em Curitiba. O analfabetismo reinante era um problema para a divulgação das ideias pelo jornal, o que fez com que os militantes organizassem leituras coletivas para os operários (CARDOSO, 1992). No que diz respeito ao Paraná, foi importante a experiência da Colônia Cecília, fundada em 1889, no município de Palmeira, por iniciativa do jornalista e agrônomo italiano Giovanni Rossi, que havia pleiteado ao governo do império o estabelecimento de uma colônia experimental, núcleo inicial de uma “sociedade nova”. Rossi e os seus companheiros “ácratas” vieram para o Brasil, porém, depois de instaurada a República o novo regime não reconheceu as concessões de terras antes outorgadas pela monarquia aos estrangeiros e o grupo não obteve o apoio que esperava.

Estes imigrantes anarquistas criaram uma série de experiências educacionais, de instrução popular e revolucionária. Todo um esforço educativo foi feito para a educação dos trabalhadores nos centros urbanos e nas fábricas, se destacando a criação de Centros de Cultura, a publicação de diversos tipos de periódicos, revistas e jornais, a abertura de escolas, principalmente as Escolas Modernas chegando à criação de uma Universidade Popular de Ensino Livre, no Rio de Janeiro, em 1904. Os militantes declaravam seu interesse por uma educação política desde a infância, fazendo as crianças praticarem a propaganda, escrevendo jornais, encenando peças, fazendo campanhas para arrecadar fundos para as escolas, entre outras atividades (JOMINI, 1999). Ou seja, as práticas educativas se confundiam com o estudo das doutrinas, com a ação direta, com a propaganda, com o ativismo.

Foram criadas várias escolas com base em princípios libertários em várias partes do mundo, mesmo que seus criadores nem sempre se proclamassem “anarquistas” ou fizessem parte de movimentos organizados. Este foi o caso da escola Yasnaia-Poliana, de Léon Tolstói. Outros já se proclamavam libertários, como era o caso de Paul Robin e o Orfanato de Cempuis ou a escola La Ruche, de Sebasti en Faure. Mas foi a experi encia da Escola Moderna

do catalão Francisco Ferrer y Guardia a que mais marcou a história da educação anarquista. Filho de camponeses católicos, as ideias de Ferrer se expandiram por toda América Latina, EUA, Holanda, França, Suíça, Portugal e, em vários países, foram fundadas “Escolas Modernas”. Os princípios defendidos nas Escolas Modernas de Ferrer eram: a coeducação dos sexos, coeducação das classes sociais, higiene escolar rigorosa, preparação dos professores, ausência de prêmios e de castigos, laicismo (contra o dogmatismo religioso), ensino científico e racional<sup>37</sup>. Estes princípios também serviram de fundamentos para as Universidades Populares.

Desde as primeiras elaborações sobre a educação, os anarquistas se filiavam às ideias naturalistas da bondade inata. Para Charles Fourier (1772-1837), o adulto estava pervertido pela civilização e por isso era necessário investir nas crianças. Fourier também afirmava que não se devia “tirar a criança de si mesma”, como fazia a educação tradicional, que queria fazer da criança um adulto. Ao contrário, era preciso devolver a criança aos seus instintos, dar curso aos impulsos e paixões naturais, deixar as crianças conviverem com outras crianças para exercitarem a amizade e deixar estes grupos se constituírem e se desfazerem, segundo seus interesses. Nas palavras de Fourier (Apud LIPIANSKI, 1999, p. 14):

Entravais a natureza, colocais diques no riacho e vos surpreendeis com que a natureza rompa os obstáculos, que o riacho arraste os diques. Abri-lhe um bom e livre curso, utilizai sua força e sua velocidade, usai as águas e ele se tornará fonte de riqueza em vez de ser instrumento de danos.

Outras experiências libertárias foram as Comunidades Escolares de Hamburgo, criadas na Alemanha em 1919. Segundo os seus criadores, sua filosofia era de não doutrinação, qualquer que fosse ela (de esquerda, de direita, religiosa, etc). A principal

---

<sup>37</sup> Os conceitos “racional” e “científico” tinham praticamente o mesmo sentido e estavam muito próximos do ideário Iluminista, do racionalismo ilustrado e do naturalismo de Rousseau (um dos autores sempre citados por Ferrer). Eram palavras de ordem das Escolas Modernas: deixar a criança se desenvolver naturalmente; cuidar das necessidades naturais da vida, dar curso à espontaneidade infantil, deixar viver, perceber as capacidades naturais da criança (in CARBONEL-SEBARROJA, 2004).

preocupação resumia-se na frase: *vom kinde aus*, ou seja, *partamos da criança*:

A própria criança com seus pendores, seus dons, suas forças e suas fraquezas, eis o que serve de plano para o nosso trabalho... Não se trata de conduzir a criança, nem de guiá-la, mas de facilitar seu desenvolvimento próprio e espontâneo. (LIPIANSKI, p.44).

Uma das escolas libertárias mais famosas até hoje é Summerhill, do escocês Alexander Sutherland Neill (1883-1973). Filho de um Mestre-escola, formou-se em literatura inglesa; trabalhou em fábricas desde os 14 anos; foi jornalista e editor de livros. Foi diretor de uma escola primária no sul da Escócia, onde começou a aplicar seus preceitos libertários. Em agosto de 1921, fundou a sua primeira escola: International School. As dificuldades do pós-guerra fizeram com que a instituição mudasse de sede várias vezes, até estabelecer, em 1927, a Summerhill School, em Leiston, a 160 quilômetros de Londres, onde funciona até hoje.

As discussões do campo da Psicologia no início do século 20 exerceram forte influência sobre Neil, em especial através de Wilhelm Reich (1897-1957), que foi seu analista. De acordo com Neill, a educação deveria lidar com a dimensão emocional do aluno e ele acreditava que a convivência com os pais impedia os filhos de desenvolverem a autonomia e a segurança para conhecer o mundo. Por isso, os alunos tinham (e têm ainda hoje) de morar em Summerhill, recebendo a visita dos pais em alguns períodos do ano. Alexander Neill afirmava que a educação das crianças, feita de condicionamentos (horários, alimentos, higiene) nega a sua natureza, que é livre. Para ele, a educação faz corpos rígidos, entorpecidos e o mundo adulto permite que as crianças sejam até surradas, “*tratando-as como cãozinhos obedientes*”. (NEILL, 1960, p. 56).

Nos anos de 1970, ficaram famosas as chamadas “Teorias da Desescolarização”, sendo Ivan Illich o nome mais conhecido, por sua radicalidade ao propor a abolição total da

escola. Nesta lista também se encontra Marshall MacLuhan e Everest Reiner, que criticavam a escola por ser reprodutora, antiquada, inadaptada e ineficaz e que deveria ser substituída por formas mais “rápidas e evoluídas” de transmissão do conhecimento uma vez que no mundo da informação, o ensino seria muito mais eficaz e agradável fora das salas de aula e com mais recursos tecnológicos.

São colocados ainda na lista de educadores libertários o médico polonês Januz Korczak, fundador de uma escola no Gueto de Varsóvia na Segunda Guerra Mundial (e assassinado pelos nazistas junto com seus alunos) e o padre italiano Lourenzo Milani, fundador da escola Barbiana na década de 1950. Nos dias atuais, a Escola da Ponte, na cidade do Porto, em Portugal se destaca como uma experiência libertária. Incluímos, também, o pedagogo brasileiro Paulo Freire, que, através da sua Pedagogia do Oprimido, colocou em pé de igualdade a cultura popular e erudita, afirmando: “*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; todos se educam em comunhão*”. Sua definição como “libertário” não é totalmente aceita, nem pelos libertários, nem pelos freireanos, principalmente por sua formação cristã e marxista. A literatura educacional brasileira acabou criando uma “rubrica” só para ele: Pedagogia “Libertadora”. Assim como Freinet na França, Freire pode ser colocado na confluência de várias correntes pedagógicas e sua obra foge de uma etiquetagem rápida.

A análise histórica das experiências libertárias em educação sugere que estas foram tentativas de criticar as hierarquias e potencializar as liberdades, dentro dos limites de cada contexto histórico e geográfico. Segundo GALLO (2007, p. 27), a Pedagogia Libertária teve, historicamente, um importante papel não só na organização dos trabalhadores como na crítica à educação tradicional e à economia capitalista. E por isso se mantém atual:

Se há um lugar e um sentido para uma escola anarquista hoje, esse é o do enfrentamento; uma pedagogia libertária de fato é incompatível com a estrutura

do Estado e da sociedade capitalista. Marx já mostrou que uma sociedade só se transforma quando o modo de produção que a sustenta já esgotou todas as suas possibilidades; Deleuze e Guattari mostraram, por outro lado, que o capitalismo apresenta uma "elasticidade", uma capacidade de alargar seu limite de possibilidades. É certo, porém, que sua constante de elasticidade não é infinita: para uma escola anarquista hoje trata-se, portanto, de testar essa elasticidade, tensionando-a permanentemente, buscando os pontos de ruptura que possibilitariam a emergência do novo, através do desenvolvimento de consciências e atos que busquem escapar aos limites do capitalismo.

### **2.1.3. A Pedagogia Socialista**

Pode-se compreender a Pedagogia Socialista como aquela que associa a educação ao esforço de transformação da sociedade e dos seres humanos, em direção a uma sociedade socialista. Para se chegar a esta sociedade nova é preciso educar o homem novo e para tal é preciso associar a escola a duas dimensões fundamentais: ao trabalho produtivo e à uma cultura politécnica, ou seja, uma escola em que o trabalho socialmente útil seja praticado em sala de aula, porém sempre associado a uma formação intelectual e humanista geral. Para seus defensores, nesta escola não deve haver separação entre o trabalho intelectual e manual (tal como não deverá existir na sociedade socialista) e os filhos dos trabalhadores devem ter acesso a uma boa cultura geral, para que não fiquem com uma mera especialização profissional e não sejam joguetes nas mãos de seus patrões e superiores.

HOUSSAYE (1987, p.78) faz uma longa lista de pensadores que pregavam a união entre o trabalho e a formação escolar. Ele encontra vestígios deste pensamento já em Thomas Morus, no século XVI, em sua cidade utópica:

Na cidade utópica, as crianças dos dois sexos devem ser iniciadas na agricultura e no artesanato, no ensino teórico, em passeios recreativos, em trabalhos nos campos e numa profissão manual. Tais são os meios requeridos pelo grande

diplomata inglês para educar as crianças. Esta obrigação, de um trabalho manual, é justificado como um fator de educação física mas pode-se estimar, que Morus pressentiu, como outros depois dele, que será através dos trabalhadores que seria estabelecida uma sociedade comunista. (minha tradução do original francês)<sup>38</sup>.

HOUSSAYE relaciona nomes como o dominicano Campanella, na Itália do século XVII, Babeuf e Lepeletier na França revolucionária, chegando ao século XIX com Considerant, Blanqui, Jean Jaurès, entre outros. De maneira geral, todos estes pensadores falaram de uma educação politécnica, gratuita, obrigatória, laica, estatal e profissional. Alguns defendiam uma participação ativa dos sindicatos na organização das escolas. Pode-se considerar nesta linha também os socialistas utópicos, como Owen ou Fourier.

A preocupação destes autores se liga ao contexto de sua época, quando o crescimento econômico do final do século XVIII utilizou muitas crianças como mão de obra, especialmente nas indústrias. A necessidade de trabalho fez com que estes pensadores se dedicassem a tentar melhorar a condição de vida das famílias, através de uma melhor preparação futura das crianças para a vida e para o trabalho. Assim, não apenas a condição de vida das famílias melhoraria, como todo o país poderia vislumbrar um crescimento econômico. Mas, segundo HOUSSAYE (p.81) esta ideia, estritamente econômica, será gradativamente substituída por ideais humanistas, após grandes debates, quando triunfa a visão segundo a qual a principal função da escola é ensinar conhecimentos teóricos:

A formação espiritual irá “caçar” a ideia de formação profissional, a tal ponto que esta última não será considerada como função principal da escola. Herbart vencerá Pestalozzi; a formação humanista se afasta do mundo sensível e do mundo do trabalho, as crianças ficaram ainda mais desfavorecidas, apesar de

---

<sup>38</sup> “Dans la cité utopique, les enfants des deux sexes doivent être initiés à l'agriculture et à l'artisanat; enseignement théorique à l'école, promenades récréatives, travaux des champs et apprentissage d'un métier artisanal, tels sont les moyens recensés par le grand chancelier d'Angleterre pour éduquer les enfants. Cette obligation du travail manuel n'est justifiée chez lui que comme facteur d'éducation physique mais on peut aussi estimer qu'il a pressenti, comme bien d'autres après lui, que c'est par les travailleurs que la société communiste s'établira”.

sua “cultura geral”. Chegamos, assim, a querer preservar, por mais tempo possível, a “boa alma infantil” do “terrível mundo do trabalho”.(minha tradução)<sup>39</sup>.

Desde os socialistas utópicos, as escolas profissionais aparecem como uma solução para os futuros trabalhadores e para os problemas que irão enfrentar. Nestas escolas se estabelece a ideia de Educação Integral ou Educação Politécnica, ou seja, a busca por uma harmonia entre o trabalho manual e intelectual assim como entre os aspectos físicos, intelectuais e morais do indivíduo. Marx e Engels se situam entre estes pensadores, para os quais seria através da escola que a classe trabalhadora teria condições de ser esclarecida sobre a sua situação de exploração e, assim, lançar-se na construção da revolução. A maior crítica era a de que a escola generalista tinha se tornado “burguesa” e trabalhava a favor dos interesses do capital. Era preciso que a escola estivesse ao lado dos trabalhadores, resguardadas suas características essenciais de transmitir o conhecimento e ajudar a formar o homem novo que iria construir a nova sociedade.

A literatura pedagógica aponta Makarenko, Krupskaia e Pistrak como três grandes representantes da Pedagogia Socialista, uma vez que se colocaram a tarefa de pensar a educação para as Repúblicas Soviéticas. A grande preocupação de Pistrak, por exemplo, era com o papel reservado aos jovens e como a escola poderia ajudar a consolidar a revolução socialista. Para estes três pensadores, a vida escolar deveria estar centrada na atividade produtiva, não apenas ilustrando o programa, mas produzindo coisas úteis, prestando serviços à comunidade, ensinando habilidades, comportamentos, posturas novas. Diferentes tipos de escolas vão surgir na URSS: escolas organizadas dentro das fábricas, pequenas fábricas em escolas comunais (como pregava Makarenko), ateliês produtivos dentro das escolas. Na China

---

<sup>39</sup> “La formation spirituelle chassa la formation professionnelle, au point que cette dernière ne fut plus considérée comme devant faire partie des missions de l'école. Herbart l'emporta sur Pestalozzi; la formation humaine se détourna du monde sensible et du monde du travail; les enfants furent encore plus démunis, malgré leur "culture générale", face au monde souvent inhumain de l'usine. On en arriva ainsi à vouloir préserver le plus longtemps possible la "bonne" âme de l'enfant du monde "mauvais" du travail”.

da Revolução Cultural, foi comum a ida de intelectuais aos campos de trabalho e indústrias para se educarem nos princípios revolucionários. Já na República Democrática da Alemanha vigorou a noção de trabalho útil, posturas físicas e morais, disciplina, ordem, resistência, responsabilidade e espírito de cooperação (HOUSSAYE, 1987, p. 89).

Uma questão crucial para os socialistas: organizar escolas especiais para os trabalhadores ou seria melhor elevar a cultura geral das massas de trabalhadores nas escolas públicas? Esperava-se que os professores fossem militantes da causa socialista, uma vanguarda da revolução, e que os conteúdos fossem ligados a uma cultura proletária, mas, quem teria condições de organizar os sistemas educativos? As famílias burguesas não tinham interesse em educar as massas populares e as famílias de trabalhadores não tinham os meios necessários para isto. A proposta vencedora foi a de que o principal responsável pela provisão de escolas seria o Estado. Vence a visão de uma escola republicana, laica, pública, de cultura geral para todos, ou seja, as esquerdas acabam acatando, em grande parte, os ideais já defendidos na Revolução Francesa. Neste momento, a escola acaba por reforçar um das principais premissas da Pedagogia Tradicional: a centralidade do saber e da atividade do professor no processo educativo pois haveria necessidade de apropriação, pelo proletariado, da herança cultural burguesa, que seria reorientada numa dimensão revolucionária, nos parâmetros da ciência proletária marxista.

Os discursos escolanovistas sofreram muitas críticas de setores da “esquerda” que consideravam a Escola Nova como “liberal” por deixar o processo educativo com pouca direção, demasiado solto, à disposição das vontades e dos ritmos infantis. Entre suas críticas está o fato de a Escola Nova não estar preocupada com as lutas específicas dos trabalhadores: por não colocar em questão as relações de produção, a Escola Nova serviria, assim, às classes médias e às elites dirigentes do capitalismo. No Brasil, por exemplo, encontramos estas críticas, no início dos anos 80, na chamada “Pedagogia Histórico-Crítica”. Nesta abordagem,

a Escola Nova é considerada como uma tendência “liberal renovada” que não auxilia a classe trabalhadora a dominar conteúdos gerais, acumulados historicamente e que desvelem a realidade, ou seja, não ajuda os filhos dos trabalhadores a compreenderem as relações de dominação a que estão sujeitos.

#### **2.1.4. Um escolanovista/socialista/libertário: Célestin Freinet**

Neste contexto de críticas à Pedagogia Tradicional que se seguiu à Primeira Guerra Mundial, encontramos um dos pedagogos mais conhecidos e que fez propostas de uma escola voltada para os filhos dos trabalhadores: Célestin Freinet. Este se apoia em Pestalozzi e em Froebel; defende uma escola humanista, livre, com muitas críticas à escola burguesa e também à “frouxidão” da Escola Nova. Muito ligado ao trabalho e à natureza, organiza sua escola numa pequena cidade e desenvolve as suas práticas tendo o “**trabalho**” como categoria central.

Célestin Freinet elaborou sua proposta pedagógica no período entre Guerras: em meio aos escombros da Primeira Grande Guerra (em janeiro de 1920) foi nomeado professor numa escola rural, em Bar-sur-Loup. Em 1922, foi convidado para ir a Hamburgo, na Alemanha e, na ocasião, entrou em contato com experiências de escola única e integral, em que a autoridade do professor não era tão rígida e não havia castigos. De 1923 a 1925, colaborou com a Revista *Clarté*, do Partido Comunista Francês. Em seus artigos, insistia na obrigatoriedade de escolarização de todas as crianças de 6 a 10 anos. Em 1924, introduziu a imprensa na escola, considerada um novo instrumento pedagógico, iniciando um novo marco no ensino, que trouxe mudanças no comportamento de professores e alunos. De 1925 a 1927 participou de congressos, propondo mudanças na escola, como o Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, quando se encontra com Ferrière, Claparède, Decroly,

Bovet e Cousinet. A influência decisiva na sua orientação pedagógica viria da leitura de *L'École Active*, de Ferrière e das obras nele citadas. Suas ideias começam a circular em resenhas e relatórios. Em 1933, Freinet chega a ser banido do ensino público e em 1939 foi preso. Dentre as ideias que Freinet começa a construir neste período destacamos: uma pedagogia de trabalho; o cooperativismo, entendido como produto da integração, colaboração e cooperação; métodos de tentativa e erros, envolvendo trabalho em grupo; métodos de aproximação indutiva; centros de interesse, baseado na curiosidade natural das crianças. Pode-se dizer que uma das ideias mais importantes de Freinet era a de aprender em grupos, sendo o trabalho um processo de *“reorganização espontânea da vida na escola, pois ele é a base de toda atividade e desenvolvimento do ser humano”* (FREINET, 1979).

Entre 1950 e 1954, Freinet foi criticado por intelectuais comunistas que o acusaram de promover uma escola antiquada, muito baseada nas antigas escolas rurais, diminuindo o papel do professor e exagerando na espontaneidade da criança. Alegavam que ele estava iludindo os professores, encorajados a mudar a vida escolar num mundo dominado pelo capitalismo. Mas o próprio Freinet também dirigia muitas críticas à Escola Nova, tanto que seu movimento não se chamará “Escola Ativa” e sim “Escolas Modernas”.

Em meados dos anos 60, Freinet construiu as bases de um movimento hoje conhecido internacionalmente: o FIMEM - Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, no qual aproximadamente quarenta países estão ligados, entre eles o Brasil. Quando faleceu, em 8 de outubro de 1966, o movimento já contava com vinte mil adeptos, uma cadeia de jornais com tiragem de quinhentos mil exemplares, distribuídos em mais de vinte países<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Em 1968, seus seguidores já reunidos na FIMEM redigem a *Declaração da Escola Moderna*, que consubstancia os objetivos educacionais construídos e vivenciados por Freinet:

1. A educação é o completo desenvolvimento e construção e não acúmulo de conhecimentos, adiestramento e condicionamento.
2. Nós nos opomos a qualquer doutrinação.
3. Recusamos a ilusão de educação que se baste a si mesma, à margem das grandes correntes sociais e políticas que a condicionam.

Freinet (1973, p. 26) preconizava que a educação devia valorizar outros aspectos além dos conteúdos, como:

(a) a saúde e o interesse do indivíduo, a persistência nele das suas faculdades criativas e ativas, a possibilidade - que faz parte da sua natureza - de sempre progredir para se realizar num máximo de pujança; (b) a riqueza do meio educativo; (c) o material e as técnicas que, neste meio, permitirão a educação natural, vivificante e completa que preconizamos.

Para Freinet (1973, p. 82) as motivações e os interesses próprios das crianças devem ser levados em consideração e o interesse natural da criança varia de acordo com a idade:

A escola deve sentir e respeitar este interesse e este ritmo, mesmo quando eles não coincidem com as normas pedagógicas que tínhamos previsto; deixaremos a criança escolher a sua atividade no âmbito das necessidades comunitárias; deveremos apenas ajudá-la a ser bem sucedida e a prosseguir resolutamente em direção ao domínio de si própria e a uma superior capacidade.

A criança é compreendida como um ser aberto para a criatividade e para o trabalho e, em nenhuma hipótese, deve ser treinada ou domesticada para atividades para as quais não tem tendência e não gosta. As crianças devem ser educadas pelo trabalho, aproveitando-se da necessidade natural de ação, criação e conquistas que elas têm. Ou seja, em Freinet, como para a Pedagogia Socialista em geral, o trabalho é um princípio que educa. A relação que se deve estabelecer é *trabalho/prazer/produção/conquista* e os alunos passam a compreender o trabalho como formador da identidade.

---

4. A escola de amanhã será a escola do trabalho.

5. A escola estará centrada na criança que, com nossa ajuda, construirá sua própria personalidade.

6. A investigação experimental da base é, cooperativamente, a condição primeira de nosso esforço de modernização escolar.

7. Os educadores da Federação são os únicos responsáveis pela orientação e exploração de seus esforços cooperativos.

8. Nossos movimentos da Escola Moderna estão preocupados em manter relações de simpatia e colaboração com todas as organizações que atuam no mesmo sentido.

9. Nossas relações com as administrações são de colaboração com os colegas e de liberdade de ação no interior do movimento.

10. A Pedagogia Freinet é, por essência, internacional.

Fonte - sítio eletrônico do movimento: [www.fimem-freinet.org](http://www.fimem-freinet.org).

Membro ativo do Partido Comunista Francês, militante e pedagogo humanista, Freinet propunha um sociedade socialista e acreditava que a educação poderia ajudar nesta construção. Dedicou-se à organização de uma pedagogia voltada para a crítica social e política e queria romper com uma pedagogia autoritária propondo uma escola cooperativa, em que a liberdade faria parte da aprendizagem.

Para alguns autores, como FLEURI (2008), Freinet estava na contramão dos dispositivos disciplinares ao preconizar para as escolas uma outra organização espacial (livre da vigilância), outra organização para as faixas etárias das crianças (sem o processo serial e classificatório), outras formas de avaliação das crianças (com práticas de discussão participativa e auto avaliação, sem exames que levam à punição e à competição). O autor citado vê nas proposições de Freinet uma organização escolar mais humana e mais racional. Mesmo que nas propostas de Freinet esteja presente a ideia de formação de pessoas produtivas, pelo trabalho, este é um sujeito criativo, questionador, menos sujeito à hierarquia e à obediência da escola tradicional. Freinet se colocava contra a escola esquadrinhada e fixa, pensando o espaço escolar como uma oficina de trabalho que é também comunitário e próximo da natureza. Também em relação ao tempo, rompia com os horários rígidos e os controles excessivos sobre o corpo da criança. FLEURI (2008, p. 87) resume da seguinte forma seu entendimento sobre Freinet:

O que Freinet apresenta como proposta de reforma da escola, entendida como adaptação às novas exigências da sociedade moderna e do desenvolvimento pessoal, pode estar revelando muito mais que um conjunto de procedimentos renovadores da escola. Talvez sejam indícios de uma outra dimensão do jogo de forças que constitui a sociedade disciplinar: a da resistência ao poder disciplinar que atravessa não só a escola, mas todas as instituições sociais surgidas na sociedade industrial, capitalista e burocrática.

Se fosse possível dar uma definição para Freinet, arriscaríamos dizer que ele foi um

“escolanovista-socialista-libertário”, que desejava uma escola produtiva porém livre, que ensinasse com eficiência e com prazer, que ajudasse a corrigir as injustiças sociais, sempre considerando a especificidade infantil.

Freinet exerceu uma grande influência entre os educadores nas décadas de 1970 e 1980, em especial entre as Escolas Alternativas, em suas tentativas de colocar em prática os conceitos de liberdade e de desenvolvimento infantil. Ao falar em “liberdade”, estas escolas também falavam de “limites” dos alunos e se debruçaram em estudos e experimentos para resolver esta equação. Mesmo tendo normas estas Escolas Alternativas acreditaram na possibilidade da liberdade e na execução de estratégias para alcançá-la.

Podemos sintetizar algumas das ideias e práticas destas correntes pedagógicas presentes nas Escolas Alternativas que estudamos da seguinte forma:

- **A Escola Nova e as Pedagogias Ativas** – estavam presentes, especialmente, nas referências teóricas e metodológicas que embasavam a concepção de criança, de desenvolvimento intelectual e emocional e as formas como a criança aprende. Da Escola Nova vinha a inspiração para praticamente todas as atividades propostas, inclusive as atividades extraclasse.
- **A Pedagogia Libertária** – nas relações no interior da escola entre professores/alunos e pais e na gestão das escolas; nos ideais de liberdade e na radicalidade em que pensavam a igualdade entre adultos e crianças; nas críticas ao modelo escolar disciplinador, nas críticas ao autoritarismo, representado por instituições como o Estado e a família e na busca por construir outras relações de gênero e de dar outras conotações para a moral.
- **A Pedagogia Socialista** – presente nas concepções de ser humano, de sociedade, de trabalho, que davam base para se pensar os objetivos mais

amplios da escola e os fins gerais da educação.

Em relação à Escola Nova podemos ainda citar os autores que as escolas adotavam: Piaget, Freinet e Wallon. Nas entrevistas que realizamos com os idealizadores das escolas, foi realçada a importância que se dava para o estudo destes autores, com reuniões de estudos, tradução dos livros de Freinet que ainda não tinham chegado ao Brasil, produção de textos e seminários. Uma das principais críticas ao sistema oficial era que este não levava em consideração as etapas do desenvolvimento infantil e que as crianças faziam atividades repetitivas, com desenhos prontos para pintar, ou com exercícios mecânicos, sem nenhuma criatividade, contrariando os preceitos dos autores estudados. Nos documentos pedagógicos, planejamentos, atividades e sugestões às professoras, Freinet era frequentemente citado, como num texto mimeografado de 1978 da Escola Oficina, onde podemos ler:

A partir deste referencial (Freinet), a escola foi desenvolvendo um método determinado, mas principalmente pelo aspecto comportamental, em termos de atitudes e valores. Tendo como ponto de partida o **exercício da liberdade, da cooperação e da cientificidade**, a escola pretendia favorecer o desenvolvimento global da criança, possibilitando a ela a exploração de todas suas potencialidades, o reconhecimento da importância e do prazer dado pelo trabalho em grupo e o reconhecimento do mundo que a cerca (meio natural). (grifos no original).

Segundo os documentos, estes autores valorizavam a ação da criança na construção do conhecimento, levavam em conta suas opiniões, sua participação nas aulas, o jogo, o prazer, o lúdico, a criatividade. Além disto, estes autores (e Freinet, em particular) buscavam uma relação igualitária e democrática entre professores e alunos.

Um associado da CEPAED/OCA, Fábio Campana<sup>41</sup>, por sua vez, afirmava que a linha pedagógica da Oca era diferente da Oficina porque a Escola Oca seguia as ideias de

<sup>41</sup> Entrevista de Fábio Campana ao Jornal Reporter, n. 5, abril de 1978, página 08. Acervo Oficina/Casa da Memória

Henry Wallon, segundo ele, um crítico de Piaget e que via o desenvolvimento da criança a partir de uma perspectiva muito mais dialética:

A nossa escola não se baseia em Piaget. Mas num predecessor seu, Henry Wallon, médico, psicólogo, pedagogo, um dos responsáveis pela reforma da escola francesa entre as duas guerras mundiais, com o Projeto Langevin/Wallon. Wallon é crítico de Piaget. Enquanto Piaget se preocupava apenas com a inteligência, Wallon se preocupava com tudo... o desenvolvimento da criança é visto como um desenvolvimento dialético, no sentido que há uma sucessão de fases, que encerram contradições. Em suma, enquanto Piaget vê as coisas num círculo, ele vê em espiral. Por ser dialético, não há conformismo, não há nenhum método...

As Pedagogias Ativas inspiravam também os passeios, os acampamentos e excursões que as escolas organizavam: o contato com a natureza e a necessidade de espaço para as crianças brincarem e correrem com liberdade também estava presente nos documentos das escolas.

Em relação à Pedagogia Socialista, encontramos muitas referências à ideia do trabalho como princípio educativo, como neste depoimento sobre a Escola Oficina (depoimento de Zélia Passos a AMORIM, 1993. pág.31):

A adoção do nome Oficina já denuncia a linha teórico-metodológica seguida: quando discutíamos a denominação da escola, nós escolhemos esta porque achávamos que a Oficina sintetizava não só um local de produção, de criação, como era uma ligação, inclusive com esta própria criação em termos de trabalho mesmo, dentro de uma concepção de que é o trabalho que produz todas as coisas e que transforma todas as coisas, e que a Oficina seria um local de criação, de transformação, de desenvolvimento.

Um outro tema que encontramos nos documentos das escolas e que a ligam à Pedagogia Socialista é a “reeducação dos pais”. Esta ideia estava presente nas práticas da esquerda, quando muitos militantes partiam para trabalhar em fábricas (na “produção”), para

aprenderem “verdadeiramente” a serem trabalhadores, se reeducarem, deixando sua condição de intelectuais de classe média e passando a viver como os proletários, os verdadeiros atores da Revolução Socialista. Se reeducar como pais e mães estava dentro de uma perspectiva de se renovar politicamente, de se despojar daquilo que se tinha aprendido numa escola repressora e tradicional, e chegar até a criança para aprender com ela a não ser autoritário. Enfim, ser um “homem/mulher” novos, para uma sociedade nova. Ainda ligado aos ideais da Pedagogia Socialista, estavam as ideias de compromisso com a coletividade e de responsabilidade social.

Algumas ideias da Pedagogia Libertária podem ser encontradas nas práticas de autogestão, no controle e administração do processo educacional feitos por aqueles que estavam diretamente envolvidos na escola. Também encontramos muitas críticas ao autoritarismo dos adultos e, conseqüentemente, a uma noção de igualdade veementemente defendida, como aparece neste depoimento de Sonia K, ao Folhetim Quem, de 1980:

Sabíamos, por exemplo, que era fundamental uma atitude de respeito para com a criança, tanto quanto é importante com o adulto... Não deveria jamais existir qualquer tipo de privilégio nas relações entre professores e alunos. As normas deveriam ser iguais para todos.

As pessoas envolvidas com os projetos escolares tinham uma preocupação em manter a coerência entre a prática e as teorias que estudavam. Percebemos estas preocupação, por exemplo, num relatório de atividades de uma professora da Escola Oca, em que ela escreveu que precisava organizar uma reunião com os pais e mães de alunos e propõe, como questões a serem debatidas a seguintes: *“o que foi realizado até aqui está relacionado com a dialética e educação para a primeira infância? Este é o caminho que propiciará à criança de 6/7 anos a aquisição dos aspectos fundamentais da consciência social”*? Outras atividades tiveram um caráter mais “radical”, mas guardando sempre uma preocupação com um propósito educativo,

embasado por uma teoria pedagógica, como foi o caso do “projeto da louça quebrada”, do professor Jorge, da Escola Hardy, em que o professor desejava que os alunos dessem vazão a seus sentimentos quebrando pratos e xícaras. Esta “loucura” também era um componente pedagógico destas escolas, coerente com o clima da contracultura da época. Segundo REVAH (1995, p. 57):

A “loucura” era entendida como algo que habitava a subjetividade de qualquer um (adulto ou criança) e que também estava presente nos processos grupais, não para ser reprimida, mas para ser mostrada, elaborada, incorporada numa circularidade, em que, às vezes, as fronteiras entre o que era considerado sanidade e loucura, se diluíam.

A loucura está relacionada à contracultura e à vontade de transgredir com os limites impostos pela educação tradicional, marcada, no caso brasileiro da época, por uma forte intervenção do Estado. Esta vontade de transgressão aparece na relação adulto-criança, no desejo de liberdade, nas tentativas de democratizar as relações, desfazer as hierarquias, desmontar valores e comportamentos ditos “tradicionais”. Enfim, promover um contraponto, algum tipo de resistência ao regime e à educação tradicionais.

Veremos, nos próximos capítulos, mais detalhadamente, como as Escolas Alternativas procuraram se organizar e colocar em prática princípios diferenciados da escola convencional.

## ***2.2. As Escolas Alternativas nos dias atuais***

Nos dias atuais, encontramos escolas que se definem como Escolas Alternativas. Para defini-las, tomaremos algumas reflexões propostas por VIAUD (2008). Para a autora, foi no contexto de fim do século XIX e início do XX que muitos inovadores vão questionar a função

da escola e as formas como ela ensina, com vistas a uma sociedade mais livre e democrática. Estes educadores não colocam em dúvida as capacidades das crianças; ao contrário, suas escolas se organizam a partir dos interesses, dos ritmos e do prazer que elas demonstram por alguns assuntos. Mais do que aprender os conteúdos, consideravam importante ensinar às crianças aspectos da vida coletiva e da partilha e suas preocupações se voltavam para o desenvolvimento não apenas da cognição mas da criatividade, das capacidades de expressão, do espírito de equipe, da confiança em si, da autonomia.

A partir destas preocupações, vão surgir diferentes teorias, sempre colocando em evidência a atividade da criança, considerada como o principal sujeito de sua aprendizagem. Elas vão dar origem a diferentes escolas, tanto particulares, de custos elevados, voltadas para uma elite, como experiências mais populares, voltadas para os filhos dos trabalhadores ou ainda escolas para crianças consideradas “difíceis”, ou com “dificuldade” de adaptação na escola, pelas mais diferentes razões. Muitos destes ideais persistem nos dias atuais, em diferentes experiências.

Para VIAUD, podemos ligar as Escolas Alternativas, fundamentalmente, às chamadas Pedagogias Ativas, mas também estão presentes outras teorias. Convivem, nestas diferentes experiências escolares, filosofias, posicionamentos políticos, ideias e práticas diferenciadas a partir das quais surgem, também, conflitos. Apesar das diferenças, estas escolas se caracterizam como uma sendo uma forma de crítica ao ensino convencional, considerado autoritário e distante dos interesses da criança. De maneira geral, elas se assentam em três bases fundamentais:

- a) na procura das leis que presidem o desenvolvimento da criança e da natureza humana para que a escola desenvolva, com direção, o potencial da criança, de maneira harmoniosa, sem sofrimentos, sem repressões. O objetivo é a eficiência na aprendizagem porém conjugada ao prazer, à alegria, ao respeito

às características da criança. Neste conjunto podem ser encontradas, principalmente as escolas que seguem os estudiosos mais ligados à psicologia do desenvolvimento, como Montessori, Decroly e Piaget.

- b) na procura pela “liberdade”, para se livrar das interdições sociais, morais, religiosas, consideradas alienantes e autoritárias e limitantes da expansão da natureza humana. Aqui se encontram as escolas mais libertárias ou ligadas às Pedagogias Não-Diretivas.
- c) na busca da realização pessoal e social, associada ao trabalho e a utilidade, na crença do poder de transformação da ação humana e na procura do bem comum. Aqui se encontram as experiências mais ligadas aos ideais socialistas, como os de Freinet ou de Makarenko.

Ou seja, basicamente estas escolas estão ancoradas nas três grandes correntes de pensamento que vimos anteriormente. Mas as escolas alternativas apresentam também algumas diferenças, que VIAUD classifica em três tipos:

- a) *Diferenças pedagógicas*: para algumas escolas, a criança aprende de maneira global, devendo a escola propiciar a aprendizagem em três tempos: observação, análise e expressão. Estas escolas seguem as ideais já preconizadas por Decroly, no início do século XX. As instituições que seguem o Método Montessori, acreditam que é necessário respeitar os períodos “sensíveis” das crianças, uma espécie de “janela” que se abre na cognição infantil, quando o cérebro está particularmente aberto para certas aprendizagens: a ideia aqui é de “prontidão” (Piaget falava em “fases”). Outras escolas, ligadas à Pedagogia Freinet, acreditam que o principal motor da aprendizagem é a motivação e o principal método é a construção de projetos que permitem a aprendizagem a partir de situações “verdadeiras”,

vividas pelas crianças. Enquanto algumas escolas incentivam a iniciativa e o trabalho individual (como é o caso das classes Montessori), outros incentivam os jogos coletivos, o ambiente familiar, o cuidados dos pequenos pelos mais velhos (como é o caso das escolas Waldorf). Assim, os métodos de ensino podem mudar de uma escola para outra.

- b) Outra diferença apontada pela autora diz respeito ao *papel exercido pelos adultos*. Em algumas escolas, acredita-se que os adultos devem exercer o mínimo de autoridade, sendo todas as decisões tomadas em assembleias, pelo conjunto, em que alunos e professores têm o mesmo peso de decisão. Ou seja, a autoridade do adulto fica limitada à decisão do grupo. Este é o caso da Escola Summerhill, que funciona ininterruptamente desde 1927 na pequena cidade de Leiston, no sudeste da Inglaterra. É o caso também da Escola da Ponte, na cidade do Porto, em Portugal. Para outras escolas, porém, as decisões devem sempre emanar dos adultos, pois estes detêm o saber e a autoridade. Mesmo com um ambiente de debates, de cooperação e de amizade, a palavra final não é das crianças.
- c) Por fim, uma clivagem entre as escolas é de *ordem política e econômica*: algumas experiências são pensadas, prioritariamente, para crianças das classes populares, tendo como inspiração, principalmente, os pedagogos socialistas, ligando as escolas a um projeto de transformação social. Para eles, a educação deve permitir o desenvolvimento do espírito crítico, o sentimento cooperativo, e a vontade de lutar contra as injustiças sociais. Cabe lembrar aqui as experiências do Movimento dos Agricultores Sem-Terra no Brasil (MST) e sua rede de escolas. Outras escolas, por outro lado, em função de seus altos custos, acabam absorvendo, majoritariamente, crianças de classes

médias. Estas escolas podem ser democráticas (consultam as crianças e eventualmente os pais, em assembleias) e procuram métodos diferenciados de ensino, mas, apesar de criticarem o sistema oficial de ensino e o autoritarismo, seu foco não é a luta direta contra as divisões econômicas da sociedade. Por fim, é possível encontrar escolas que recebam uma clientela cujos pais pertençam a um mesmo universo cultural, um grupo específico e optam por uma educação diferenciada, para que seus filhos tenham acesso a suas referências culturais. Este é o caso, por exemplo, de algumas escolas bilíngues da França, como as Escolas Calandrettas, ou as escolas da região da Bretanha, que lutam pela preservação das línguas tradicionais ou de grupos de imigrantes.

Outro trabalho sobre as Escolas Alternativas é de SINGER(1997)<sup>42</sup>. Esta autora denomina estas experiências escolares de “escolas democráticas” e aponta pelo menos duas características em comum:

- a) As decisões são tomadas em Assembleias Gerais, com a presença de professores/as, pais, mães e alunos/as, que, em alguns casos, votam com peso igual ou com pesos diferenciados. Para a autora, muitas destas escolas estão procurando construir formas de organização cada vez mais democráticas, sendo a principal delas a autogestão, através de assembleias, comissões, participação de educadores, mães, pais e alunos nas decisões sobre currículo, finanças, festas, etc.
- b) Os alunos devem ter oportunidade de escolher suas trajetórias escolares, decidindo que aulas desejam assistir, que conteúdos aprender ou mesmo se vão assistir às aulas.

---

<sup>42</sup> A autora participa de várias escolas e ONGs ligadas ao tema da educação democrática e é coordenadora da ONG Politeia, dando assessoria também para escolas públicas.

Outras escolas, ainda, tentam romper com a seriação rígida, com as disciplinas escolares tradicionais, com os horários fixos ou com a obrigatoriedade de presença. Aqui no Brasil, assim como na França, estas escolas são muito heterogêneas, aplicando diferentes pedagogias, que vão do método Montessori ao “construtivismo” inspirado em Piaget e as metodologias de Freinet. Também se inserem neste grupo as escolas com a Pedagogia Waldorf. Segundo SINGER, as experiências de escolas democráticas vêm crescendo no Brasil, inclusive em escolas públicas e voltadas para uma clientela diferenciada<sup>43</sup>.

Apesar de suas diferenças e especificidades, existe uma rede de escolas democráticas reunidas no IDEC: *International Democratic Education Conference (Rede Internacional de Escolas Democráticas)*, que promove encontros em vários países sobre esta temática. Fazem parte desta Rede não só escolas, mas ONGs, movimentos sociais, associações educativas, etc. Para fazer parte é preciso colocar em prática pelo menos um dos dois princípios citados: a gestão compartilhada entre estudantes, educadores, pais, funcionários e gestores, e a individualização da trajetória de aprendizagem dos alunos.

Nos próximos capítulo, analisaremos algumas práticas das Escolas Alternativas em Curitiba e veremos como elas se configuraram como precursoras das escolas democráticas.

---

<sup>43</sup> Num encontro sobre Pedagogia Libertária, realizado em São Paulo nos dias 07 e 08 de setembro de 2007, na ONG Ação Educativa, Helena Singer citou algumas escolas públicas que estão mudando suas práticas. Entre elas, em São Paulo, destacam-se duas: a Escola Estadual Amorim Lima e a Escola de EJA Trampolim, no Jardim Ângela, Capão Redondo. Esta última é uma escola da prefeitura que tem aceitado alunos em liberdade assistida, rejeitados por outras escolas. Eles estudam juntos com alunos portadores de necessidades especiais e o objetivo é a ajuda mútua. Por todo o Brasil há um movimento de escolas indígenas cuja principal marca é ter a língua nativa como primeira língua e o português como língua secundária. Os horários são alternativos, de acordo com as necessidades dos diferentes grupos e, em alguns casos, a presença não é obrigatória.

## **CAPÍTULO 3. ESPAÇOS E TEMPOS, LIMITES E LIBERDADE: ALGUMAS FORMAS DE RESISTÊNCIAS NO ÂMBITO DA ESCOLA**

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência

Theodor W. Adorno

O pequeno extrato, escrito pelo filósofo alemão Theodor Adorno, em seu livro Educação e Emancipação, nos mostra como a ideia de “resistência” é motivo de preocupação por parte de diferentes teóricos da educação. Esta noção também fazia parte das preocupações dos idealizadores das Escolas Alternativas que estudamos. Lembramos, inicialmente, as resistências que fizeram ao Regime Militar, motivo de prisões e torturas, físicas e psicológicas para muitos deles. Praticamente não encontramos nos documentos das escolas e nos depoimentos a expressão “resistência” mas sabemos que elas estiveram presentes, de diferentes maneiras, nas práticas das escolas. Sabemos que a motivação inicial dos idealizadores era construir um espaço que garantisse o cuidado de seus filhos mas eles não queriam apenas fazer uma escola onde as crianças passariam o tempo, um lugar de simples guarda: eles queriam uma escola “diferente”, onde as crianças tivessem possibilidade de desenvolvimento e convivessem com valores próximos às ideias que defendiam. As escolas refletiam suas ideias, sendo também mais uma de suas “resistências”.

Este conceito tem sido largamente utilizado nos trabalhos historiográficos, em especial aqueles ligados à micro-história e geralmente em contraposição aos conceitos de hegemonia e de controle social. Segundo BURKE (2002, pg.123/124):

O termo resistência abrange uma ampla variedade de formas de ação coletiva como pequenos furtos, pretensa ignorância, relutância generalizada, sabotagem, incêndio criminoso, fuga e muito mais... A estratégia adotada é defensiva, apropriada à posição de subordinação – subversão em vez de confrontação, táticas de guerrilha e não guerra declarada – porém, ainda assim, resistência.

A este entendimento anunciado pelo historiador inglês, somamos os conceitos de resistência de Michel Foucault e de Michel Certeau. Inicialmente, Foucault (2006, p.106/107) adverte que devemos sempre usar esta expressão no plural, pois não há uma resistência mas sim uma “pulverização dos pontos de resistências”:

As resistências são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistências, móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis.

Para Foucault, onde há poder há resistência: ela é uma condição *sine qua non* da sua existência porque um poder só se define em relação a outros poderes, em contraposição a outros poderes. Há uma rede de poderes, feitas de nós e distribuídas de maneira desigual, irregular, tanto no tempo como no espaço. Os poderes se confrontam, se espelham e fazem resistências um em relação ao outro. Como explica GALLO (2007, p. 252):

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um

pouco à maneira do Estado, que repousa sobre a integração institucional das relações de poder.

Um outro autor que nos fala sobre estes “pontos de resistência” é Michel de Certeau que analisa as formas de ser e fazer do “homem ordinário” e como ele convive e se relaciona com as mais diferentes imposições, que faz com que ele passe a assumir comportamentos de resistência. Certeau utiliza expressões como “burlas”, “astúcias”, “fazeres” para perceber as formas de “subterrâneas” de resistências e vai buscar as criações anônimas, os desvios e as invenções. No nosso caso, consideramos, sempre de acordo com Certeau, que o espaço escolar também possibilita estas “fabricações”.

São fundamentais também os conceitos de “estratégias e táticas” propostos por Certeau, definidos pelo autor da seguinte forma (CERTEAU, 2008, pp.99/100):

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) de relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer ou poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e de ser a base de onde gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças... circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro.

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. É por isso que deve jogar com o terreno que lhe é imposto...tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado...Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende...numa mobilidade e docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante.

Defendemos, portanto, interpretando Certeau, que as pessoas que se propõem a organizar-se num determinado espaço institucionalizado estão construindo estratégias de operacionalizações, onde serão “fabricadas” as práticas de resistências. É neste sentido que

consideramos as Escolas Alternativas como produtoras de resistências. Praticamente durante toda a sua existência, elas não tiveram registros oficiais na Secretaria na Educação, mas foram um “lugar”, reconhecido publicamente, um espaço que pode ser isolado, cartografado e, deste modo, fabricaram não apenas “estratégias” como detentores de um poder e saber, na sua função social de intelectuais idealizadores, mas também táticas de resistências em relação à ordenação política e cultural, beneficiando-se de seu lugar estratégico de observador de fora do poder central.

As “táticas” são mais sutis de serem percebidas, porque são dependentes dos momentos, das oportunidades, de pequenos movimentos e fogem dos espaços delimitados, para se tornarem resistências “móveis”. Consideramos ser possível encontrar nas Escolas Alternativas algumas destas “táticas” referidas por Certeau, nas iniciativas pessoais, fora do controle do sistema oficial e eventualmente, fora do controle da própria direção da escola. Por exemplo, estamos considerando como uma tática uma observação feita por um ex-professor da escola Hardy, um filho do Major e que deu aulas de Moral e Cívica. Segundo ele, as conversas feitas com os alunos sobre os conteúdos desta matéria eram muito diferentes daqueles preconizados nos planejamentos: aproveitava-se destas aulas para se discutir porquê não havia eleições no Brasil ou o papel de homens e mulheres na sociedade, por exemplo. As Escolas Alternativas, tentaram ao seu modo, resistir ao modelo hegemônico de educação e perseguiram o ideal proclamado por Adorno no início deste capítulo, de educar para emancipar.

### **3.1. A organização dos espaços e tempos escolares**

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças,  
mas as crianças como prisioneiras. Neste sentido,  
é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões,  
as fábricas com se parecem muito com as prisões.

Basta ver a entrada da Renault, ou em outro lugar:  
três permissões por dia para fazer pipi...  
Gilles Deleuze<sup>44</sup>

### 3.1.1. Espaços e tempos como dispositivos disciplinares

A epígrafe de Deleuze contribui para introduzirmos nossas reflexões sobre os tempos e espaços escolares. Ela nos lembra que uma simples atividade como “fazer pipi”, é tratada de maneira diferenciada no espaço da casa ou na escola. No primeiro espaço, em casa, não há o mesmo controle do corpo e a criança está mais livre, enquanto que na escola é necessário controlar as saídas e entradas das crianças da sala de aula. Em sua tese de doutorado, RATO (2004, p. 212) mostra como a escola cuida para que as crianças não façam certas coisas na “hora errada” ou no “lugar errado”: só tomar água e ir ao banheiro depois que bate o sinal, brincar e lanchar no pátio, fazer tarefas na sala de aula, por exemplo, fazem parte de um conjunto de dispositivos em relação ao tempo e ao espaço das crianças, que visam uma produtividade na escola através do controle dos movimentos ( dos espaços) e da pontualidade (dos tempos).

A sociedade disciplinar organizou os espaços onde os sujeitos estariam sendo produzidos - as Instituições - e promoveu uma “ortopedia social”, usando, entre outras estratégias, um processo de "arquitetização" e planejamento do espaço; a construção de uma paisagem com as intenções punitivas, produtivas e educativas. A forma arquitetônica privilegiada – o Panóptico – tinha a função principal de vigilância. Em cada uma das celas do panóptico, havia um sujeito a ser vigiado, segundo os objetivos da instituição: “*uma criança aprendendo, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura...*” (FOUCAULT, 1999,p.87, b). Mesmo sendo impossível vigiar a todos, era

---

<sup>44</sup> Esta reflexão de G. Deleuze está no capítulo IV do livro “Microfísica do Poder” de Michel Foucault, intitulado: “Os Intelectuais e o Poder”, em que os dois filósofos dialogam sobre o sistema carcerário.

importante que as pessoas pensassem que estavam sendo vigiadas e que não soubessem quando seriam vigiadas.

O controle do espaço se torna institucionalizado nas prisões, nos hospitais, nos asilos, nas escolas. Em cada uma dessas instituições, o poder se aperfeiçoa pela observação, tornando o sujeito cada vez mais “vigiável”. Esta tecnologia de confinamento e vigilância que recai sobre os corpos, cria um saber e um poder sobre suas forças. O panoptismo assume as funções *de vigilância, de formação e de correção*. É importante destacar que, para Foucault, o objetivo da reclusão e da vigilância numa instituição não é excluir o sujeito da sociedade, mas, ao contrário, tem a tarefa de ligar o indivíduo a um grupo, fixá-lo num aparelho para formar um determinado sujeito. Também o objetivo não é o de “reprimir” o sujeito, impedindo o desenvolvimento de sua consciência, mas o de “produzir” um determinado sujeito, que será produtivo e ligado à determinadas Instituições.

É assim, na organização meticulosa dos corpos para extrair o máximo de eficiência (a que Foucault denomina de “*tecnologias do eu*”), que se estabelece a sociedade industrial moderna. E as Instituições se utilizam dos dispositivos para concretizarem estas tecnologias. O conceito de dispositivo é muito utilizado por Foucault, em toda sua obra:

Através deste termo (dispositivo) tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. E o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2007, p.244).

Foucault afirma que os dispositivos podem ser os programas das instituições, seus planejamentos e estratégias, ou ainda, elementos que servem para mascarar e justificar práticas não faladas. Eles têm uma função estratégica, de responder a uma urgência e estão

sempre numa espécie de jogo, de mudanças de posições e de funções, de rearticulação, de reajustamento; conforme sua eficiência ele é repensado e refeito.

Aprender a utilização dos dispositivos exige uma atenção aos modos de funcionamento das instituições. As instituições - e a escola entre elas - vão se utilizar dos “dispositivos disciplinares” para agir sobre os corpos. No caso da escola, a organização do espaço e do tempo escolares, o sistema de prêmios e castigos, a seriação, a separação dos sexos, os rituais, as hierarquias, o privilégio dado a determinados conteúdos, as formas de transmissão e outros, serão dispositivos postos em prática.

Em se tratando do espaço escolar, sabemos que a instituição escolar vai assumir uma especificidade arquitetônica: o Edifício-Escola, projetado e construído para ser identificado pela sociedade, sempre dentro da racionalidade panóptica. FOUCAULT (1999a, p.126) explica a organização da escola:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra: ele se desloca o tempo todo numa série de casas que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos.

A organização escolar por séries significou uma importante modificação nas técnicas de ensinar, pois permitiu um controle maior do que no sistema com vários alunos, de idades e níveis diferentes, ao mesmo tempo, na mesma sala (as salas multisseriadas): enquanto um aluno estava sendo atendido pelo professor, os outros ficavam ociosos e sem vigilância. A seriação e seu esquadrinhamento determinou uma nova economia no tempo e fez o espaço escolar funcionar como uma máquina de ensinar, de recompensar, de hierarquizar, de vigiar.

Assim, “a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor (FOUCAULT, 1999, p.126, a).

É o desenvolvimento de uma lógica de organização arquitetônica especificamente escolar que ESCOLANO (1998, p. 26) define como um *programa escolar*:

A arquitetura escolar é também, por si, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora... é um constructo cultural que expressa e reflete determinados discursos... é um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.

Nos espaços educativos acontecem os rituais, separam-se os alunos por sexo, idade, séries, se organizam filas e carteiras, se estabelecem os espaços hierárquicos entre alunos, professores, funcionários, os horários, tudo em detalhe. Não apenas o espaço interno da escola interessa mas também sua localização, a disposição no espaço da cidade, os muros, a imagem que a escola gera. Segundo ESCOLANO (1998, p. 33):

A partir dessa localização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano social que o rodeia.

A escola assume sua função disciplinar, com suas especificidades, sem se confundir com as outras instituições. A escola passou a ser um centro irradiador de cultura para preparar as novas gerações: o prédio escolar tornou-se um símbolo da civilização, incorporando os princípios do higienismo no século XIX e mais tarde, os preceitos contemporâneos do conforto e da tecnologia. O espaço escolar tem sua historicidade, é um produto de seu tempo, expressão simbólica de valores culturais. Nas palavras de ESCOLANO (1998, p.47):

Sua localização, volume, traço geométrico, sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora, tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação... Pode-se assegurar pois, que o esforço levado a cabo pelos

políticos e técnicos...por definir o modelo (ou modelos) de arquitetura escolar, cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade... a criação e difusão desses símbolos transmitem um certo ethos em favor da modernização nacional... conservando cumulativamente todos os significados e estruturas, sob a dominante cultural mais recente. Não é em vão que nossa escola, a escola atual, apresente características domésticas, clichês panópticos, padrões higienistas, signos românticos e elementos tecnológicos expressivos, cada um das influências culturais que o programa arquitetônico foi incorporando em sua evolução secular.

Além de um espaço carregado de funções, a instituição escolar também foi impondo um “tempo disciplinar”. Pensado em sua dimensão utilitarista e econômica, o tempo do trabalho da fábrica passou a ser a referência para a escola e os ritmos foram pensados para a produtividade: trata-se do famoso ditado: “tempo é dinheiro”, transposto da fábrica para a escola. As normas em relação ao tempo vão implementar a ordem, a regularidade, a pontualidade, para que haja a formação de “bons hábitos” que, na fábrica, significam bons hábitos de produção e na escola, se traduzem em hábitos de estudo. Há uma complexidade na mensuração e no controle do tempo, com calendários e relógios cada vez mais precisos, coordenando cada segundo da vida cotidiana.

A este controle do tempo e seu caráter utilitário, para fins de produção dos sujeitos produtivos, soma-se a ideia de “progresso”, que servirá como base ideológica da sociedade industrial. O futuro passa a ter mais importância que o presente e a escola servirá como a preparação das crianças para um futuro cada vez “melhor”. Esta representação valoriza a noção de um tempo ordenado e cumulativo, em que vai se aprendendo com as “lições do tempo”. A aceitação da disciplinarização do tempo tem como justificativa alcançar um futuro melhor. Como mostra TUMA (2003, p. 234), analisando a fala de uma professora sobre a função da escola na preparação para o futuro dos alunos:

O disciplinamento temporal na escola tem sua projeção no futuro, pois a escola tem expectativas em seu investimento na conformação da criança. Espera-se que: *'amanhã a criança seja uma pessoa assim... preparada para a vida... Se ela não aprender a se controlar desde pequena, o que ela vai fazer na hora que crescer?'*(nas palavras da professora).

RATTO (2004, p.214) explica que há um investimento para que se cumpram os horários e para que sejam respeitadas as normas:

Assim, há que ser pontual, há que aprender a noção que existe o tempo certo para tudo, há que se sujeitar aos usos padronizados do tempo, válidos para um e ao mesmo tempo para todos. Neste sentido, as aprendizagens escolares valorizam sobretudo, a internalização de que o tempo escolar deve ser usado do modo mais homogêneo e sincronizado possível, tornando condenável tudo o que ameaça essa norma.

A autora afirma, entretanto, que podem ocorrer algumas “flexibilizações” nos tempos, variações quanto a hora de começar ou terminar uma atividade, quanto a sair da sala para ir ao banheiro ou ir ao recreio mais cedo (se a criança já terminou a tarefa, como prêmio) ou mais tarde (se a criança não terminou, como castigo). Estas acomodações e mudanças dos ritmos temporais, porém, sempre estão nas mãos dos professores e/ou de seus superiores, que decidem e controlam o que os alunos podem fazer. Esta flexibilidade é maior para as classes menores e fica mais rígida com os alunos maiores (quando a cobrança com produtividade é maior).

Para alguns autores de orientação deleuziana, a sociedade disciplinar tal como analisado por Foucault, está sendo substituída pela sociedade do controle e está ocorrendo um “*empalidecimento da escola como a grande instituição disciplinar*” VEIGA-NETO (2000, p. 18). Para estes autores, graças ao desenvolvimento tecnológico, a escola (como outras instituições) vem perdendo suas antigas funções porque não há mais necessidade de reunir os sujeitos e discipliná-los num só espaço e a um só tempo e, hoje em dia, nem mesmo a fábrica

tem necessidade da organização panóptica<sup>45</sup>.

Apesar das mudanças de função e de características nas instituições escolares que ocorre atualmente, ainda se mantém o uso dos espaços e dos tempos escolares como dispositivos para cumprir uma função formadora. Antes eram exaltados os ideais republicanos e nacionais, que visavam um sujeito disciplinado e produtivo para a industrialização. Hoje vemos a escola cumprindo outros papéis, com o objetivo de produzir o trabalhador ultra produtivo e flexível para a nova produção. E mais: além do trabalhador, a escola também tem colaborado na formação do sujeito “consumidor”, figura importante para a sociedade atual. Salas de aula ornadas com placas de refrigerantes e outdoors com publicidades fixados nos muros escolares<sup>46</sup>, nos fazem refletir sobre as funções do espaço escolar hoje. Estão aparecendo também propostas de descentralização do espaço escolar, tal como nas “Cidades-Educativas” que tiram as crianças e os jovens das salas de aula para educá-los em outros espaços, comunitários, públicos ou privados<sup>47</sup>.

Fizemos estas considerações para analisar alguns aspectos dos tempos e espaços das Escolas Alternativas que são objeto deste estudo. Consideramos que eles foram, em muitos sentidos, diferenciadas, procurando fugir da padronização das escolas oficiais (salas organizadas por séries, formação de filas, imobilidade na sala de aula, mobiliário padrão, tempos rígidos e homogêneos, entre outros).

---

<sup>45</sup> As novas formas de trabalho, ligadas ao chamado toyotismo, não necessitam de um só espaço para toda a produção (trabalha-se em casa ou em qualquer outro local onde esteja acessível um computador, por exemplo). O trabalhador disciplinado do século XIX foi substituído pelo “colaborador” que pensa que participa de algum processo de gestão da empresa. O espaço e o tempo do trabalhador passaram a ser controlados pela produção, a lógica do trabalho está internalizada e como há um controle do que é produzido via tecnologia, ele não precisa ser constantemente vigiado.

<sup>46</sup> Isto acontecia no Estado de São Paulo, onde uma lei estadual de 1991, facultou às escolas o direito de alugar suas fachadas para empresas colocarem cartazes. O dinheiro é destinado à Associação de Pais e Mestres. Esta lei mostra nitidamente modificações na função dos prédios escolares.

<sup>47</sup> Sobre esta questão: KÜNZLE, 2008.

### 3.1.2. Espaços e Tempos nas Escolas Alternativas de Curitiba

Em relação aos espaços a primeira característica que aparece nos documentos e nos depoimentos diz respeito ao intenso contato com a natureza e com a necessidade de liberdade de movimento para as crianças, como apregoava as pedagogias naturalistas do século XIX até à Escola Nova e às Pedagogias Ativas.

Para a Escola Raphaël Hardy, além do documentos que serviram para descrever o espaço escolar, consultamos uma série de fotos que estão nos arquivos da Escola Palmares e outras que nos foram cedidas pelo professor Jorge Telles. Esta escola era situada num sítio da família Hardy, localizado no bairro Mossunguê, nos arredores de Curitiba e próxima de uma autoestrada (a Rodovia do Café, que liga Curitiba a Ponta Grossa). Tratava-se de uma grande área verde, perto de um lago, onde eram organizados campeonatos de pesca entre os alunos e professores. Os alunos jogavam futebol numa cancha de areia. Também havia duas piscinas e aulas de natação. Tinha patos nos lagos e as crianças gostavam de alimentá-los com o lanche que traziam de casa. E também havia carneiros passeando por perto. Os pais dos alunos ajudaram a construir a escola. Sérgio, um filho do Major, relatou que os alunos conviviam com bichos silvestres, como marrecos selvagens, gambás, lontras, além de patos, carneiros, vacas. Tirava-se o leite diretamente de uma vaca para os alunos e professores. Também podiam comprar leite de um produtor vizinho e chegava numa carroça.

A construção era simples: 3 galpões com corredores e salas de aulas e dois banheiros. A Secretaria ficava num terreno bem abaixo das salas de aula. Era preciso subir um morro para chegar nas salas. Um problema da escola era a distância do centro de Curitiba pois ela ficava, praticamente, na zona rural. Quando chovia, os alunos ficavam completamente molhados até chegarem à sala de aula. Nas fotos 1 e 2 vemos alguns aspectos exteriores da escola:



*Foto 1: Vista geral. Ao fundo, as salas da escola.*



*Foto 2: Vista do lago da escola.*

Em 1973, a então Revista Escola fez uma reportagem sobre a escola, onde há uma descrição do local:

Quem passa pela estrada do Café, nem chega a notar a estradinha de macadame, interrompida aqui e ali por pontes de madeiras que levam ao Mossunguê, subúrbio localizado a dois quilômetros da rodovia. Talvez apenas os cursilhistas que fazem seus encontros num prédio próximo, notam aquela extensa área verde (40.000 metros quadrados), uma casa de madeira escondida entre árvores, e dominando a paisagem, duas piscinas, um lago, duas construções com paredes sem reboque, pequenas plantações de milho. Ali, às portas da capital do Paraná, funciona a escola. (Revista Escola, março 1973, s/n).

A revista faz várias observações sobre o espaço da escola, enfatizando a liberdade de movimento que os alunos dispunham. Um professor de matemática declarou para a revista que: *“quando está muito quente na sala de aula, dou minhas lições ao lado da cantina, os alunos e eu sentados na grama.”* Na foto de capa da revista Escola, aparece um aluno em meio a um gramado verde, lendo com uma expressão descontraída. A foto procura relacionar aprendizagem, tranquilidade e prazer; o verde da grama e os carneiros nos lembram as bucólicas e idealizadas paisagens rurais. Em outra foto, da mesma reportagem, o Major se reúne com alunos. Todos estão sorrindo em meio à grama e nos lembramos das “aulas fora” que os professores Romeu e Jorge falaram em suas entrevistas.



*Foto 4: O Major Hardy conversando com os alunos. Revista Escola, março/1973.*

Em outras fotos vemos salas de aula convencionais, com alunos enfileirados e sem as camisetas vermelhas do uniforme, como aparece na Revista. O professor Jorge, em sua entrevista, lembrou-se que as instalações eram “quase franciscanas” e que as salas de aulas não tinham muitos recursos materiais, como pode-se ver pela foto a seguir:



*Foto 5: Aspecto de uma sala de aula.*

Muitas aulas eram dadas no espaço externo, como mostram as fotos do arquivo do professor Jorge Telles, como foi o caso do projeto experimental “Louça Quebrada”.<sup>48</sup>

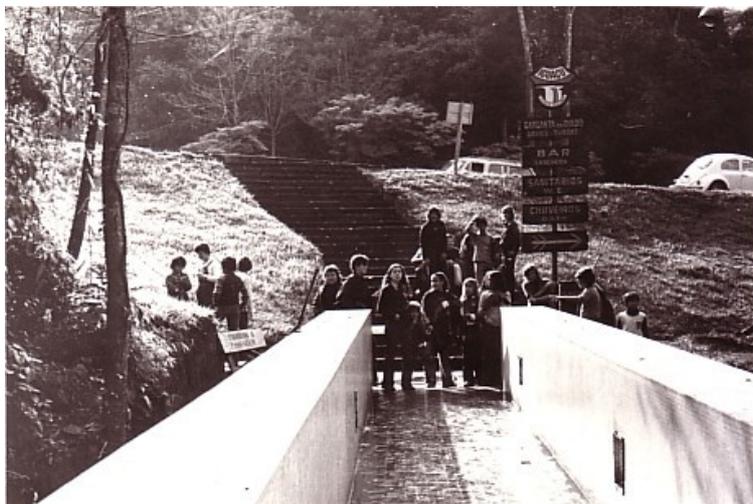
<sup>48</sup> Segundo o professor Telles, os alunos empilharam louça para depois, quebrarem tudo. O objetivo era que os alunos dessem vazão aos seus sentimentos e depois falassem sobre o que sentiram.



*Foto 6: Alunos quebrando louça*

Em entrevista, outro professor relatou as suas aulas fora da sala: ele era professor de português e fez um projeto de aulas baseadas em letras de música popular brasileira. Para não atrapalhar as outras salas, o professor saía com seus alunos para escutarem o “toca-discos”.

Outra atividade comum da escola eram os passeios e as excursões. Encontramos fotos de uma excursão para Foz do Iguaçu e de visita a uma obra da construtora C.R.Almeida, relatos de viagens para o Rio de Janeiro e para as cidades históricas de Minas Gerais. No Boletim O Abelhudo, os alunos perguntam ao Major se seria possível fazer três excursões por semestre. O Major diz que estas viagens oneram muito os pais e muitas vezes não se consegue o número desejado de participantes.



*Foto 7: Excursão para Foz do Iguaçu.*



*Foto 8: Visita a uma obra da Construtora C.R.Almeida.*

No boletim de circulação para os professores, que se chamava “Expressão Livre”, de setembro de 1973, um texto do professor Jorge Telles apresenta, em destaque, frases de McLuhan, entre elas:

...haverá um dia – talvez este já seja uma realidade – em que as crianças apreenderão muito mais – e muito mais rapidamente – em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola ... O meio urbano moderno explode de energia e de uma massa de informações diversas, insistentes, irreversíveis. (Boletim Expressão Livre, setembro/1973).

O espaço exterior à escola é apresentado como capaz de proporcionar mais riqueza de informação e mais experiências para os alunos. Vê-se, aqui, a influência das Pedagogia

Ativas mas também um certo espírito da desescolarização da década de 1970, quando o espaço exterior é considerado mais importante.

Encontramos um relato de um aluno sobre um outro espaço da escola: a “Praça das Bandeiras”, inaugurada em novembro de 1972<sup>49</sup>:

As 10h00 tivemos a inauguração da Praça das Bandeiras, feita pelo Murilo e o Governo Estudantil”. Descemos todos em ordem, exceto alguns, né...F...? Lá embaixo foi até gozado. Aquele passa-passa bandeira foi legal. O Major deu para o Osmael, este entregou para as meninas, elas, a seguir, passaram para os auxiliares dos hasteadores, eles entregaram às autoridades e elas, finalmente, aos respectivos hasteadores das classes... A Banda do Corpo de Bombeiros ajudou-nos a cantar o Hino Nacional e depois o Veiga do 6º ano fez a saudação à Bandeira. E logo após, para encerrar, entreguei os adesivos às autoridades. E....acabou.

Ao usar a expressão: “*Lá embaixo foi até gozado, o passa-passa da bandeira foi legal*”, o aluno parece não se importar com o tom em voga na época de sacralização aos Símbolos Nacionais, ao gosto da ditadura. Ele fala que houve uma “confusão”, enquanto a bandeira passava de uma pessoa a outra, além de achar que foi uma coisa “legal”. A existência de uma “Praça das Bandeiras” na escola nos lembra a formação militar do Major.

Encontramos poucas informações sobre a organização dos tempos da Raphaël Hardy, só sabemos que muitas atividades eram feitas fora dos horários convencionais. Por meio de informações dos professores com os quais conversamos, a escola oferecia todas as disciplinas obrigatórias, inclusive Educação Moral e Cívica, com a carga horária exigida pela Secretaria da Educação.

No boletim O Abelhudo, o Major informa aos alunos que tinha sido aprovado no Conselho Estadual de Educação um projeto para ampliar a carga horária da escola. O objetivo seria “*melhorar o padrão dos nossos alunos: mais aulas, mais contato com os professores,*

---

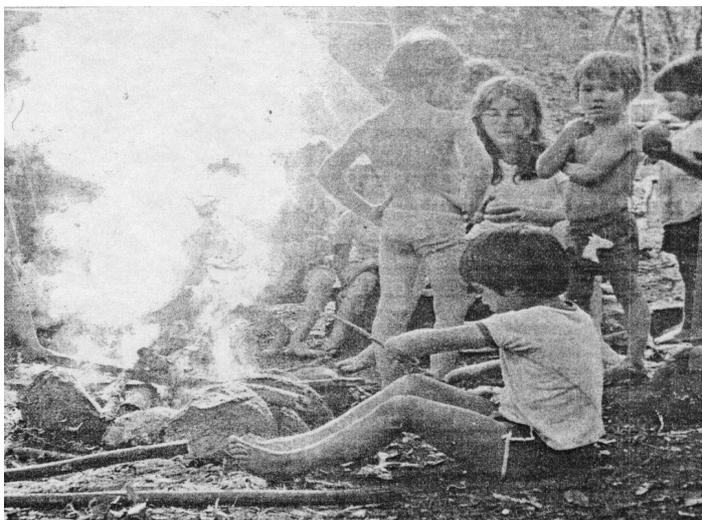
<sup>49</sup> Boletim dos alunos: O Abelhudo/1972.

*mais trocas de experiências, cultura geral aumentando...*”. Outro projeto era o de instalar cursos profissionalizantes na escola. Mas, pelo que sabemos, estes projetos do Major não se concretizaram.

Em relação a escola Oficina, encontramos vários boletins de circulação entre os pais e professores além de jornais informativos que mostram atividades desenvolvidas na escola e a organização dos espaços. As fotos realçam as atividades ao ar livre, os acampamentos, os passeios. Em duas fotos vemos um acampamento realizado pela escola, em novembro de 1978. Algumas mães e pais acompanhavam estes passeios.



*Foto 9: Acampamento com as crianças da Escola Oficina. Boletim Oficina. Ano 0, n.1, dez/78 jan/79.*



*Foto 10: Acampamento com as crianças da Escola Oficina. Boletim Oficina. Ano 0, n.1, dez/78 jan/79.*

A foto a seguir mostra um pouco das instalações da escola. Durante sua existência, a escola mudou de endereço três vezes. A foto e as descrições que obtivemos são do último endereço, na rua Julio Zanineli, no bairro Bom Retiro, em Curitiba.



*Foto 11: Dentro de uma sala de aula da Oficina. Publicada no Boletim Oficina. Ano 0, n.1, dez/78 – jan/79.*

As instalações da escola eram simples, numa casa de madeira e com um grande

pátio, conforme reportagem no Jornal Em Tempo<sup>50</sup>:

Instalada numa casa, com instalações convencionais, um grande pátio onde as crianças dispõem de espaço físico e equipamentos para ginástica: barras, balanços, escadinhas, pau-de-sebo, árvores, caixas de areia. Para as crianças menores, na faixa de 2 a 4 anos, as atividades motoras têm a predominância... Para as crianças maiores, a observação da natureza assume um caráter mais sistemático: num dia de trabalho normal, as crianças poderão ter atividades como cuidar de animas, preparar o terreno para o plantio, ginástica, onde a brincadeira física ganha características de jogo...

Uma mãe de aluno (Clara), em seu depoimento, fez a seguinte descrição da casa: ela era de madeira, com dois andares; na parte debaixo ficavam quatro salas de aula, cozinha, banheiro, almoxarifado, refeitório, uma sala na entrada (usada para as reuniões) e uma varanda. No segundo andar havia dois quartos de tamanhos diferentes, cujo teto era inclinado. Estes quartos serviam para atividades corporais como dançar e fazer cambalhotas; aulas de música ou para as crianças dormirem. Em 1981, houve uma ampliação da escola, com a construção de mais duas salas de aula, de alvenaria. Na hora do recreio, todas as crianças iam para o refeitório e o lanche (que a escola comprava), era igual para todos. Em todas as salas de aula havia pequenas mesas (que todo início de ano eram reformadas e pintadas pelos pais/mães); as crianças sentavam em cubos de madeira, pintados bem coloridos. Estes cubos eram multifuncionais: empilhava-se os cubos e eles se tornavam escadas para subir, serviam para sentar, para entrar, como um caixote. Nunca se colocava as crianças enfileiradas: elas só trabalhavam em grupos, em mesinhas de quatro crianças ou mais. Só havia quadro-negro na sala dos mais velhos, que estavam em processo de pré-alfabetização. A escola não tinha uniforme e a orientação é que as crianças fossem com roupas simples, para que pudessem se sujar à vontade.

As crianças eram divididas em salas, em cinco faixas etárias. Procurava-se mantê-las

<sup>50</sup> Recorte do jornal Em Tempo, com a reportagem intitulada: *A Educação como prática da Liberdade*. Arquivo Oficina da Casa da Memória de Curitiba. Sem data.

em suas salas, mas elas podiam circular em outras, se achassem uma atividade interessante. As atividades eram pensadas para durar em média uma hora, mas não havia uma rigidez neste tempo: o objetivo era que a criança a terminasse.

Em relação à Escola Oca, como seu nome diz, funcionava numa construção em forma de oca, dentro do no Estádio Durival de Britto e Silva, num espaço cedido pelo então time do Colorado, no bairro do Capanema. No documento que explicita o projeto pedagógico da Escola Oca, com data de março de 1978, temos a seguinte descrição da organização espacial da escola:

A construção da escola e a quantidade e disposição de móveis e objetos respondem estritamente às necessidades do projeto educacional: uma área ampla e espaçosa, uma construção bastante larga, em forma de oca, para servir ao mesmo tempo a reuniões com os pais e com a comunidade, a apresentação de caráter cultural e recreativo para adultos e crianças, e às atividades propriamente educacionais, diárias com os alunos; outra construção com duas salas de aula e uma cabana de contar história.

O espaço principal era a oca, uma construção de madeira onde as crianças ficavam todas juntas. Entrevistamos duas professoras da Oca. A professora e mãe de aluno, Sônia K. descreveu o espaço da seguinte maneira:

A nossa construção era bem simples. A Oca nós mandamos fazer. Foi uma discussão de como seria a construção. Havia uma oca, no caminho da praia, que era de um corretor de imóveis, amigo do Walmor. Ele levou a gente para ver a oca, que ficava num pequeno sítio de uma pessoa que recebia amigos, que era uma pessoa já diferente e ficava no caminho do litoral. E nós fizemos parecida com aquela, não igual. A dele tinha um tronco no meio e a nossa não ...Eu tenho até a planta da Oca, está guardada. Quem projetou foi um arquiteto chileno, um refugiado do Allende. Depois nós pegamos um empreiteiro para construir a Oca. E pedimos auxílio até para pessoas da comunidade. A gente dizia: a Oca não vai custar nada, mas o que cada um puder fazer em termos de trabalho, vai ser bem vindo. E foi assim que funcionou. Um pessoal ali da Vila dos Ferroviários, do Capanema, fez a instalação elétrica para nós, nos finais de semana. Os fios a

gente conseguiu comprar<sup>51</sup>.

Outra professora (Sônia S.) fez a seguinte descrição:

Era um espaço bem legal, dentro de um estádio de futebol, o Colorado. Tinha uma forma redonda, com costaneiras de madeira, aquela parte da casca da árvore... aquele arredondado do tronco... sem divisórias, sem móveis. Trabalhávamos com tapetes, com almofadas; nós guardávamos o material em sacos de estopa pendurados, todos pintados, coloridos, era uma coisa muito bonita. E o espaço amplo. Mais tarde, eu não lembro em que ano, foram feitas duas salinhas fora, que usávamos para atividades,mas trabalhávamos mais na Oca. E nós trabalhávamos com um tipo de móvel que eram umas banquetas super práticas, porque, dependendo da posição que você colocasse essa banquetta, ela servia de mesa, de assento e também encaixava uma na outra...<sup>52</sup>



*Foto 12: Aspecto exterior da Escola Experimental Oca – Arquivo pessoal da Professora Sonia K.*

Em sua entrevista, Sonia S. fala sobre aspectos do mobiliário e dos sacos de estopa coloridos presos ao vigamento, onde se penduravam materiais das crianças. Os sacos subiam e desciam por um sistema de roldanas. Dentro da Oca havia poucos móveis; as professoras

<sup>51</sup> A professora Sônia K. foi uma das fundadoras do Escola Oca. Ela foi da direção da Escola Oficina e saiu na época do “racha”, em 1976.

<sup>52</sup> A professora Sônia S. também trabalhou na Oficina e depois foi convidada para trabalhar na Oca em 1978. Quando a Oca fechou, ela fundou a Escola Aldeia.

trabalhavam em tapetes e almofadas. Tinha armação para teatro de fantoches e pequenas esteiras. Esta mobilidade da Oca é ressaltada no Projeto Pedagógico:

A função da Oca é múltipla: dependendo da disposição, se prestará a reuniões, trabalhos das crianças, exercícios físicos, à improvisação dos cenários. Pela sua ambiência e transformabilidade, possibilita a composição das mais diversas funções, proporcionando sempre a construção do novo, necessário a cada proposta de atividade, como resultado da atuação criativa de professores e crianças, sobre os objetos familiares. Assim, a cada passo, possibilita a descoberta de funções antes desconhecidas e de uma riqueza que surpreende.



*Foto 13: Sacos de estopa pintados, pendurados no teto com os materiais didáticos. Arquivo pessoal da Professora Sonia K.*

Outro aspecto valorizado no mesmo texto que explicita o projeto pedagógico era a não existência de mesinhas e cadeirinhas, pois, segundo os autores, elas tinham uma função limitada. Sem as cadeirinhas, a escola procurava:

evitar a imobilidade, a preguiça, o isolamento e o silêncio. Posturas e atitudes de maior ou menor concentração, necessárias a determinadas propostas de atividades, são conseguidas com o remanejamento de móveis e objetos no momento oportuno, pela professora e crianças.

Além da oca havia uma sala especial: a “Cabra Maluca”: uma pequena cabana de madeira, com um grande chifre de cabra enfeitando a entrada, onde as professoras levavam as crianças para ouvirem histórias. A professora Sônia K. nos contou que foi muito inusitado o episódio da Polícia na escola, em 1978, quando os policiais se depararam com aquela sala. A Cabra Maluca estava fechada com cadeado e a Polícia quis entrar para saber o que havia “escondido”. A polícia fez as professoras descerem todos os sacos de material escolar que estavam pendurados no teto da Oca, pensando que havia material comprometedor dentro deles. A revista Isto É, de março de 1978, mostra crianças de três anos, sentadas numa esteira dentro da Oca e uma frase com um tom bem irônico: “*Vocês estão vendo crianças tendo cursos de marxismo*”.



Foto 14: A “Cabra-Maluca”. Arquivo pessoal da professora Sonia K.



*Foto 15: Foto usada pela Revista Isto É, na época das prisões. 1978  
Arquivo da professora Sonia K.*

Perguntamos às professoras entrevistadas qual relação havia entre o nome da escola com os indígenas<sup>53</sup>. Uma delas ligou o nome, em primeiro lugar, com o fato de trabalharem todos juntos e sentados no chão. Segundo ela, nos muros e cercas eram pintados muitos desenhos indígenas, com formas geométricas e estes desenhos eram uma contraposição aos desenhos “prontinhos e esteriotipados, do Walt Disney” (numa época também de luta contra o imperialismo norte-americano). Para os educadores da Oca, os desenhos prontos não permitiam a criatividade das crianças, enquanto os desenhos geométricos não prendiam as crianças a fronteiras ou limites. Para a outra professora, o nome se relaciona ao espaço (da Oca) e à proximidade entre professoras e alunos.

Nos relatórios de atividades cotidianas vemos como os espaços externos eram utilizados: as crianças se reuniam para ouvirem histórias embaixo das árvores, fazer atividades de educação física, para as brincadeiras livres e os jogos teatrais. Muitas atividades

<sup>53</sup> Quando fechou a escola Oca, a professora Sônia S. fundou a Escola Aldeia, em 1979. Segundo ela, existiu também uma escola chamada Cabana, na cidade de Piraquara, fundada por um ex-professora da Oca. Esses nomes: Oca, Aldeia e Cabana, estão, nos parece, relacionados com uma representação acerca dos índios em seus aspectos de coletividade, de comunidade e de liberdade. A professora disse que escolheu o nome Aldeia porque queria que a sua escola fosse uma continuação da Escola Oca e que não tinha a intenção de dar realce a esta representação indígena.

eram realizadas fora da oca, a não ser que o tempo estivesse frio ou chuvoso.

Quanto à divisão do tempo, encontramos tanto nos relatórios das professoras como nos documentos pedagógicos, a informação de que normalmente as atividades eram divididas a partir de três tipos:

a) atividade com o tema planejado, em que a professora propunha e implementava a atividade;

b) atividades propostas pelas crianças, que eram atividades mais livres:

as propostas das crianças são qualitativamente crescentes com a idade, mas há particularmente uma atenção de tipo especial para as propostas das crianças menos desenvolvidas.... No período em que as crianças assumem totalmente as proposições de atividades, a ação do professor é principalmente de incentivador das melhores condições para propor, decidir e fazer, discretamente estimulando os aspectos positivos<sup>54</sup>;

c) atividades complementares, que a professora considerasse adequadas.

O tempo diário era dividido em antes e depois do lanche, sendo que um para atividades mais livres e outro para atividades mais dirigidas. Segundo os relatórios, mesmo as atividades livres tinham forte direção da professora. Mas era necessário, segundo a professora, incentivar as propostas das crianças: na medida que suas propostas eram aceitas, valorizadas e levadas à prática, aumentava a autoconfiança das crianças e auxiliava na sua estabilidade emocional pois a criança se sentia livre para agir, para decidir e para se organizar.

Era preciso prever o tempo para atividades nas seguintes áreas: Linguagem (leitura, teatro, escrita), de Construção, de Observação e de Atividades Físicas (gincanas, jogos, brincadeiras de roda, subir em árvores, etc.). A maior parte das atividades durava 30 a 45 minutos cada.

Temos poucas informações sobre os espaços e os tempos da Escola Pequeno

---

<sup>54</sup> Projeto Pedagógico da Escola Oca, 1978.

Príncipe. Sabemos que ela se localizava na rua Comendador Araújo, no centro de Curitiba (ver foto).



*Foto 16: Casa aonde funcionou a Escola Pequeno Príncipe*

Havia duas pequenas salas para os alunos, um salão de entrada, uma cozinha e banheiros externos, adaptados para as crianças, além de um quintal com algumas árvores. No quintal, havia um barracão de madeira, que servia como depósito e para guardar os bonecos usados no teatro. Na parte de trás da escola, havia um espaço para as atividades teatrais. Segundo depoimento da professora Marilda, em todas as atividades, era previsto um tempo para que as crianças terminassem o trabalho, guardassem todo o material e arrumassem toda a sala, para começar uma atividade nova. Segundo ela, esta era uma preocupação para que as crianças aprendessem a se organizar.

A partir das leituras dos documentos e dos depoimentos, pode-se perceber que estas escolas procuravam organizar seus espaços das mais diferentes maneiras. Mas havia, em todas as escolas, uma preocupação com o movimento dos alunos, que eles pudessem sair das salas de aula. Ou seja, havia uma ênfase na liberdade de movimento, em dar aulas em diferentes espaços, com alunos de várias idades no mesmo espaço. Estas preocupações ligam estas

escolas ao ideário escolanovista e às idéias de Freinet (1973, p. 46) para quem:

a natureza permanece sempre como o meio mais rico e aquele que se adapta às necessidades variáveis dos indivíduos. Não deve haver Escola maternal sem meio natural (...) assim como não poderá haver escola primária sem meio natural.

Contrário à sala de aula tradicional, Freinet preconizava que o edifício escolar deveria se organizar em função do espaço natural disponível e de acordo com as “oficinas”, peça principal de uma escola onde a educação se daria pelo trabalho (FREINET, 1973, p. 82).

As escolas também permitiam alguma possibilidade de abrir um horário para as atividades propostas pelas próprias crianças, como aparece no projeto pedagógico da Escola Oca, ou de dar flexibilidade de tempo para os alunos, como era o caso da Oficina, onde, de acordo com a entrevista de Clara, as crianças podiam realizar atividades em outras salas e escolher outros horários, de acordo com os seus interesses e ritmos individuais. Estas experiências com tempos e espaços foram importantes para a criação de alternativas, onde as crianças puderam ter experiências corporais mais livres e se procurou fugir das imposições aos corpos, exigidas pela Escola Tradicional, descritas no início deste capítulo. Pequenas formas de resistência à rigidez, as Escolas Alternativas pretendiam “desparafurar as crianças das carteiras”, não só com as crianças da Educação Infantil como também com crianças maiores, como foi o caso da Escola Raphaël Hardy.

### **3.2. A noção de “limites” e “liberdade” no âmbito das Escolas Alternativas**

Existe uma palavra cujo emprego pode desviar os recém-chegados à nossas técnicas e com a qual devemos ter todas as reservas: Liberdade. Não, não somos pela liberdade total da crianças, nem teórica nem praticamente. Acreditamos que a noção de liberdade é um desses “guindastes metafísicos” que sempre se manobra contra o povo e contra a própria liberdade.

Não existe, nem na escola nem na sociedade, liberdade pura e simplesmente.  
A realização de um máximo de liberdade de trabalho, de movimento,  
de expressão, supõe um máximo de organização técnica,  
sem a qual a noção de liberdade será sempre apenas um engodo.

*Célestin Freinet*<sup>55</sup>

Uma das mais importantes tensões enfrentadas pelas escolas de maneira geral e pelas Escolas Alternativas em especial, são aquelas referentes ao problema da disciplina e da liberdade. Este problema se torna crucial para uma escola que tem a liberdade como um dos princípios mais caros, como foi o caso das Escolas Alternativas. Veremos, neste capítulo, alguns aspectos desta discussão, procurando entender o que as escolas consideravam “liberdade” e vendo nesta busca uma forma de resistência.

Sabemos que uma característica da Instituição Escolar tem sido, historicamente, a qualificação dos comportamentos considerados adequados ou inadequados às normas, classificando os alunos entre os “bons” e os “maus”, aqueles que se adaptam e que se “encaixam” nas regras escolares e aqueles que “não terão um bom futuro” porque estão fora dos padrões exigidos pela escola. Uma vez qualificados, os alunos estão submetidos aos mecanismos de premiação ou de castigos e este poder de distribuir prêmios e castigos faz da escola um “micro tribunal”, segundo palavras de Foucault.

As punições, castigos e recompensas eram, em grande medida, combatidas nas Escolas Alternativas. Esta postura aparece de maneira contundente nos depoimentos, onde muitos entrevistados são categóricos ao afirmar que não havia nenhum sistema de castigos e prêmios. Coerentes com suas proposições de construção de um mundo solidário e cooperativo, estas escolas criticavam as formas punitivas das escolas tradicionais. O problema que ocupava os pais e professores não era punir as crianças mas, ao contrário, encontrar formas de proporcionar a experiência da “liberdade” para as crianças.

---

<sup>55</sup> FREINET, Elise – *O Itinerário de Célestin Freinet*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1979, pp. 111/112.

Ao mesmo tempo que a liberdade era um tema fundamental, havia a necessidade de discutir os “limites” que deveriam ser estabelecidos tanto para garantir os objetivos das escolas como para propiciar o melhor desenvolvimento para as crianças. Os idealizadores pretendiam que as suas escolas fossem capazes de oferecer às crianças vivências de uma sociedade democrática e livre, contrária ao regime que estavam combatendo e, por outro lado, faziam extensos debates acerca da necessidade de estabelecer «limites» para poder educar e ensinar às crianças. Enfrentar esta dicotomia – liberdade e limites – mostra os esforços de coerência que estes indivíduos empreenderam em suas experiências escolares, tentando resolver os dilemas de uma disciplinarização exigida por uma organização escolar (os limites) e as possibilidades de resistência contra os ditames educativos do regime militar e do tradicionalismo da educação em geral (a liberdade).

Vimos que a vontade de transformação, a utopia e as lutas concretas moviam as ações de muitos destes idealizadores, que pensavam a construção de um “homem novo” a partir do exemplo paradigmático de Che Guevara, nos termos teóricos de Karl Marx, nas ações do “agit-prop” da juventude revolucionária, nas peças de teatro do CPC da UNE, nos exemplos dos estudantes rebelados em Paris. As proposições eram estudadas e levadas “ao povo” por muitos meios, desde artigos na imprensa e espetáculos teatrais, nas experiências de educação popular e de alfabetização a partir do Método Paulo Freire, além da militância no movimento estudantil, no Partido Comunista Brasileiro, na Juventude Estudantil Católica (JEC), na Juventude Universitária Católica (JUC), na Ação Popular, etc. Nos anos de 1970, foram estes jovens revolucionários que se tornaram pais e mães e se defrontaram com um sistema de ensino oficial, submetido, em grande medida, aos cânones da ditadura militar. Isto aparece nos documentos e foi reiterado em mais de uma entrevista, como mostra o depoimento de um pai de aluno da Escola Oca (Lafaiete):

A gente sempre lutou para fortalecer todos os meios alternativos de existência:

trabalho de bairro, comunidade de base, associação de pais, escola alternativa. Tudo entrava também numa concepção de educar os filhos de maneira diferente, com mais autonomia, para que eles pudessem realmente na vida enfrentar situações adversas e para que não entrassem naqueles “esqueminhas” tradicionais.

A noção de liberdade aparece mais nos documentos escolares do que nos depoimentos, o que nos leva a crer que ela era uma forte intenção. Colocada como um dos princípios norteadores, a liberdade era tida como um pressuposto para a própria existência da escola. “Dar liberdade para as crianças”, “ter liberdade para trabalhar”, “aprender com liberdade”, “ser livre para se expressar”, são algumas das expressões que aparecem nos documentos. Algumas vezes, a palavra liberdade aparece também nas entrevistas, como da filha do Major, que foi professora na escola Raphaël Hardy. Ela fala da importância que seu pai dava para a liberdade – sua veia libertária - e como ele sonhava que a escola proporcionasse liberdade aos alunos:

Eu acho que a ideia de liberdade era forte. Acho que meu pai gostaria de ter uma escola, como dizer... colocar a criança dentro de um ônibus e viajar o ano inteiro. Ficar dois, três meses em casa e depois sair... E eu acho que ele também queria ter uma escola muito mais alegre; acho que a liberdade era a vontade de transformar as pessoas em sujeitos desejosos de liberdade, como ele era...

Numa entrevista que o Major Hardy deu para os alunos, no Boletim O Abelhudo, de novembro de 1972, ele fala da sua concepção de liberdade como um sonho, algo que deveria ser perseguido:

(Aluno) - Qual o sonho de sua vida?

(Major) - Ser livre para pensar, escrever, dizer, fazer, debater e escolher aquilo que mais me agrada.”

Segundo entrevistas com dois professores da escola Raphaël Hardy, o principal objetivo da escola era oferecer um ensino de “qualidade”, que garantisse bons conteúdos para

os alunos, pois esta era uma exigência dos próprios pais, quase todos de segmentos privilegiados da classe média que procuravam a escola como uma alternativa ao ensino “fraco e doutrinário” das escolas em geral. Um professor entrevistado – Jorge - nos disse que os alunos “não eram fáceis” porque vinham para a escola com muita cultura geral e exigiam muito dos professores. Por outro lado, no mesmo Boletim onde concede a entrevista para os alunos, o Major Hardy cita Alexander Neil e dá a entender que a escola inglesa de Summerhill lhe serviu de inspiração. O que nos resta a questão: teria havido algumas tensões entre os desejos de liberdade do fundador da escola e a expectativa de resultado por parte dos pais? Como esta tensão era tratada?

Tomando como base a quantidade de vezes que é repetida, nos textos e nas entrevistas, vemos que o tema da liberdade era-lhes muito caro e estava relacionado com os ideais de autonomia, cooperação e solidariedade defendidos pelas escolas. Em vários documentos, principalmente das escolas Oficina e Oca, aparece este debate. A questão principal era como alcançar o equilíbrio entre o limite necessário e a liberdade desejada. Encontramos um texto da Escola Oficina, de abril de 1974, intitulado “*Sobre os problemas da Liberdade e da Disciplina*”. Nele afirma-se a necessidade dos pais e mães se *reeducarem para aprenderem o que é a liberdade*, pois a liberdade nunca foi realmente *vivenciada pelos pais*, e que estes não poderiam ensinar aos filhos algo que nunca tinham experimentado. O texto afirma que os pais obrigam seus filhos a serem disciplinados de uma maneira que eles mesmos não o são e que isto se denomina “autoritarismo”. A ideia da “reeducação” (para livrar os pais dos valores burgueses com os quais foram educados) é um dos princípios reafirmados em vários textos e depoimentos e a liberdade é concebida como uma “aprendizagem”, passível de ser aprendida e vivenciada na escola.

Na Escola Oficina a liberdade é colocada em pé de igualdade com mais dois princípios: a *cooperação* e o *espírito científico*, como pode-se ler em vários documentos de

fundamentação e em Boletins da escola. Segundo os documentos, apesar da liberdade ser um princípio básico, ela deve ter restrições. Um texto produzido pela escola em abril de 1973 para ser debatido nas comissões, procura uma definição para liberdade, ressaltando que ela deve estar *subordinada* à disciplina para que os objetivos da escola sejam atingidos:

A ciência norteia a procura da verdade, justiça e equilíbrio. Tudo se encontra em movimento e mudança permanente; o mundo se transforma gradualmente e o espírito científico poderá alterar as situações hoje adversas; as verdades se encontram na dependência do desenvolvimento da ciência. **A liberdade é uma condição de trabalho** que possibilita a criação, a indagação, a conquista da autonomia, **subordinada à disciplina, entendida como normalização do trabalho com regras que permitam atingir os objetivos propostos**, bom relacionamento entre todos, organização do ambiente e ordenação dos jogos e tarefas. As relações criança/orientador devem se dar a nível de reciprocidade; o orientador deve participar ativamente com as crianças em seus jogos e trabalhos... A cooperação deve ser concretamente exercida, a partir de jogos e tarefas que impliquem, necessariamente, a participação de grupos, e estímulo ao trabalho que resulte em utilidade para o grupo... (grifos nossos).

Em seu depoimento, Ligia, uma mãe de duas alunas da Escola Oficina e que participou de várias comissões da escola, fala sobre que havia a necessidade da disciplina, entendida como uma subordinação ao coletivo:

Pode-se dizer que a gente queria fazer uma espécie de “contra-disciplina”... Guardar brinquedo é disciplina, assim como não se deve cuspir nos outros ou responder a moça que está fazendo a merenda. A gente tinha forte essa disciplina do coletivo; não foi porque a gente falou que era ou que não era, mas porque foi o combinado. Fazer “o combinado” com as crianças era muito forte, explicar o que não pode fazer, que pode machucar, que vai doer, que tem que dar a vez. Era esse o espírito, de uma norma que beneficia o coletivo. Tinha que ver também se o outro não queria, se não queria brincar, se você vai lá e quer dar um beijo na menina e a menina não quer...

Um texto de março de 1978 explicita o projeto pedagógico da Escola Experimental Oca. Nele, a liberdade está ligada à noção de “necessidade” e é colocada como um desafio:

Dentre o conjunto de problemas e desafios que se apresenta à educação, destacam-se quatro... a formação do caráter; a socialização-individualização; a **liberdade-necessidade** e a representação-linguagem... este conjunto não pode ser visto de modo fragmentário, como unidades ligadas, mas como aspectos fundamentais particularizados do processo educacional (grifos nossos).

Item 28 – Disciplina: Esta questão não pode ser encaminhada formalmente, nem burocraticamente. A disciplina deve ser determinada pela necessidade, pela solidariedade e pela fraternidade.

Uma professora da escola Oca - Sonia K – declarou em seu depoimento que não havia a menor possibilidade de se premiar ou se castigar uma criança pois isto era radicalmente contrário aos princípios da escola, mas havia muitas discussões sobre os “limites” para que a escola conseguisse alcançar seus objetivos. Ela chegou a criticar a escola Oficina, de onde saiu em 1975, que, segundo ela, estava dando muita liberdade às crianças:

Porque na Oficina, numa época, começou aquela liberdade sem controle: “ah, é iniciativa jogar carteira pela janela? Uma criança que nunca fez nada, jogou? Puxa, não dá para você breçar e ficar brava, porque aquilo é uma iniciativa dela”. Sabe, a destruição de repente começou a ser sinônimo de iniciativa...

O depoimento desta mãe nos remete ao clássico problema da **natureza/educação/liberdade**, já posto no século XVIII, pela correntes naturalistas. Baseados na crença de que a liberdade é uma característica “natural” de todo indivíduo, a escola não deve colocar nenhum limite no sentido de modelar as crianças. Uma boa educação assim, deveria ser “negativa”, ou “não-diretiva”, deixando a natureza seguir seu curso. Já para outras linhas filosóficas, de caráter mais coletivista ou socialista, a liberdade não é natural nem individual, mas uma construção coletiva, subordinada a um projeto, ou seja, os indivíduos aprendem e vivenciam a liberdade em contato uns com os outros (GALLO, 2007, p. 161). Aqui, a educação não deve ser neutra ou negativa ; ao contrário, exige-se uma ação intencional e explícita do adulto; a liberdade se aprende em grupo e ela depende do coletivo. As escolas estavam assim, divididas

neste mesmo debate: de um lado, o direito absoluto das crianças em viverem sua natureza livre para se desenvolverem e de outro lado, a obrigação em indicar o caminho, saber lidar com a equação liberdade-limite para o bem comum.

Numa entrevista com uma mãe de aluno da escola Oficina – Clara - que esteve à frente de algumas comissões da escola na década de 1980, a liberdade aparece ligada à ação da criança, visando a aprendizagem, seguindo mais a linha das Pedagogias Ativas:

Acho que não tinha assim, uma discussão: o que é liberdade ou o que não é. **A liberdade era propiciar para a criança o máximo de oportunidade para ela experimentar o mundo.** A gente tinha muito essa ideia, de que a criança é quem vai construir, não que a gente usasse exatamente com essas palavras, mas a criança tinha que ter a oportunidade de vivenciar muita coisa para poder ter o desenvolvimento mais rico. Esta ideia a gente tinha, talvez não com essas palavras. A gente tinha lido Piaget e tinha lido Freinet e essa ideia de fazer com que as crianças façam as coisas. Então por exemplo, precisava fazer uma cerquinha para o pátio, as crianças iam lá, com martelo e prego e ajudavam a erguer a cerquinha; quando a gente pintava a escola, as crianças iam lá ajudar a pintar a escola, a gente ia fazer banquinho, as crianças ajudavam a gente a fazer banquinhos. Tinha sempre um adulto do lado, mas elas iam ajudar. Então tinham bem clara essa coisa de fazer para poder aprender. Isto era também liberdade (grifos nossos).

Aqui, há uma ênfase na liberdade em seu aspecto individual, da própria criança, numa vertente mais “pedagógica” e ligada às Pedagogias Ativas. É importante ressaltar que esta mãe esteve na escola na década de 1980, ou seja, no fim do regime militar, quando as escolas estavam perdendo a marca política dos anos iniciais. Esta questão foi analisada por REVAH (1995), que nos mostra que, ainda na década de 1970, a ideia de “liberdade” nas Escolas Alternativas era mais forte, porque era um período de experimentação, onde os idealizadores faziam uma maior contestação à educação convencional. Naquele momento, a palavra “disciplina” era praticamente proibida, quando os discursos de esquerda e da contracultura tinham mais receptividade. Paulatinamente, porém, vai se sobressaindo a discussão dos limites, quando as relações vão se aprofundando e as pessoas entraram num

cotidiano menos “revolucionário”, o que também coincide com um período de declínio das posições mais maniqueístas no seio da própria esquerda (REVAH, 1995, p.60-61).

A questão que se colocava era a seguinte: até que ponto a escola estava à serviço da criança, para realizar individualmente seus desejos e até que ponto deveria formar um cidadão, que deveria se submeter aos interesses gerais, especialmente numa sonhada sociedade socialista que os idealizadores queriam construir, onde a noção de coletivo é central? Como fazer as crianças entenderem estes dois aspectos da liberdade – o individual e o coletivo? Acreditamos que as escolas procuraram resolver estas questões à luz das três tendências progressistas que seguiam: em primeiro lugar, acreditavam na liberdade “natural” das crianças e na necessidade de incentivar esta liberdade como forma delas se desenvolverem plenamente. Esta era a maneira de deixar a criança se expressar e formar sua personalidade, tal como pregava a Escola Nova ; ao lado disto, criticavam as interdições morais, religiosas, políticas, os preconceitos e os autoritarismos, que cerceavam a liberdade e impediam a expressão, a livre escolha, a autonomia, e, neste sentido, estavam nos marcos da Pedagogia Libertária. Por fim, desejavam encontrar os contornos para esta liberdade, subordinando-a aos interesses coletivos, para não se resumir a uma liberdade individualista e “burguesa”, mas relacionada às necessidades dos outros, de um projeto coletivo, baseadas na Pedagogia Socialista.

Voltamos, assim, com algumas reflexões de Michel Foucault (1999; 2007) e de Michel de Certeau (2006; 2008), e seus conceitos de “disciplinarização” e de “resistência”. Os “limites” estabelecidos pelas escolas aparecem como uma necessidade de “disciplinarização” própria das instituições modernas (e da escola como uma delas). Sem os limites, não havia possibilidades das escolas se legitimarem socialmente e se organizarem para atender as crianças. Por outro lado, os ideais de liberdade estavam sempre permeando as discussões, sobretudo no plano das intenções. Mesmo como uma intenção ou um desejo, este ideal pode

ser considerado como forma de resistência, pois eram feitas críticas abertas e contundentes contra a escola tradicional. Os idealizadores se debateram entre uma organização escolar que exige uma disciplinarização para alcançar resultados e ter legitimidade perante a sociedade e as tentativas de fazer uma escola “diferente”, implementando seus ideais de liberdade.

A liberdade é uma noção que aparece com muita frequência nos documentos, como um princípio organizador das escolas. Mesmo com contradições, idas e vindas, este princípio se contrapunha ao sistema escolar dominado pelos militares, e por isso, a insistência em seu uso pode ser considerado como um “lugar” de resistência. Apesar de todos os problemas teóricos e metodológicos que se colocaram para estes idealizadores, havia a clara intenção de formar as crianças não segundo os valores autoritários mas com valores novos, como os da solidariedade e da liberdade. Tratava-se de tentar minar a escola tradicional, na construção de uma nova moral, voltada para a cooperação e de tentar construir os sujeitos para a nova sociedade que se sonhava: socialista, libertária e solidária.

Consideramos, assim, que a busca pela construção de espaços e tempos diferenciados estão intimamente ligados à discussão dos limites e da liberdade. Estes dois aspectos estavam intimamente ligados à organização e ao cotidiano da escola e às suas formas de resistência. No próximo capítulo, veremos como as Escolas Alternativas fizeram uma outra discussão, que extrapolava os limites da escola e se propunha a construir, mais do que uma nova organização escolar, novas relações sociais: a discussão sobre gênero, moral e família.

## **CAPÍTULO 4. AS ESCOLAS ALTERNATIVAS COMO ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES DE GÊNERO, MORAL E FAMÍLIA**

Na sociedade Matriarcal, a sexualidade coletiva das crianças corresponde, de modo geral, à vida coletiva, isto é, a criança não é forçada por quaisquer normas a adotar formas determinadas de vida sexual.

*W. Reich In: A Revolução Sexual*<sup>56</sup>

### **4.1. Como educar os sexos ou a construção dos corpos escolarizados**

Dentre os movimentos dos anos 60 e 70 que mais marcaram o contexto da contracultura destacou-se o movimento feminista e de liberação sexual. Com ele, questionou-se as funções de homens e mulheres tidas como “naturais” e criticou-se à família tradicional. Os idealizadores das escolas que estudamos levaram muitos destes debates para as escolas das quais participaram: sobre os tipos de família, sobre a divisão de papéis masculinos e femininos, sobre a sexualidade infantil, sobre o estabelecimento de novas relações de gênero. Estas discussões se constituíram em mais uma forma de resistência destas escolas a alguns valores vigentes. A busca por novas relações de gênero e as críticas à família tradicional não tiveram o mesmo destaque que as questões relacionadas aos limites e à liberdade, ou à organização dos tempos e espaços, mas estiveram presentes e foram importantes, inclusive, para definir o perfil desejado de professor/a a ser contratada pelas escolas. Os debates sobre gênero, família e moral se configuraram em proposições gerais, visando mudanças sociais mais abrangentes, como mostraremos neste capítulo.

---

<sup>56</sup> Publicado no Boletim Oficina. Ano 0 n.0, p. 07, de outubro de 1978, abrindo um texto intitulado: “*O Beijo ou Um fator de Integração*”. Este artigo foi escrito porque duas crianças estavam “se beijando” embaixo da mesa do professor na escola Oficina, episódio que rendeu muitas reflexões e debates sobre a sexualidade infantil e sobre a repressão sexual, como veremos na sequência deste capítulo.

É importante esclarecer o conceito de gênero, cuja acepção não é unívoca. Segundo SILVA (2007, p.91):

A palavra gênero foi utilizada pela primeira vez, num sentido próximo do atual, pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Gênero se opõe a sexo: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo gênero refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Essa separação é hoje, questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade.

Para o escopo deste trabalho, não nos aprofundaremos especificamente nas discussões sobre os diversos usos e entendimentos do conceito “gênero”. Estamos usando este conceito de maneira genérica, procurando entender como as escolas concebiam as diferenças culturais, emocionais e sociais entre meninas e meninos, com vistas a uma educação não sexista e visando a construção de uma sociedade igualitária.

Sabemos que algumas professoras e mães de alunos das escolas que estudamos participaram de diferentes lutas políticas do período: muitas enfrentaram a ditadura militar, foram perseguidas e presas, como foi o caso, por exemplo, das professoras fundadoras da Escola Pequeno Príncipe e de mães e professoras da Escola Oficina. Muitas participaram de movimentos políticos organizados, como a Ação Popular, a UNE, o Centro Popular de Cultura e muitas outras entidades colocadas na clandestinidade pelo regime. Dos 11 presos em 1978, seis eram mulheres: Suely Atem, Maria Bernadete, Ligia Cardieri Mendonça, Silvia Mendonça, Mônica Silveira Toledo e Ana Lange. Após a redemocratização e a reabertura de sindicatos, em meados dos anos 80, muitas destas mulheres passaram a atuar no movimento sindical, principalmente na área da saúde e da educação. Foi importante também sua participação nos partidos políticos, em especial na fundação e organização do Partido dos

Trabalhadores, ao qual muitas se filiaram e se candidataram a cargos eletivos. Uma das fundadoras da Escola Oficina foi vereadora em Curitiba (Zélia Passos).

A partir dos documentos e dos depoimentos, pode-se constatar que as escolas não discutiam as questões de gênero de uma maneira sistemática e nem mesmo era uma questão programática, estas discussões surgiam nas escolas principalmente porque as pessoas envolvidas faziam este questionamento no dia a dia, em suas vidas pessoais, dentro do contexto dos debates que aconteciam na época. O tema sobre novas relações de gênero estava difuso nas discussões cotidianas dos pais, mães, professoras e professores, fazia parte do projeto de construção de uma nova sociedade. Enquanto o tema da liberdade e dos limites (assim como os espaços e tempos escolares) fazia parte das rotinas da escola e das atividades, as discussões sobre gênero e sexualidade faziam parte das preocupações de se estabelecer novas relações sociais. Os dois primeiros aspectos (que discutimos no capítulo anterior), se ligavam mais às Pedagogias Ativas (e também, de certa forma, à Pedagogia Socialista), as questões de gênero e sexualidade visavam o combate ao autoritarismo presente nas relações entre os indivíduos e se ligavam, do ponto de vista teórico, às Pedagogias Libertária e Socialista.

De alguma forma, estas discussões também eram feitas pelos homens. Em algumas entrevistas, pode-se perceber que havia uma preocupação dos homens com o desenvolvimento físico e emocional das crianças e de sua sexualidade, com as diferenças entre meninos e meninas, com os trabalhos das mulheres, entre outras. Foi interessante constatar a presença de professores na educação infantil: em duas entrevistas, mães de alunos lembraram-se dos professores de seus filhos, numa fase da escolaridade - a educação infantil – que é um reduto praticamente feminino. Este era o caso da escola Oficina, onde foram particularmente lembrados os professores Kiko, Romeu e Elói, que trabalharam com crianças de 4 e 5 anos, enquanto o corpo docente das escolas Pequeno Príncipe e Oca era praticamente composta por

mulheres. Nas escolas Oca e Oficina, muitos homens escreviam textos de fundamentação ou os boletins das escolas, participavam de reuniões e estiveram nos conselhos e nas diretorias. De toda forma, o cuidado direto das crianças estava, predominantemente, nas mãos das mulheres, que eram a maioria das professoras.

Estas discussões estavam ocorrendo nas décadas de 60 e 70 em várias partes do mundo, como afirma LOURO (1995, p.102):

Nessa época, no Brasil e internacionalmente, a presença feminina é maciça nas manifestações estudantis, no movimento operário, nas lutas políticas e sociais. Mais do que isso, as mulheres passam a expressar publicamente uma luta específica, feminista, que, se não era nova, apresentava-se agora, em razão de toda a conjuntura internacional, com uma força e organização que lhe garantia continuidade.

Os movimentos das décadas de 1960 e 1970 ocorreram dentro da chamada “*segunda onda do movimento feminista*”<sup>57</sup> quando a família, a sexualidade, a reprodução e as relações tradicionais entre homens e mulheres foram questionadas, tendo um importante fator desta “revolução sexual” a disseminação da pílula anticoncepcional. Uma das dimensões deste debate denunciava o fato de as mulheres terem entrado no mercado de trabalho e terem acesso aos direitos políticos (como o direito ao voto e à elegibilidade), mas isto não ter sido suficiente para tirar a mulher de sua subordinação histórica ao patriarcado. Uma das autoras mais lidas por esta geração foi Simone de Beauvoir, que, em seu famoso livro «O Segundo Sexo» afirmava que seria necessária uma modificação na divisão dos trabalhos domésticos para que as mulheres pudessem libertar-se de suas obrigações e imagens milenares:

---

<sup>57</sup> O período que ficou conhecido como a primeira onda do movimento feminista foi o final do século XIX e início do século XX, marcado por um intenso movimento de mulheres trabalhadoras. Algumas vezes, as bandeiras eram comuns aos homens, como as lutas contra a jornada excessiva, a presença de crianças nas fábricas e as péssimas condições de trabalho. Outras vezes, o movimento feminista, daquela época, abraçava causas próprias, como foi o caso do sufrágio. Neste processo, inclusive, houve fortes diferenças entre as militantes anarquistas e as chamadas “sufragistas” em função das diferentes visões sobre o Estado e a representação política. A estas lutas somaram-se demandas específicas como foi o caso da ampliação da educação.

Não se deve acreditar que a simples justaposição do direito de voto ao direito a um ofício constitua uma perfeita libertação: hoje o trabalho não é a liberdade. Elas só conseguem a independência econômica no meio de uma classe economicamente oprimida; e, por outro lado, as tarefas realizadas na fábrica não as dispensam dos cuidados do lar. Na hora atual (...) em sua maioria, as mulheres que trabalham não se evadem do mundo feminino tradicional, não recebem da sociedade, nem do marido, a ajuda que seria necessária para se tornarem concretamente iguais aos homens.

Uma das principais discussões desta época era sobre “natureza feminina”. Mais uma vez Simone de Beauvoir servia de inspiração, ao afirmar que a mulher não nasce com um destino inexorável e é necessário se desfazer as amarras “essencialistas e naturalistas” que a colocam numa situação de subordinação. Outro nome importante dos anos de 1960 foi o da psicóloga Betty Friedman, que denunciou as tristezas e melancolias das mulheres ao serem obrigadas a cumprir seus papéis sociais, ficando em casa, limpando o chão e servindo ao marido, uma imagem de mulher ideal sempre associada ao casamento e ao cuidado dos filhos.

Estes debates, muito presentes nas décadas de 1960 e 1970, continuaram a ocupar o movimento feminista dos anos 80, que lutava pela ampliação da escolaridade e do trabalho feminino fora de casa, pela participação da mulher nos espaços de poder institucional, pelo reconhecimento de novos arranjos familiares e pelo direito à contracepção. Críticas aos essencialismos e à naturalização dos sexos foram ouvidas durante os anos 80 e 90, ressaltando o caráter histórico da construção de homens e mulheres e demonstrando a dimensão política do gênero, ou seja, como a sexualidade é definida por relações sociais e moldada por interesses, disputas e poderes. Pierre BOURDIEU (1995, p. 145) se debruçou sobre esta questão e em seu texto “*A dominação masculina*”, afirma:

O sexismo é um essencialismo. Como o racismo, de etnia ou de classe, ele visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos de existência. E dentre todas as formas de essencialismo, ele é, sem dúvida,

o mais difícil de se desenraizar. Com efeito, o trabalho visando transformar em natureza um produto arbitrário da história, encontra, neste caso, um fundamento aparente nas aparências do corpo, ao mesmo tempo que nos efeitos bastante reais produzidos nos corpos e nos cérebros, isto é, na realidade e nas representações da realidade, pelo trabalho milenar de socialização do biológico e de biologização do social que, invertendo a relação entre as causas e os efeitos, faz uma construção social naturalizada aparecer como justificação natural da representação arbitrária da natureza que está no princípio da realidade e da representação da realidade.

Muitos pesquisadores buscam compreender como é construída a “representação arbitrária” de uma pretendida “inferioridade natural das mulheres”. Muitos estudiosos se voltaram para o papel que cumpre a educação e a escola na produção desta representação e no estabelecimento de normas que regulam os comportamentos. Ou seja, como a escola participa da educação dos corpos. Como afirma LOURO (1999, p. 18):

A escola pratica uma Pedagogia da Sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é, muitas vezes, sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura... Essas informações e habilidades foram transmitidas e atravessadas por sutis e profundas imposições físicas... O investimento mais profundo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade”. Em que consistia isto? Algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino e menina, adolescente e jovem, estava se aproximando ou se afastando da norma desejada.

Há uma produção das feminilidades e também das masculinidades na e pela escola. As funções, as formas de expressão, as emoções, os comportamentos e os valores esperados para cada sexo são, em parte, produções escolares. Exercícios, disputas, enfrentamentos, autocontrole, uso de determinados espaços cativos, etc, são algumas das técnicas aplicadas a meninos e meninas para fixar uma sexualidade tida como “normal”. Como afirma FOUCAULT (2007, 146):

O domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio.

Na obra “História da Sexualidade”, Foucault mostra como a identidade sexual toma um lugar de destaque na subjetivação. O sexo passa a ser elemento de compreensão, de inteligibilidade do sujeito ; “falar” sobre o sexo é fundamental, pois, a partir desses discursos, vão sendo criados saberes para definir as identidades e colocá-las a serviço de uma economia política, em que os indivíduos assumem suas funções. A definição de uma identidade sexual é importante tanto no nível individual, em que vão recair as disciplinas, como ao nível coletivo, para a definição das políticas sociais (ou das bio políticas). O objetivo é educar o corpo das crianças para que se habituem à disciplina; construir um corpo escolarizado, treinado para o silêncio (ou para a fala quando for solicitado), acostumado às tarefas escolares, aos horários e aos exercícios físicos. LOURO (1999, p. 18), escreve sobre este processo:

Hoje tenho consciência de que a escola deixou marcas expressas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma. Numa escola pública brasileira predominantemente feminina ... nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. Certamente também nos ensinaram as ciências, as letras, as artes que deveríamos manejar para sobreviver socialmente. Mas estas informações e habilidades foram transmitidas e atravessadas por sutis e profundas imposições físicas... Os propósitos destes investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher “civilizados”, capazes de viver em coerência e adequação...

Mas também há resistências e subversões a este processo pois, quando o poder é exercido sobre nosso corpo: “*emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder*” (FOUCAULT, 2007, p.146). LOURO (1999) mostra, em seu trabalho sobre

a formação de meninas numa escola religiosa do Rio Grande do Sul, como as alunas se utilizavam de pequenas astúcias para se sentirem senhoras de sua vontade e tomar o controle de seu próprio corpo, como fugir da escola para passear na cidade e encurtar a saia...

Este debate, ou seja, a produção das técnicas e discursos que definem as subjetividades masculinas e femininas por meio da educação das crianças, nos interessou porque acreditamos que eles estiveram presentes também nas preocupações dos idealizadores e membros das Escolas Alternativas. Eles levaram muitas preocupações sobre a família, sobre a sexualidade infantil, sobre o papel da mulheres na sociedade e sobre a dominação masculina para as escolas. Sua preocupação, porém, era construir novas relações sociais, combatendo, de certa forma, a reprodução dos valores sexistas e patriarcais.

## **4.2. As discussões feministas entre libertárias e socialistas**

Enquanto o ideário escolanovista se fazia presente na organização dos tempos e dos espaços e nas discussões dos limites para garantir as atividades e a aprendizagem, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia Libertária eram fortes no tocante ao estabelecimento das relações pessoais e coletivas, no desejo de igualdade, nos debates sobre a liberdade. Mas podemos afirmar que uma das características mais libertárias das Escolas Alternativas que estudamos foram as suas críticas ao autoritarismo e a sua rebeldia em relação às questões de gênero, moral e família.

Historicamente, o movimento anarquista se preocupou muito com as questões das mulheres, como se pode constatar pela defesa de bandeiras como a coeducação dos sexos, o amor livre e a família “complexa”, o direito à educação, a participação de mulheres no movimento organizado, desde o século XIX. Apesar disto, muitas militantes anarquistas criticavam o “machismo” que havia entre os operários (inclusive entre seus próprios

companheiros), como fez, por exemplo, Louise Michel, líder anarquista francesa e a mais conhecida mulher combatente da Comuna de Paris. Mais do que a defesa da coeducação, elas debatiam várias formas de participação e de igualdade feminina. Isto aparece em seus textos clássicos, em várias de suas publicações e produções culturais, como peças de teatro, leituras públicas e cursos organizados pelos militantes. Muitos jornais anarquistas ressaltavam a questão, sendo os temas mais comuns a maternidade livre, a livre união, o exercício livre do sexo, críticas ao casamento contratual e a emancipação da mulher em vários aspectos: moral, sexual, político, econômico, intelectual e cultural. Os nomes que se destacaram no movimento anarquista brasileiro foram: Maria Lacerda de Moura, Isabel Cerruti, Isa Ruti, Tecla Fabri, Teresa Carl, Maria Lopes. Segundo RAGO (2007, p. 599), para o movimento anarquista:

A mulher deveria ter seus direitos não apenas reconhecidos, mas ampliados: o direito à maternidade consciente, isto é, a possibilidade de optar pela atividade materna ou pelo direito ao prazer sexual. As anarquistas reivindicavam ainda o fim da valorização burguesa da virgindade feminina. Isso, evidentemente, não significava, no discurso libertário, o fim da família, mas sua constituição baseada em outros princípios morais.

Para a autora, o movimento anarquista dava muita importância para a educação no processo emancipador das mulheres (RAGO, 2007, p. 599):

Significava também a crença profunda no poder transformador da educação, já que através da pedagogia libertária seriam formados o novo homem e a nova mulher, condizentes com a moral anarquista... Uma educação voltada para a realização da capacidade individual, fundamentada no desenvolvimento da criatividade da pessoa e na crítica franca aos métodos autoritários e coercitivos do mundo capitalista, competitivo e hierárquico.

Ainda segundo RAGO (2007, p.598), os anarquistas eram críticos das relações monogâmicas e indissolúveis, defendendo o divórcio e as uniões livres. Segundo a autora:

O primeiro (o divórcio) facultaria aos casais a separação definitiva quando fosse

desejada, o que deveria redundar em felicidade relativa para ambos. O amor livre daria lugar a plena manifestação das emoções entre indivíduos de sexos opostos. Em lugar do contrato de casamento efetuado diante da Igreja e do Estado, livre união significaria a possibilidade de homens e mulheres definirem livremente o tipo de relação amorosa e sexual que pretendiam criar.

Um texto clássico do movimento anarquista em relação à igualdade dos sexos e sobre as “uniões livres” é o folheto de Giovanni Rossi (líder fundador da Colônia Cecília, no Paraná) escrito em 1893, intitulado: “*Un documento sull'amore nella colonia libertaria*”. Nele, Rossi se posicionava favorável ao amor livre, se opondo à opressão que a família exerce sobre as crianças e sobre as mulheres. Para Rossi, através dos exemplos paternos e maternos, as crianças repetem os valores “estúpidos” dos adultos e, sob a desculpa da inviolabilidade do santuário familiar, se cometem todas as formas de opressões, promiscuidades e maus-tratos. Rossi apontava a religião, a família e a propriedade como os maiores inimigos da liberdade humana. Segundo ele, em nome do poder e da riqueza, o homem submete mulheres e filhos, que acabam se habituando à submissão. Rossi defendia a reprodução e o cuidado com a prole e considerava o celibato e a castidade verdadeiras aberrações mas, segundo ele, a humanidade nunca chegaria a uma sociedade comunista se a família burguesa não desaparecesse. O “matrimônio complexo” deveria fazer parte do programa revolucionário, uma nova moral socialista, que compreenderia, sem nenhum temor, o amor livre<sup>58</sup>.

Um tema muito discutido pelos anarquistas foi o da coeducação dos sexos, que esteve presente nas escolas libertárias desde o final do século XIX. É claro que, nos anos em que as Escolas Alternativas funcionaram, a coeducação e a igualdade formal entre meninos e

---

<sup>58</sup> Segundo FELLICI, Rossi está se reportando a uma experiência de amor livre no qual ele mesmo esteve implicado. “*Em novembro de 1892, uma jovem mulher, que Rossi havia encontrado em uma conferência que realizou em Curitiba, Adele/Elèda, chega na Cecília com seu companheiro Annibale. Entre Rossi e esta jovem mulher nasce logo uma grande simpatia recíproca. Annibale, que é consultado, deixa Elèda se juntar a Cardias (psedônimo de Rossi) na sua casa. Não é sem choros, nem sofrimentos que se estabelece essa “família poliândrica*”. Outro fator apontado para a defesa destes “casamentos complexos” na colônia era a pouquíssima presença feminina. In: FELLICI, Isabelle: *A Verdadeira História da Colônia Cecília de Giovanni Rossi*. Caderno AEL, n.8/9, 1998

meninas já eram uma realidade, mas esta foi uma questão importante para os anarquistas, que a defenderam arduamente durante o século XIX e início do século XX. A coeducação significava mais do que uma escola mista. Em seus escritos, afirmavam que os conhecimentos, tanto em qualidade como em quantidade, deveriam ser idênticos para homens e mulheres; que estas não deveriam limitar-se aos serviços da casa, mas acompanhar a evolução e o desenvolvimento da ciência, como aparece neste texto de Maria Lacerda de Moura<sup>59</sup>:

Cumpre desembaraçar a mulher das peias que a encarceram mentalmente. Enquanto não souber pensar será instrumento passivo em favor das instituições do passado. E ela própria, inconsequente, trabalha pela sua escravidão. Enquanto não pensar, em vão tentaremos quebrar os grilhões para a nossa independência individual. Assim impossível a libertação. Faltam-nos escolas. Faltam-nos educadores Fazê-los nascer deste mesmo povo – eis o que é preciso

Uma das defesas anarquistas mais conhecidas da coeducação foi feita pelo catalão Francisco Ferrer y Guardia. Consciente da opressão da mulher em sua época e próximo das demandas do feminismo na Europa, Ferrer entendia que a educação mista de meninas e meninos poderia promover a igualdade futura. Estas ideias lhe custaram muitas perseguições na Espanha conservadora e católica do início do século XX.

Os conflitos acerca do tema da coeducação ocorreram também no Brasil, nas acirradas disputas entre católicos e liberais do final do século XIX e início do século XX. Estes últimos, impregnados do pensamento positivista da República recém inaugurada consideravam a educação como um instrumento para solucionar os problemas sociais e econômicos e viam a escola como difusora de novos valores, posturas e costumes. A escola teria o papel de “civilizar” e, desta forma, a instituição escolar não deveria ser separada para

<sup>59</sup> Texto de Maria Lacerda de Moura (1887-1945) publicado em 1922. Educadora e militante anarquista e feminista. Fundou, em 1919, a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher, com Berta Lutz, com quem rompeu, alguns anos mais tarde por considerá-la liberal. Ver o texto de SOUZA, Tatiana: *Maria Lacerda de Moura e a Educação das Mulheres para a Liberdade*. In: Anais do VII Seminário Fazendo Gênero - 28, 29 e 30 agosto de 2006 . Gênero, Ciência e Tecnologia.

meninos e meninas, passando a assumir o ensino misto, a coeducação. Porém, o fato do ensino ter se tornado misto não significou o fim da produção sexista dos corpos e das mentes femininas e masculinas, pois vimos como a educação manteve o seu papel na disciplinarização e na reprodução dos papéis masculinos e femininos. Como explica DINIS (2008, p. 101):

o fato do ensino ter se tornado misto leva qualquer observador ingênuo a acreditar que a escola aboliu a discriminação sexista. Mas se fizermos uma análise mais rigorosa, é possível afirmar que é justamente no ensino misto que aparecem mais claramente os processos de discriminação e de exclusão entre os gêneros, visto que agora estão juntas pessoas de diferentes categorias de gêneros que não podem apresentar o mesmo comportamento, a exemplo das brincadeiras...

Devemos abrir um parênteses para considerar que o movimento feminista do século XIX e início do século XX também foi profundamente influenciado pelos grupos de socialistas e comunistas, ocorrendo muitos debates com o movimento anarquista. Ambos concordavam quanto à necessidade de uma revolução, porém, havia muitas diferenças teóricas e de método: os anarquistas não aceitavam a implantação da ditadura do proletariado ou a supremacia do partido e de sua vanguarda. Em sua concepção, a revolução se daria por meio da teoria revolucionária da “ação direta” e toda ditadura, mesmo sendo do proletariado, seria uma ofensa à liberdade. São conhecidos os conflitos entre Marx e Bakunin, já nas primeiras reuniões da Associação Internacional do Trabalho, com força no Congresso de Bruxelas (1868). Dois pontos de discordância se destacavam: Marx aspirava a tomada do Estado pelos trabalhadores que estabeleceriam uma ditadura provisória, enquanto Bakunin pregava a sua destruição imediata para não se criar uma categoria de burocratas. Outro ponto de discordância era a sustentação aos parlamentares radicais: Marx admitia apoiá-los provisoriamente, enquanto estivessem conquistando direitos para os trabalhadores e Bakunin

era contrário a qualquer tipo de sustentação a esses políticos.

Apesar destas profundas diferenças, ambos movimentos concordavam que a “Revolução Social” se daria por meio da luta de classes. Mesmo com mais espaço no movimento anarquista, as questões feministas foram subsumidas diante da categoria «classe», ou seja, ficaram em segundo plano diante dos conflitos de classe, pois, para ambos (socialistas, comunistas e anarquistas) a emancipação das mulheres aconteceria quando toda a humanidade estivesse livre da opressão dos patrões; uma vez resolvida a luta de classes, estariam acabados os problemas da opressão sexual.

Segundo RAGO, as militantes anarquistas se pautaram também por estas lutas gerais e nas discussões sobre a formação do partido e as formas de se chegar à revolução. Uma das lutas mais conhecidas foi sobre o sufrágio. As anarquistas se recusavam a adotar a luta pelo voto por considerarem que nada adiantava participar pela disputa do Estado, uma vez que este seria sempre a representação de um poder que não deveria sequer existir. Além disto, elas consideravam que a disputa eleitoral já estava profundamente atravessada por relações de poder social e sexualmente hierarquizados. As anarquistas, diferente das socialistas e comunistas, também não desejavam se organizar num partido pois este reproduziria as mesmas relações hierárquicas e de poder que elas procuravam destruir no mundo burguês. Ou seja, as militantes anarquistas levaram a cabo demandas propriamente feministas, como afirma RAGO (2007, p. 597):

Ao lado dos companheiros libertários, as anarquistas convocavam à construção de uma sociedade autônoma, ou libertária, fundada na solidariedade entre os indivíduos e não na competição ou na desenfreada busca de lucro. Na nova sociedade, sem distinção de raça, idade, sexo ou classe socioeconômica, todos teriam os deveres e os direitos em condições de igualdade. Para isto, deveriam lutar contra todas as formas de manifestação das relações de poder, tanto nas fábricas quanto nas escolas, nos sindicatos, nos grupos sociais e políticos e mesmo no próprio lar.

No período em que funcionaram as Escolas Alternativas que estudamos – anos de 1960 e 1970 – o movimento feminista internacional (e também brasileiro) estava profundamente dominado pelas ideias e práticas marxistas, ligados aos partidos socialistas e comunistas. Muitas das idealizadoras das Escolas Alternativas estavam ligadas a movimentos políticos que bebiam nas fontes do socialismo e do comunismo clássicos e era com este modelo teórico que empreenderam as lutas feministas: era com as referências marxistas que pensaram as relações entre os sexos. Neste sentido, lidaram com contradições entre as demandas específicas das mulheres e a luta geral de classes para levar à “Revolução”, considerando a segunda como superior às questões propriamente feministas (RAGO, 2003). Entretanto, estas mulheres se defrontavam com o poder masculino dentro das suas organizações de esquerda, que impediam sua participação em condições de igualdade, passando a denunciar a dominação sexista que havia no interior dos grupos políticos, dos sindicatos e dos partidos. Ou seja, tiveram que questionar as relações de poder entre os gêneros que se estabeleciam no interior dos grupos políticos de esquerda, lutando para impedir a dominação masculina nos vários espaços. As concepções marxistas nas lutas destas mulheres são mostradas por RAGO (2003):

Logo que estabeleceram as estratégias e táticas de seu movimento, definiram que o alvo maior de sua preocupação deveria ser as trabalhadoras, consideradas não como o setor mais oprimido socialmente, mas como as principais portadoras da Revolução Social. Os dois principais jornais feministas fundados no período – o BRASIL MULHER, do grupo homônimo de Londrina, que circulou entre 1975-1980 e o NÓS, MULHERES, da Associação de Mulheres de São Paulo, publicado entre 1976-1978 – visavam conscientizar as trabalhadoras pobres, iniciando-as numa linguagem marxista, inicialmente destinada a pensar a luta entre as classes sociais, e não precisamente a “guerra entre os sexos”. Esta postura obedecia a algumas estratégias políticas: de um lado, obter o reconhecimento social de um movimento que colocava as mulheres como alvo principal; de outro, conseguir a aliança dos demais setores da esquerda, envolvidos na luta pela redemocratização, onde os homens davam as cartas e

enunciavam um discurso político bastante característico. Além do mais, nesse momento, o marxismo ainda era considerado o principal instrumento teórico de análise no campo da política revolucionária. Em suma, falando a linguagem marxista masculina, as feministas esforçaram-se para dar legitimidade às suas reivindicações, para valorizar suas lutas e apresentarem-se como um grupo político importante e digno de confiança.

As feministas se colocavam, assim, segundo a perspectiva marxista, como “a vanguarda revolucionária” do movimento das mulheres e orientavam as trabalhadoras em sua “missão histórica” de proletárias, articulando os movimentos feministas com os outros movimentos, tanto com as camadas populares em suas demandas como nas lutas pela redemocratização no país. Esta situação se prolongou até meados dos anos de 1980, quando se inicia um novo processo para o movimento feminista, com o fim das lutas contra a ditadura, com a emergência de outros movimentos sociais e com a abertura de novos horizontes teóricos. A este processo RAGO (2003) chama de “*explosão desconstrutivista dos anos 80*”:

Assim, questões antes secundarizadas como essencialmente femininas e relativas à esfera privada, isto é, não pertencentes ao campo masculino da política – a exemplo das relativas ao corpo, ao desejo, à sexualidade e à saúde – foram politizadas e levadas à esfera pública. Nesse momento de crítica acentuada à racionalidade ocidental masculina, já não mais definida apenas como burguesa, partiu-se para a afirmação do universo cultural feminino. Isto implicava, no campo conceitual, a emergência de uma linguagem especificamente feminina e daquilo que se considera como uma “epistemologia feminista”, suficientemente inovadora em suas problematizações e conceitualizações, para apreender as diferenças. As questões do mundo privado, da subjetividade, da família, da sexualidade, das linguagens corporais ganharam visibilidade ... O distanciamento do discurso marxista-masculino, por sua vez, facilitou a incorporação de temas tabus como os referentes às emoções, ou à moda e, por conseguinte, a procura de novos conceitos capazes de enunciá-los e interpretá-los.

As mulheres idealizadoras e participantes das Escolas Alternativas tinham o marxismo como opção teórica: nos depoimentos e nos textos, esta opção é sempre reiterada. Portanto como considerar as discussões de gênero, família e moral que se estabeleciam nas escolas, libertárias ou socialistas? Estamos considerando que esta discussão entrou nas Escolas Alternativas nas malhas e nos cruzamentos de diferentes concepções teóricas como aliás aconteceu nas diversas práticas escolares.

Já dissemos que o horizonte geral e o sonho mais forte que embalava as idealizadoras das escolas era a “revolução socialista” e tinham um socialismo de base marxista como método, que embasava todas as suas demais lutas. Porém, as preocupações das escolas em relação ao gênero, família e moral fugiam, em parte, desta luta de classe geral e se deram numa perspectiva de construir uma educação não sexista, para desconstruir velhas formas pensar os papéis de homens e mulheres, para estabelecer outras relações entre os sexos, outras maneiras de compreender a família e a moral. Eram proposições que, na nossa maneira de entender, extrapolavam as formulações ideológicas e os métodos das teorias marxistas e se ancoravam na liberdade e na igualdade radicais, muito impregnado dos valores contraculturais de inspiração libertária para se combater as repressões, libertar as mentalidades das amarras autoritárias, buscar novas formas de comportamento. Além disto, sonhos socialistas e anarquistas se equivalem e se encontram em muitos lugares: no desejo de igualdade entre os indivíduos, seja de qual sexo for, é um destes encontros. Portanto, o tema da família e do gênero foi discutida nas Escolas Alternativas como uma resistência, nos entremeios dos ideais socialistas e libertários.

### **4.3. As Escolas Alternativas e as discussões de gênero**

Nos documentos escolares consultados encontramos muitos textos que tratam de

temas como o desenvolvimento da sexualidade infantil, o papel dos adultos na formação de crianças neuróticas, a repressão sexual, sobre brincadeiras e comportamentos tradicionais de meninas e meninos, críticas aos valores tradicionais da família e da moral, entre outras. Algumas vezes estes temas apareciam nos boletins para os pais, outras vezes estavam nos textos de fundamentação teórica, nos testes seletivos para contratação de professores ou nos planejamentos das atividades.

Uma das mães da Escola Oficina que entrevistamos - Lígia - lembrou-se que, quando foi presa no contexto das prisões de 1978, descobriu que os policiais vasculharam sua casa e pegaram algumas fotos onde ela aparecia de “barriga” de fora, com uma gravidez adiantada. Esta foto serviu de motivo para muitas horas de interrogatório, pois os policiais, “indignados” queriam saber se ela considerava aquilo normal. Segundo Ligia, esta (e outras fotos) serviram como “prova” para a polícia denunciar o pessoal da escola como “imoral”<sup>60</sup>. Este “comportamento inadequado” das escolas em relação a estes temas era considerado como uma subversão quase tão importante quanto as ações estritamente partidárias e contra o governo. Este fato reforça os argumentos de LOURO (1999, p. 32), que, ao estudar produção das identidades de gênero, afirma:

para os grupos conservadores, tudo isso parece muito subversivo e ameaça atingir e perverter, também, conceitos, valores e modos de vida ligados às identidades nacionais, étnicas, religiosas, de classe.

Uma das referências que aparecem nos textos das escolas Oficina e Raphaël Hardy era o psicanalista austríaco Wilhelm Reich. Segundo Ligia Cardieri, seguir os ensinamentos

---

<sup>60</sup> Lígia Cardieri, sempre se dedicou à militância feminista, sobretudo através de seu trabalho como socióloga e pesquisadora sobre a saúde da mulher. Ela criou, em 1979, junto com a poetisa Alice Ruiz e outras mulheres do cenário intelectual da cidade de Curitiba, uma revista voltada para o público feminino, intitulada “Rose”. A proposta era discutir abertamente a sexualidade feminina, inclusive com fotos “ousadas” de rapazes. O mote da revista era: “*informando as mulheres e tirando as roupas dos homens*”. Muitos artigos eram informativos, falando sobre saúde, mas a maioria discutia questões como a liberdade, a imagem e a auto-imagem da mulher, o machismo e a repressão. Ela também se destacou como militante do Partido dos Trabalhadores.

de Reich era uma forma de “*liberar a cabeça do pessoal*”. Reich foi membro do Partido Comunista Alemão e, em seus trabalhos, tentava relacionar as análises marxistas à psicanálise freudiana. Além da militância política, fez muitas críticas à educação e à moral tradicionais, que considerava fonte de repressões<sup>61</sup>. A identificação dos idealizadores das Escolas Alternativas com as teorias de Reich também acontecia em função da filiação do psicanalista ao comunismo. Para os idealizadores das Escolas Alternativas, seguindo Reich, os problemas de repressão sexual estavam relacionados com outros problemas, de ordem social, econômica e cultural e as soluções também deveriam ser tratadas conjuntamente. Ou seja, a repressão sexual poderia originar outros tipos de repressão e a pessoa reprimida se tornaria “conservadora” em outros aspectos da vida. Outra leitura obrigatória eram os livros de Alexander Neil, ele próprio, um “seguidor” de Reich e que tratava, em seus livros, também da questão da repressão. Como afirmou o professor Jorge, lia-se Neil para educar os filhos e também para pensar as escolas.

Um dos debates mais importantes das Escolas Alternativas era a preocupação em compreender como ocorria o desenvolvimento da sexualidade infantil como parte do desenvolvimento geral. Aqui, havia uma relação direta com a psicologia, de acordo com as preocupações da Escola Nova. Dentro deste tema, se falava muito em termos de uma «repressão sexual» e em como as mães e os pais deveriam agir para não educar uma criança com preconceitos e tabus, o que afetaria a felicidade sexual futura da criança e faria dela um adulto reprimido.

Em relação à sexualidade infantil, encontramos um longo debate na Escola Oficina. Em dois boletins há uma reflexão sobre o fato de duas crianças de cinco anos se beijarem. Elas declararam para o professor que estavam “namorando” e diziam que, na escola, elas

---

<sup>61</sup> O psicanalista Wilhelm Reich “fez a cabeça” de muitas pessoas durante os anos da contracultura. Suas atividades políticas ficaram muito conhecidas e uma delas consistia em ajudar a fundar clínicas de “higiene sexual” voltadas para a classe trabalhadora, na Áustria e na Alemanha. Fonte: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=161&sec=53>.

podiam se beijar. Segundo o boletim, o professor aceitou o fato “com naturalidade”. Neste mesmo texto, um pai de aluno declarou que não está preocupado com o fato em si, mas com a possibilidade de as crianças estarem simplesmente copiando as novelas da televisão. Outra reflexão que apareceu no boletim foi no sentido de saber até que ponto os adultos devem deixar as crianças agirem livremente ou influenciar seus atos; se os pais deveriam ser repressivos só porque a sociedade em geral também o era e como educar para a liberdade num mundo reacionário. No Boletim Oficina, Ano 0, n.1, de dezembro 1978/ janeiro 1979 há um comentário de uma mãe:

A sociedade capitalista e, como parte dela, a sociedade brasileira, procura transmitir aos seus herdeiros condições adequadas para sua própria perpetuação. Ensina a competição, a valorização do sucesso individual, a dominação do homem sobre a mulher, a discriminação entre os sexos, etc. E usa como instrumento para tal a ideologia da repressão, o controle sobre a livre manifestação da criança, o cerceamento à sua curiosidade pelo mundo, a repressão dos sentimentos, da sexualidade, da liberdade de agir e de perguntar.

Esta mãe pergunta se a Escola Oficina não seria uma experiência boa, porém muito “fechada” em si e distanciada da sociedade geral e, deste modo, a escola não corria o risco de estar se tornando uma espécie de ilha, onde as crianças estavam sendo educadas sem conhecer o autoritarismo do mundo externo à escola. A questão central do texto era sobre como conciliar a educação manifestamente “livre” que se praticava na escola, com o mundo que existia fora, pois a distância entre esses dois universos suscitava inquietações nos pais sobre como as crianças continuariam seus estudos numa escola convencional. Como compatibilizar a liberdade da Oficina com o autoritarismo das outras escolas, pois, na escola tradicional, as crianças não poderiam repetir um beijo porque não seriam aceitas. Além disto, havia a preocupação de como as crianças poderiam conviver, não só com outras escolas mas também com a própria família (avós, tios, primos, etc) que estavam fora do projeto da Oficina. De toda

forma, aparece nos boletins e nos textos que discutiram o caso que o beijo serviu como um fator de integração e a criança “beijada” passou a se sentir mais aceita na sala, não havendo, portanto, razões para reprimir esta atitude.

Num boletim de alguns anos mais tarde, datado de maio de 1983, um dos assuntos foi a masturbação das crianças. O texto aconselhava que esta questão fosse tratada de maneira natural e descrevia como a sociedade reprime a masturbação. O título do texto era: “*Para fazer de nossas crianças adultos sexualmente felizes*”, com um subtítulo: “*Uma Civilização Bárbara: A Nossa*”. O conceito de “liberdade” ocupava muitas páginas das produções tanto da Oficina como da Oca e um dos aspectos da liberdade era em relação à sexualidade. Esses questionamentos evidenciam a complexidade do tema “liberdade”, sobretudo quando confrontadas a sociedade e as escolas convencionais.

Ainda em relação ao tema da sexualidade infantil, Clara, em sua entrevista, lembrou que uma das formas de admissão de professoras novas era através de uma entrevista, quando geralmente, era colocado, para o pretendente ao cargo, um problema sobre sexualidade das crianças, para que a futura professora falasse como agiria, num caso, por exemplo, de uma criança tirar a calça no pátio e fazer cocô e xixi na frente das outras crianças ou dos adultos, pois este foi um fato que aconteceu na frente de uma mãe, que ficou “escandalizada” com a falta de ação da escola. No teste de seleção, procurava-se ver se a professora iria criticar e reprimir a criança ou aceitar e, sem fazer nenhum “escândalo”, ensinar ir ao banheiro. Na mesma entrevista, Clara contou sobre um filme que as crianças fizeram sobre o nascimento de um bebê. Eles estavam muito curiosos, perguntando para a professora sobre nascimentos e eles mesmos fizeram o roteiro: mostravam a gravidez e depois uma boneca sendo a mãe de um bebê. Clara lembrou-se que, quando as crianças faziam estes tipos de perguntas, sempre acontecia uma discussão entre professores e pais, com a proposição de textos para estudos e debates, para que fosse dada por todos os envolvidos na

educação das crianças, uma resposta correta e coerente com a idade das crianças.

Encontramos também esta questão numa apostila da Escola Oca, datada de dezembro de 1979, onde estão expressos os princípios e a fundamentação da escola. Dentre estes pontos, três estão diretamente ligados com a questão da sexualidade e da igualdade entre meninas e meninos:

Item 24 – Sobre a questão de pseudo diferenças entre meninos e meninas: não trataremos diferentemente as crianças em função do sexo. Nem os meninos têm que ser 'cavalheiros' nem as meninas 'damas'. Farão todos de tudo o que puderem e for necessário; o errado é errado para todos. Todos são crianças com iguais necessidades e possibilidades. Será bom estimular as meninas a fazerem o que pensam que não podem. E, pela ação, diminuir o machismo entre os meninos, machismo que bloqueia e frustra (eles também gostam de brincar com bonecos, de casinha, pois é uma necessidade da criança, não só de meninas). Se houver da parte dos pais pedidos especiais (sobre o que acham que seus filhos não devem fazer em razão de padrões estabelecidos), conversaremos com eles, com amizade e explicaremos a importância daquela atividade para o seu desenvolvimento.

Item 27- Questões sexuais: Naturalidade, vigilância discreta, sem chamar a atenção, sem responder dizendo que é feio. Isto favorece tabus e problemas diante de algo natural e necessário. Exemplo de caso ocorrido na escola: encontrando meninos que se mediam o 'pinto', a professora perguntou com naturalidade qual era o maior, que tamanho tinha e se já tinham visto bem. Em seguida informou que ali adiante, (num outro espaço da escola) se estava fazendo determinada atividade interessante e animou-os a irem para lá. Naturalidade, vigilância discreta e espírito brincalhão (não gozador), de forma a colocar os problemas do ponto de vista da criança.

Item 29 – Etiqueta não faz parte da educação em nossa escola.

Num outro boletim da Escola Oca, de agosto de 1979, encontramos um texto que tratava da sexualidade infantil, convidando os pais para uma reflexão sobre as necessidades e características das crianças:

A sexualidade infantil ainda é um tema maldito em nossa sociedade. E os pais,

de modo geral, preferem evitá-lo, principalmente porque não entendem... Transformamos conversas, gestos e atos em relação ao sexo em assunto proibido até que cada criança seja hipócrita de não falar mais sobre o assunto, não se mostrar publicamente, não fazer gestos ou referências sexuais com testemunhas. E repetimos a mesma “educação sexual” que tivemos no passado, porque somos ignorantes a respeito da questão sexual e não sabemos como educar nossos filhos... Nós nos transformamos em fariseus, negando educação real, verdadeira à criança, querendo manter a “criança pura”, envergonhada, proibida. E não pensamos que seja necessário ensinar-lhe a vida, porque nós também fomos assim e não aconteceu nada grave.

Os pais eram convidados a se informarem, conversarem com as professoras, com outros pais ou fazerem reuniões sobre o assunto, antes de realizarem qualquer ato que pudesse reprimir, impedir, proibir ou castigar uma criança, antes de deixá-las infelizes ou de torná-las adultos “problemáticos e hipócritas”. Este era um dos pontos que, segundo os textos, os pais mais necessitavam passar por uma reeducação, pois se tratava de um assunto - a sexualidade das crianças – com o qual não sabiam como lidar.

Assim como a Escola Oficina, na Oca também havia a preocupação de selecionar professoras capazes de trabalhar bem com o tema da sexualidade infantil. Encontramos um teste seletivo que continha um problema sobre o tema. Ele era composto de sete questões, todas elas sobre situações que poderiam acontecer em sala de aula: brigas e conflitos das crianças entre si e com os adultos, crianças que atrapalham a sala, que são dispersas e desinteressadas, disputas por liderança, timidez, etc. Uma das questões era sobre a sexualidade infantil. A/o candidata/o deveria justificar sua resposta e, caso, não considerasse nenhuma resposta correta, deveria propor uma outra. A questão era a seguinte:

Algumas crianças começam a desenvolver o hábito de ir juntas ao banheiro, onde tiram as roupas, se examinam e começam a se tocar, rindo bastante. Ao serem surpreendidas, ficam com medo, fogem e dão risinhos, voltando a repetir tudo na primeira oportunidade.

- a) São crianças com algum problema psicológico que pode vir a se agravar. O professor resolve procurar os pais, colocando-os a par do acontecido e aconselhando-os a consultarem um psicólogo infantil.
- b) Compreendendo que a situação pode se agravar, o professor explica às crianças que aquilo não deve ser feito porque é perigoso e poderá causar-lhes doença.
- c) Não toma qualquer atitude e nem se preocupa com a questão, sabendo que tal comportamento passa sozinho.
- d) Outra atitude”.

Este teste nos pareceu muito difícil de responder ; as três primeiras opções, aparentemente, têm muitos problemas, é de difícil escolha pois não há uma resposta lógica: todas elas são dúbias, qualquer resposta é passível de crítica e pode estar errada. Perguntamos para a professora Sônia S. sobre as possíveis respostas certas para este teste. Ela nos respondeu que o objetivo não era apontar uma resposta como correta, mas discutir com a candidata cada possibilidade de ação perante a criança e conhecer as reações da professora, ou seja, perceber se a candidata teria um comportamento autoritário, repressivo ou, ao contrário, saberia lidar com “tranquilidade e naturalidade” com as manifestações da sexualidade das crianças.

Na entrevista com Carmen, diretora e mãe de aluno da Escola Oficina, apareceu a informação de que havia na escola mães solteiras e pais separados e esta problemática era discutida com as crianças, que deveriam entender o que acontecia com as famílias, os casamentos, os desentendimentos, etc. Segundo ela, também, algumas crianças chegavam a se interessar pelo corpo uns dos outros, brincavam de médico e tomavam banhos juntos. Segundo a entrevista com Clara, a Oficina chegou a comprar uns estetoscópios de brinquedo para as crianças brincarem com a supervisão dos adultos.

Outra mãe (Lígia) falou em sua entrevista que, algumas vezes, as crianças se molhavam e molhavam a professora ou o professor e todos iam para dentro do banheiro se

trocar. As famílias não achavam isto um problema, desde que estivesse dentro da “*pertinência da situação e do bom senso do professor*”. As famílias e a escola, segundo esta mãe, falavam com as crianças sobre sexo, porque estavam seguindo as orientações “reichianas” na época, em que se entendia que a repressão sexual tinha o poder de cercear tudo num indivíduo, chegando até ao pensamento crítico e a organização política.

Nas entrevistas com Clara e Ligia, ambas da Escola Oficina, foi mencionado o fato de que a escola discutia o conceito de “família” procurando fugir do padrão e da divisão de tarefas tradicionais reservadas a mães e pais. Um dos assuntos que ocupavam as escolas era a comemoração do Dia das Mães. Encontramos um texto da Escola Oficina, datado de abril de 1974, em que aparece uma crítica ao Dia das Mães nos seguintes termos:

A criança é vítima de uma chantagem emocional e cultural, que dá uma conotação deformante às relações entre pais e filhos. No centro está a absurda e ridícula figura da 'Mãe'. O problema terrível não é o dia comercial da mãe. O Dia das Mães já surgiu como decorrência das concepções atrasadas das pessoas, inclusive intelectualizadas... Ninguém, criança ou adulto, filho ou mãe (ou pai) deve agradecer, exaltar, homenagear gratuitamente estas relações: 'viva a mamãe', 'viva o filho', 'viva o papai'. Isso é tolice, atraso, confusão cultural, chantagem emocional. 'Viva' alguém que faz coisas boas, quando faz coisas certas, mãe, pai ou filho. E ninguém sempre está fazendo, a mãe ou o pai, por exemplo, (sublinhado no original), a não ser que os pais prefiram fugir a um relacionamento correto e constantemente fugir ao julgamento alheio, principalmente dos filhos.

Vemos como alguns valores estão sendo questionados neste texto: em primeiro lugar, em seu combate ao consumismo capitalista, os idealizadores criticavam o aspecto comercial do dia das mães. Além disto, há uma crítica à figura idealizada da mãe, sendo que o autor do texto se refere a isto com as palavras: “*No centro está a absurda e ridícula figura da 'Mãe'*”. A autoridade “natural” do pai e da mãe é questionada e o texto sugere que os pais devem se submeter a julgamentos dos próprios filhos, antes de serem “naturalmente” homenageados,

como é a tradição. O caráter infalível da mãe e do pai é questionado e é dado à criança o poder de discernir e julgar se sua mãe (ou pai) “merecem” ser homenageados, quebrando a noção de hierarquia e sacralidade da família.

A questão da “falta de moral” das escolas foi muito utilizada pela polícia, nas prisões de 1978. Em seu depoimento, Carmen declarou que uma das denúncias feitas a Polícia foi de que um professor estava no banheiro com as crianças, trocando a roupa “sem nenhum pudor”, nas palavras da denunciante. Esta denúncia teria partido de uma pessoa próxima, que trabalhava na limpeza e que tinha, inclusive, filhos na escola. Segundo a entrevistada, não tinha ocorrido nenhum fato especial: apenas as crianças e o professor estavam molhados por terem realizado uma atividade no pátio e usarem uma mangueira. Ao final, foram todos ao banheiro para trocar as roupas molhadas. Esta foi a desculpa dada pela polícia para decretar o fechamento da escola: ali não era um local com “condições morais” para cuidar de crianças.

Em relação à Escola Oca, em sua entrevista, Sônia K. falou que aconteceram, algumas vezes, os banhos de mangueira com as crianças, mas as professoras foram obrigadas a encerrar este tipo de brincadeira porque alguns pais não aceitaram e a escola optou por acatar o pedido dos pais.

Vimos na petição de Edésio Passos (capítulo 2) que uma das perguntas que a Polícia fazia para os presos era sobre o “desrespeito” que as escolas estavam tendo em relação à família, à moral e aos bons costumes:

Estas perguntas diziam respeito a questões como: o que significavam os objetivos das escolas (educação dos filhos e reeducação dos pais, transformação social), o que era entendido por educação sexual e religiosa, como eram comemoradas as datas pátrias pela escola, quais eram os conceitos sobre família (pai, mãe, parentes), entre outras...

A polícia evocava questões políticas e ideológicas mas não deixava de insistir nas questões relacionadas à família e à religião. Ao analisar a escola do período Militar, CERRI

(2003, p. 122) mostra como a educação do regime era pensada para formar um cidadão dentro de um “espírito nacional”, que na realidade era moralista e autoritário. Os militares pretendiam colocar em prática:

um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e os jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar. A discussão em torno do civismo era uma das grandes preocupações dos militares. O cidadão fazia parte de um organismo maior e precisava realizar a sua parte para o melhor funcionamento. A institucionalização da disciplina de Educação Moral e Cívica pelo Regime Militar procurou construir um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião/fé e da defesa da Pátria e inculcava valores anticomunistas nos jovens e crianças... Procurava-se atingir a sociedade e criar uma moral do cidadão. O termo civismo referia-se ao padrão de conduta desejável a todos os membros da sociedade brasileira.

Nos jornais também podemos ver como a Polícia desqualificava as escolas, porque elas “negavam” a família, os bons costumes, a moral e a religião. Este foi o caso do Diário do Paraná, de 22 de março de 1978, quando os militares deram seu ponto de vista sobre o caso, através do General Ruy de Paula Couto, que disse ser contra a forma como as prisões ocorreram (principalmente em relação a Juracilda, que foi violentamente tirada de sua casa). Porém, o general afirma que as escolas tinham, inegavelmente, “técnicas comunistas” principalmente ao pregarem a negação da família, da religião e da Pátria; as escolas eram subversivas, segundo ele, porque pregavam a “desagregação da sociedade”.

Em relação à Escola Hardy, em sua entrevista, Setembrino (que foi aluno do Major no cursinho anterior a escola) lembrou-se de que, no cursinho houve uma aula de “educação sexual”. As meninas foram separadas dos meninos: estes ficaram com o Major numa sala e as meninas ficaram com a Dona Celina e assim, todos puderam falar com mais liberdade. Segundo o entrevistado, o Major falava de maneira bem acessível e colocou, em palavras sérias e científicas, o que a “gurizada falava na rua”. No Boletim Expressão Livre, de

setembro de 1973, escrito e voltado para os professores da Escola Hardy, há um texto assinado por uma mãe de aluno, que, numa espécie de contramão do feminismo dos anos 60, reafirmava a importância da maternidade para as mulheres. No texto, a autora afirma que, mesmo ocupando cargos e se impondo no mundo dos homens, apenas no momento que a mulher é mãe é que pode entender plenamente a felicidade pois a maior capacidade de uma mulher é a de ser mãe. O texto é enfático e vê a maternidade como o inexorável caminho da mulher em direção à felicidade:

Embora superada a época em que sua inteligência era menosprezada, sua cultura restrita ao acanhado âmbito doméstico, vários anos se sucederam antes que ela pudesse se equiparar ao homem na competição cotidiana, exercendo atividades fora do lar em idênticas condições de capacidade. Mas, apesar de haver invadido e dominado o setor das artes, das letras, das ciências e das técnicas, impondo seu valor como companheira, a mulher só se realizará plenamente através da maternidade. Apesar de todo patrimônio intelectual, arduamente conquistado ao longo da escola, ela continuará sendo fonte de vida, e como tal, jamais poderá fugir de seu verdadeiro destino...

Não por acaso um texto deste teor não apareceu nos documentos e depoimentos das Escolas Oca, Oficina ou Pequeno Príncipe: com uma clientela mais elitizada, a Escola Raphaël Hardy lidava com um universo cultural menos contestador e mais tradicional. Além disto, a representação feminina da maternidade é uma imagem forte e que se mantém até os dias atuais.

Encontramos num exemplar do Jornal O Abelhudo, de 1973, de circulação entre os alunos, alusões sobre os interesses, os olhares e os namoros na escola. Nele, há uma entrevista com o Major Hardy, na qual os alunos perguntam a opinião dele sobre vários temas, como o divórcio, a maconha, a juventude moderna, sentimento de ciúme, etc. O Major adota uma linha moderada em suas suas respostas. Sobre o divórcio, ele se coloca a favor, mas dá uma resposta cheia de “voltas”: *“Você gostaria de viver toda uma vida ao lado de uma pessoa com quem*

*não se ajusta? Não seria melhor poder sair para outra?* Quanto à juventude, o Major afirma que ela está “*dando passos bem acelerados (talvez demais...) para vencer as barreiras que nós (os adultos) não tivemos forças para ultrapassar*”.

Nesta mesma entrevista, uma aluna perguntou sobre o comportamento masculino diante das meninas e o Major se prendeu, em sua resposta, à necessidade de uma de boa convivência e o cuidado que os meninos deviam ter com falta de “cavalheirismo”:

O comportamento não é dos melhores, apesar de não ser, também, abusivo. Ouvem-se palavrões fora de propósito, mas são ouvidos também nas ruas, campos de futebol e até em certos lares. Como existe uma grande maioria de rapazes, cada um deles procura exhibir-se para as meninas. Como nem todos o conseguem fazer pelo brilho e ou lucidez intelectual, “apelam”, mas não vejo exageros.

Uma outra referência à questão da igualdade entre homens e mulheres foi citada pelo professor Sérgio Hardy, filho do Major, quando lembrou que nas aulas de Educação Moral e Cívica, ele falava mais sobre temas sociais do que do conteúdo prescrito daquela disciplina. Um dos temas era, justamente, os direitos iguais, as tarefas, a divisão dos papéis masculinos e femininos na escola.

Qualquer suspeita sobre as mais diferentes atividades escolares servia de pretexto pela Polícia, num período em que a ditadura começava dar sinais de enfraquecimento mas a repressão ainda era forte. A Polícia desconfiava que as escolas servissem para reunir militantes organizados, contrários ao governo. Isto porque a ditadura perseguiu não apenas os militantes políticos como também os chamados “*inadequados em geral: comunistas, drogados, libertinos e terroristas*” (MAGALHÃES, p. 90), que desrespeitavam a família, a tradição, a nação.

O tema das relações de gênero e de uma educação não sexista esteve presente nas escolas, num trabalho cotidiano de se repensar o padrão patriarcal, o que podemos perceber

nas iniciativas de reunir os pais, mães e educadores para este debate, realizar leituras de textos, selecionar professoras que lidassem com a sexualidade infantil sem julgamentos moralistas e discriminações. Vivia-se, neste período, um contexto de mudanças no comportamento sexual e familiar, assim como ocorriam grandes alterações no universo cultural feminino, com a contracepção ou a ampliação do mercado de trabalho. Estas preocupações e debates estavam presentes na sociedade em geral, não apenas nas Escolas Alternativas. Mas, o que se vê nestas escolas era uma tentativa de não se repetir com os filhos os mesmos comportamentos repressivos a que foram submetidos. De alguma forma, as escolas causaram incômodos ao regime, que chegou a reprimir professores, mães e pais que não acataram os seus ditames “morais e cívicos”. Por isso, as Escolas Alternativas podem ser consideradas como lugar de resistência, nas suas tentativas de construir outras representações e significados para a família, para a sexualidade e para a construção dos gêneros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudando as Escolas Alternativas de Curitiba, seguimos o que sugerem os autores que nos inspiraram, CERTEAU e FOUCAULT: transformar práticas sociais em materiais históricos, para compreender como se dão as formas microscópicas e marginais de ação e de resistência. Pudemos compreender como aquelas experiências escolares foram tentativas de fazer uma “outra educação” (para usar uma expressão dos anos 90), levadas a cabo por sujeitos desejosos de mudanças sociais. Para realizar seus sonhos de transformação social, muitos, inclusive, expuseram suas vidas, arriscando-as perante a ditadura. Durante as entrevistas, enquanto falavam de suas experiências escolares, houve momentos de emoção, ricos em informação que nem sempre foi possível traduzir em palavras: choros, silêncios, titubeios e engolidas a seco, foram reações frequentes nas conversas, não apenas daqueles que vivenciaram diretamente a prisão, que experienciaram a tortura ou que tiveram que fugir e se esconder. Estes se emocionaram mais. Mas também vieram lágrimas ao rosto de outros, menos envolvidos com a luta direta contra a ditadura, apenas ao rememorar algumas vivências suas e de suas crianças nas Escolas. Estes sentimentos retrataram seu engajamento e sua militância.

Os anos 60 foram um período movimentado, que trouxe mudanças de paradigmas graças a diferentes formas de rebeldia. Época de resistências, em que se procurava contestar o autoritarismo da ditadura e, numa escala maior, alguns valores de uma sociedade disciplinadora. Os idealizadores das Escolas Alternativas tentaram construir uma escola não convencional, diferente de uma Instituição Disciplinar, em seu funcionamento e em seus dispositivos.

Estes idealizadores se inspiraram das ideias pedagógicas “progressistas” e colocaram

em prática princípios e ações destas correntes pedagógicas: propostas de uma “Pedagogia Libertária”, originária do movimento anarquista, forjadas desde o século XIX e reatualizadas, com características próprias, no período da contracultura; práticas das Pedagogias Ativas, de matriz escolanovista, sobretudo em sua ênfase na psicologia e no desenvolvimento infantil ; os princípios da Pedagogia Socialista através dos fundamentos teóricos do marxismo, para a construção de uma nova sociedade e de um novo “homem”, tudo isto muito influenciado pelos ideais socialistas libertários de Célestin Freinet. Estas ideias estiveram presentes nas práticas das escolas, algumas vezes de maneira explícita e sistematizada, outras vezes, de maneira difusa, intuitiva.

Emília, filha do major Hardy, resume o caráter das escolas neste depoimento:

Pensando bem, estas escolas não eram “revolucionárias”, só queriam que os filhos fossem melhores, pudessem pensar em um mundo melhor e para isso precisavam de pessoas melhores, aprender de uma forma mais aberta, ter mais possibilidades de discutir conceitos e ideias, ler mais, ter vontade de estudar, achar gostoso aprender. Eu acho que tem um pouco de sonho de pessoas que acabaram se destacando. Você vê também na Oficina, três ou quatro pais que foram os primeiros e eram também idealistas. Começa a se criar um grupo de pessoas que só quer uma coisa melhor, mas também acabam um tanto dentro do padrão numa série de coisas... O que tinha era mais abertura e liberdade de possibilidades, de expansão de cabeça...

Nos documentos das escolas e nas memórias de seus criadores, não está presente uma autodenominação ou uma adesão a nenhuma “tendência pedagógica”. O que aparece claramente é uma intenção de fazer uma “educação diferente”, em que a palavra “liberdade” aparece como princípio fundamental. Porém, era necessário estabelecer uma liberdade com “limites e disciplina”, para que as escolas tivessem reconhecimento e atingissem seus

principais objetivos: garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e ser uma ferramenta auxiliar de transformação social. Seus criadores não se prenderam a rótulos: participaram dos movimentos da contracultura, enfrentaram a ditadura em escalas variáveis, adotaram práticas alternativas e queriam que seus filhos se desenvolvessem longe dos valores autoritários. Neste processo, viram-se imersos num fluxo dinâmico, complexo e contraditório de novas formas de comportamentos e de valores e procuraram novos significados para a concepção de disciplina e de liberdade. Estes pais, mães e educadores/as desejavam o desenvolvimento de seus filhos e filhas a partir das opções políticas que faziam e das teorias que as embasavam e, nestas buscas, suas práticas foram perpassadas por ideias de diferentes correntes, tiveram contato com diferentes tradições pedagógicas. Houve muitas contradições e antagonismos, mas também pontos de aproximação, como os desejos de desenvolvimento e liberdade para as crianças e a crítica aos padrões vigentes.

Não podemos afirmar que estas escolas tenham conseguido uma síntese a partir da qual chegou a se constituir uma “pedagogia alternativa”, mas foi possível ver uma espécie de “terreno pedagógico” em que estas escolas se movimentavam, com inspiração nas três correntes que apontamos anteriormente e com base nas discussões políticas mais amplas.

Queremos também fazer algumas considerações sobre a «memória» de nossos entrevistados. Após ter transcrito as entrevistas e pedir a autorização para usar o seus nomes, notamos que muitos dos entrevistados fizeram uma série de anotações e “correções” no texto. Estas anotações nos mostram a importância que estes atores dão para a construção de suas memórias e o cuidado para com a sua “posteridade”. Isto reforça nossa análise metodológica do aspecto militante desta memória. Porém, mesmo preocupados com a construção de suas memórias, os entrevistados nos mostraram como, no processo de construção e funcionamento das escolas, ocorreram idas e vindas, contradições, dúvidas, incertezas e crises e como, finalmente, as escolas foram sendo obrigadas a fechar as suas portas. Outro aspecto muito

reforçado nas entrevistas foi como as escolas também serviram de apoio, local onde os idealizadores se encontravam para reunir e organizar as suas forças militantes, enquanto protegiam seus filhos do autoritarismo. O aspecto de “trincheira” destas escolas, explicitado no título de nossa tese, nos parece bem claro.

Uma das observações feitas por uma professora entrevistada sobre o conceito de “utopia”, nos fez pensar que devemos aprofundar e estabelecer mais diálogos entre este conceito e as Escolas Alternativas. Para ela, estas escolas não foram utópicas porque elas realmente se concretizaram, elas foram muito mais do que apenas um projeto, uma intenção. Além de terem sido reais, elas influenciaram novas experiências escolares, deixaram marcas tanto nas crianças que as frequentaram como (e principalmente) nos adultos que participaram dos projetos, pois estes levaram as experiências adquiridas nas escolas para outros espaços de militância e nas suas vidas pessoais.

A partir desta observação, pensamos nas palavras de GALLO (2008, p. 64), ao falar da educação como espaço de resistência “*como uma máquina de guerra e não como aparelho de Estado*”. Poderíamos, assim, pensar nas Escolas Alternativas não como utopias pedagógicas, mas como “heterotopias educacionais”, conceito forjado por Foucault e ainda pouco explorado na pesquisa educacional. Ainda segundo GALLO (2007, b, p. 99/100), as heterotopias são:

lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele. As heterotopias são locais de passagem... numa heterotopia, entramos num lugar outro, que pode nos remeter a muitos outros lugares. Produzir heterotopias aí significa inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos. Como afirmou Deleuze, engendrar novos espaços-tempos, que instituem relações pedagógicas diferenciadas. E que suscitem acontecimentos.

Poderíamos também, dialogar com o filósofo Gilles Deleuze e pensar nas práticas

destas escolas dentro do conceito de “educação menor”. Conforme GALLO (2008, p.64):

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira ... Sala de aula como espaço, a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Não foi possível, no escopo deste trabalho, desenvolver as noções de heterotopias e de educação menor, empreitada na qual pensamos em nos lançar daqui para frente. De toda forma, estamos convencidas que as escolas alternativas foram espaços de resistência. Seguimos assim, as ideias de CERTEAU (2003, p. 250) e estudamos estas experiências escolares alternativas como uma “ação cultural” que tiveram a capacidade de provocar movimentos:

Ora, as ações culturais constituem movimentos. Elas inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não indeterminadas, mas inesperadas que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais. Parece-me que em questões culturais, devemos orientar nossas pesquisas para essas ações.

Já afirmamos, na introdução deste trabalho, que não apenas as Escolas Alternativas podem ter exercido formas de resistência ao regime militar: críticas devem ter acontecido em vários tipos de estabelecimentos escolares. Acreditamos que nenhum sistema é monolítico, totalizante e harmonioso como desejariam os ditadores mais ferrenhos e, portanto, encontraríamos vozes dissonantes ao regime em diversos espaços, inclusive em escolas que não se encaixam na definição de “alternativas”. Ainda nos restam muitas questões, sobretudo em relação ao fechamento das escolas e como estas pessoas avaliam os motivos pelos quais elas fecharam. Algumas razões (outros focos de militância e poucas pessoas para continuar o projeto), foram as causas mais enfatizadas, mas este é ainda um caminho a explorar. Outra

questão é relativa ao alcance destas escolas, quer dizer, o que ficou destas experiências alternativas nas escolas particulares que estavam abrindo na cidade, já que alguns professores e pais de alunos se voltaram para estas escolas? Ao tentar conhecer o alcance destas escolas, tentamos perceber o quanto este grupo envolvido nas escolas pode ter ajudado a desequilibrar o que estava posto e propor novas alternativas para a educação.

Ao fazer um trabalho sobre as Escolas Alternativas, procuramos trazer à tona aqueles anos de redemoinho cultural de resistência à ditadura militar, anos que ficaram conhecidos como “anos rebeldes”. Saber como estes movimentos e as suas formas de resistências marcaram a sociedade brasileira nos mais variados campos, (e no nosso caso, na educação) é uma tarefa instigante que esperamos continuar.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Vanessa K. e INACIO Filho, Geraldo – *A educação moral e cívica e a sua prática educativa (Brasil, 1964-1985)*. Atas do VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade do Porto, 20-23 de Junho de 2008.

AMORIM, Mário Lopes – *Oficina: Liberdade e Cooperação (1973-1986)*. Dissertação de Mestrado em História do Brasil, Curitiba, UFPR, 1993.

ANTONIO, Ricardo Carneiro – *Arte na Educação: O Projeto de Implantação de Escolinhas de Arte nas Escolas Primárias Paranaenses (décadas de 1960-1970)*. Tese de doutorado em Educação, Curitiba, UFPR, 2008.

AUDEMARS, M.; LAFENDEL, L.- *La Maison des Petits de l'Institut J.J.Rousseau*. Génève, Éditions Delachaux/Nestlé, 1922.

BASTIANI, Mara Lúcia – *Escola Alternativa: pedagogia da participação*. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.

BEAUVOIR. Simone de - *O segundo sexo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

BENCOSTTA, M.L.A. - *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba (1903-1928)*. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n.18, 2001, Editora da UFPR.

BERNSTEIN, Basil – *Classes e Pedagogia – Visível e Invisível*. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa* (49): pp. 26-42, maio/1984.

BOSCATO, Luiz Alberto de Lima – *Vivendo a Sociedade Alternativa: Raul Seixas no Panorama da Contracultura Jovem*. Tese de Doutorado em História Social, FFLCH/USP, 2006.

- BOURDIEU, Pierre – *A Dominação Masculina*. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, Vol 20, n. 2, julho/ dezembro 1995.
- BURKE, Peter – *História e teoria social*. São Paulo, Editora UNESP, 2002.
- CALDAS, Ana Carolina – *Centro Popular de Cultura no Paraná (1959-1864): Encontros e Desencontros entre Arte, Educação e Política*. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR, 2003.
- CARBONEL-SEBARROJA, J. - *Pedagogias do Século XX – As Idéias de F.Ferrer y Guardia*. Edição Comemorativa dos 25 anos da Revista *Cuadernos de Pedagogia*. Porto Alegre, ArtMed, 2004.
- CARDOSO, Alcina e ARAUJO, Silvia - *Jornalismo e Militância Operária*. Curitiba. Editora da Universidade Federal do Paraná, 1992.
- CERRI, Luis Fernando (org.) - *Ensino de História e a Ditadura Militar*. Curitiba: Editora Aos Quatro Ventos. 2003.
- CERTEAU, Michel de - *A Escrita da História*. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 2ª edição, 2006.
- \_\_\_\_\_ - *A Invenção do Cotidiano – 1: As Artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 14. edição, 2008.
- \_\_\_\_\_ - *A Cultura no Plural*. Campinas, Papirus, 3ª edição, 2003.
- CORREA, Carlos Humberto – *Anarquismo no Brasil*. In: Revista Estudos Ibero-Americanos. Vol.VI, n.1, julho/1980. PUC/ Rio Grande do Sul.
- DINIS, Nilson Fernandes e CAVALCANTI, Roberta Ferreira – *Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia*. In: Pro-posições - Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP. Dossiê:Educação, gênero e sexualidade. Campinas, Vol.19, n.2 (56), maio/agosto 2008.

- DUSSEL, I. e CARUSO, M. - *A Invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo, Moderna, 2003.
- ESCOLANO, Agustin e FRAGO, Antonio Viñao – *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
- FELICI, Isabelle - *A Verdadeira História da Colônia Cecília de Giovanni Rossi*. Caderno AEL, n.8/9, 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes - História Oral:um inventário de diferenças. In: *EntreVidas: Abordagens e usos da História Oral*. Rio de Janeiro, FGV, 1994.
- FLEURI, Reinaldo Matias – Freinet: Confronto com o poder disciplinar. in: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.)- *Freinet-Teoria e Prática*. Campinas, 1996.
- \_\_\_\_\_ - *Entre Disciplina e Rebeldia na Escola*. Brasília, Liberlivro, 2008.
- FOUCAULT, Michel - *Vigiar e punir:nascimento da prisão*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_ - *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Rio de Janeiro, NAU Editora,1999.
- \_\_\_\_\_ - *História da Sexualidade. Vol I – A vontade de saber*. São Paulo, Graal, 2006.
- \_\_\_\_\_ - *A Microfísica do Poder*. São Paulo, Graal, 2007.
- FREINET, Célestin – *Para uma escola do povo*. Lisboa, Editorial Presença, 1973.
- FREINET, Élise – *O Itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na Pedagogia Freinet*. RJ, Ed. Francisco Alves, 1979.
- GADOTTI. Moacir - *História das Ideias Pedagógicas*. SP: Ática, 1997.
- GALLO, Silvio – *Pedagogia do Risco: Experiências Anarquistas em Educação*. São Paulo, Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_ – *Pedagogia Libertária e Ideologia: Vias e Desvios da Liberdade*. Revista Perspectiva, n.27, NUP – Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

\_\_\_\_\_ – *Pedagogia Libertária – Anarquistas, anarquismos e educação*. Manaus, EDUA – Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007 (a).

\_\_\_\_\_ - Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.) - *Corpo, Gênero, Sexualidade*. Rio Grande, Ed. FURG, 2007 (b).

\_\_\_\_\_ - *Deleuze e a Educação* – Coleção: Pensadores e Educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2ªed., 2008.

GARRIDO, J. *As fontes orais na pesquisa histórica : uma contribuição para o debate*. In : Revista Brasileira de História, Memória História e Historiografia. São Paulo : ANPUH Marco Zero, vol. 13 n 25 ;26 set ;ago 1993.

GERMANO, José Willington – *O Discurso Político sobre a Educação no Brasil Autoritário*. Caderno CEDES. Campinas, Volume 28, N.76, pp. 281-424, set/dez. 2008.

GHIRALDELLI Jr. - Paulo – *Filosofia e história da Educação Brasileira*, SP, Barueri, 2003.

HOUSSAYE, Jean – *École et vie active: résister ou s'adapter*. Délachaux et Niestlé Editeurs, Neuchatel/Paris, 1987.

JOMINI, Regina Célia M. - *Uma Educação para a Solidariedade – Contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais nos anarquistas na República Velha*. Campinas, Ed. Pontes, 1990.

KASSICK, Clóvis Nicanor – Raízes da organização escolar (Heterogestionária) – in: PEY, Maria Oly (org.) - *Esboço para uma história da escola no Brasil – algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro, Achiamé, 2000.

\_\_\_\_\_ – *A organização da escola libertária como local de formação de*

*sujeitos singulares: um estudo sobre a Escola Paidéia*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002.

KASSICK, Clóvis N. e KASSICK, Neiva B. - *A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a História da Educação Brasileira*. In: Revista Utopia, n.5, Lisboa, s/data.

KRAMER, Sônia- *A Política do Pré-Escolar no Brasil - A Arte do Disfarce*. Rio de Janeiro, Editora Dois Pontos, 1987

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves – *A “Cidade Educativa” e as novas lógicas espaciais escolares*. In: Revista Chão da Escola, Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba, n.7, Novembro/ 2008.

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves e RANZI, Serlei - « *Memória Militante* »: *a visão dos idealizadores das Escolas Alternativas em Curitiba (1966-1986) acerca da noção de «liberdade e limites» no âmbito da escola*. Texto inédito, submetido a publicação, 2010.

LEONARDI, Victor e FOOT HARDMAN, Francisco – *História da Indústria e do Trabalho no Brasil (das origens aos anos 20)*. São Paulo, Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos – *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. Revista ANDE, ano 3, n.6, 1983.

LIPIANSKI, Edmond-Marc – *A Pedagogia Libertária*. São Paulo, Imaginário, 1999.

LOURO, Guacira Lopes – *Gênero, História e Educação: construção e desconstrução*. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, Vol.20, n.2, julho/dezembro 1995.

\_\_\_\_\_ – *O Corpo Educado - Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

LÖWY, Michael e SAYRE, Robert - *Revolta e Melancolia - o romantismo na contra-mão da*

*modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Iuzviak – *Educar a Infância: Estudos sobre as Primeiras Creches Públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977-1986)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2009.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de – *Paraná: Política e Governo*. Coleção História do Paraná/textos introdutórios. Curitiba, SEED, 2001.

MARCELINO, Walmor – *Um Teatro pedagógico*. Cadernos de Criatividade, n.2. Curitiba. Ed. Fundação Cultural do Curitiba, 1975.

NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino - *Indisciplina: experimentos libertários e emergência de saberes anarquistas no Brasil*. Tese de doutorado do Programa de Ciências Sociais/ Política, PUC/São Paulo, 2006.

NEIL, Alexander S.- *Liberdade sem Medo (Summerhill) - Radical transformação na teoria e na prática da educação*. São Paulo, Theor, 1960.

PASSETI, Edson e AUGUSTO, Acácio - *Anarquismos e Educação*. Coleção Temas e Educação, Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

PETITAT, André – *Produção da Escola/Produção da Sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

RAGO, Margareth – Trabalho Feminino e Sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary – *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_ - *Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global*. In: Revista Eletrônica Labrys, estudos feministas. Número 3, janeiro/julho 2003.

RANZI, Serlei Maria Fischer - Memória e História das Disciplinas Escolares: possibilidades de uma aproximação. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.) – *Culturas Escolares*,

*saberes e práticas educativas – itinerários históricos*. São Paulo, Cortez, 2007.

RATTO, Ana Lúcia Silva – *Livros de Ocorrência: Disciplina, Normalização e Subjetivação*.

Tese de doutorado. UFRGS, Faculdade de Educação. 2004.

REVAH, Daniel - *As Pré-escolas Alternativas*”, in: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, nov.1995.

\_\_\_\_\_ - *“Educação Alternativa”* in: *“Anos 70 – Trajetórias”*. Vários Autores. São Paulo, Iluminuras/Itaú Cultural, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes, 1985.

ROSSI, Giovanni (Cardias) – *Cecilia comunità anarchica sperimentale. Un episodio d'amore nella colonia Cecilia*. Prima edizione a cura del giornale “Sempre Avanti”, Livrono, 1893. Reedizione: Pisa, Biblioteca Franco Serantini, 1993.

SÁ, Maria Helena Nogueira de – *Uma escola Alternativa: avaliando sua trajetória*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, 1995.

SÁNCHEZ, Fernanda – *A Reinvenção das cidades para um mercado mundial*. Tese de doutorado em Geografia, Universidade de São Paulo, 2001.

SILVA, Angelo José – *A Formação do Militante Anarquista: Primeiros Movimentos para uma Leitura Distinta*. Tese de doutorado em História, UFPR. Curitiba, 2003.

SILVA, Antonio Ozaí da- *“Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica”*, In: *Revista Espaço Acadêmico*, Ano IV, n. 42, Nov. 2004.

SILVA, Elizabeth Poubel – O Florescer de uma cultura escolar no ensino público Mato-Grossense. in: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) – *Grupos Escolares – Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da – *Liberdades Reguladas: A Pedagogia Construtivista e outras formas de governo de Eu*. Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_ - *Documentos de Identidade. Uma Introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2ª edição, 2007

SNYDERS, Georges – *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris, PUF, 1979.

SOUZA, Tatiana : *Maria Lacerda de Moura e a Educação das Mulheres para a Liberdade*.  
In: Anais do VII Seminário Fazendo Gênero - 28, 29 e 30 agosto de 2006 . GT:  
Gênero, Ciência e Tecnologia. Florianópolis, UFSC.

TUMA, Magda Madalena – Tempo Disciplinar Escolar: Representações de Professoras. In:  
DE ROSSI, Vera Lúcia e ZAMBONI, Ernesta (orgs.) - *Quanto Tempo o Tempo Tem!*  
Campinas, Alínea Editora, 2003.

URBAN, Teresa – *1968: Ditadura Abaixo*. Curitiba, Arte&Letra Editora, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa – O Método Intuitivo: Os Sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Demerval, ALMEIDA, Jane Soares de, SOUZA, Rosa Fátima de, VALDEMARIN, Vera Teresa – *O Legado Educacional do Século XIX*. Campinas, Autores Associados, 2006.

VALVERDE, José Romera – *Pedagogia Libertária e Autodidatismo*, Tese de doutorado em Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo: Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?  
In: CANDAU, V. M. - *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. RJ, DpeA, 2000.

VIAUD, Marie-Laure – *Montessori, Freinet, Steiner...une école différente pour mon enfant?*  
Paris,Ed.Nathan, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves – Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane M.

Teixeira (org.) - *500 Anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

VILANOVA, Mercedes - Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In: MORAES, Marieta. (org). *História oral*. Rio de Janeiro, Diadorim, 1994.

WAJSKOP, Gisela – *O papel do jogo na educação das crianças*. Caderno Idéias, n.7, SP, 1990.

WILKARDINE, Valerie - Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da – *Liberdades reguladas - A Pedagogia Construtivista e outras formas de governo do Eu*. Petrópolis, Vozes, 1998.

## **ANEXO 1 – ARQUIVOS DA DITADURA**

### **1 LISTA DE MEMBROS DA AED/OFICINA E CITADOS PELO DOI (Destacamento de Operações de Informações). Arquivo Público do Paraná – n.246/DOI/76<sup>62</sup>**

#### **1.1 Sócios fundadores:**

- Edésio Passos: Prontuariado, AP. Advogado
- Zélia de Oliveira Passos: Prontuariada, AP. Trabalha no setor de educação do IPPUC.
- Paulo Albuquerque Sá Brito: Prontuariado, AP. Trabalha na área de projetos da COSPAVI, firma de engenharia.
- Bernadete Zanetti Sá Brito: Prontuariada, AP. Trabalha no IPARDES
- Geraldo Roberto Correa Vaz da Silva: Prontuariado, AP. Trabalha no IPARDES
- Célia Cezar Vaz da Silva: esposa de Geraldo. Não mais pertence a AED/Oficina
- Walmor Marcelino: Prontuariado, AP. Trabalha na Editora Independência Ltda. Desligou-se da AED.
- Elba Regina Gilda Ravaglio. Prontuariada, AP. Desligou-se da AED.
- Antonio Urban: Prontuariado. POC. Trabalha nos escritórios dos Móveis Cimo.
- Maria Lúcia de Paula Urban: Casada com Antonio Urban. Trabalha no IPARDES.
- Sueli Muniz: Prontuariada, POC. Trabalha no IPARDES. Companheira de Reinoldo Atem.
- Reinoldo da Silva Atem: Prontuariado, POC. Publicitário na OPUS e na Rodofer.

---

<sup>62</sup> Nesta lista também constam membros do CEPAED/Oca

- João Aristeu Urban: Fichado, esquerdista. Fotógrafo e jornalista.
- Adelaide Fortes Urban (“Dedé”): esposa de João Urban
- Verônica Aparecida da Silveira Toledo: Professora. Trabalha no IPARDES. Não mais pertence a AED.
- Léo Kessel: Professor. Trabalhando na Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Ligado a Walmor e um dos colaboradores da “Semana Cultural” promovida pelo DCE/Universidade Católica do Paraná, em 18 de outubro de 1976. Não mais pertence a AED.
- Sônia Kessel. Esposa de Leo Kessel. Deixa transparecer pelos documentos assinados por ela na EAD/Oficina suas tendências esquerdistas. Professora, lecionou na Escola Estadual Professor Lysimaco Ferreira da Costa, sito a Avenida Iguaçu, nesta capital. Desligou-se da AED.
- Sebastião Laroca: casado, professor. Não mais pertence a AED.
- Aurora Gonçalves Laroca: esposa do acima mencionado. Deixou a AED.
- Sonia Nicolau dos Santos: Casada com Mario Nelson dos Santos. Não mais pertence a AED.
- Lloyd Walker Strachan: missionário (?), residente a rua Brigadeiro Franco, 814. Trabalha no IPARDES.
- Luis Carlos Ajjala Rettamozo: Prontuariado. UPR/RS. Publicitário, jornalista e chargista, trabalhando no Diário do Paraná. Não mais pertence a AED.
- Carol Jane Strachan: esposa de Lloyd.
- Nérida Kurtz Rettamozo: esposa de Luiz Carlos.
- Cláudio Eydio de Carvalho, Jussara Eydio de Carvalho, Ivone Vieira da Silva e Rudinalva Alves. Elementos não identificados e que presentemente não mais pertencem a AED/Oficina.

## 1.2 Demais sócios antigos

- Cláudio Antonio Ribeiro: advogado, prontuariado, AP.
- Carmen Regina Bot Ribeiro: Prontuariada, AP. Trabalha no IPARDES.

Esposa de Cláudio Ribeiro.

- Roberto Ribas Lange: Prontuariado, AP. Trabalha no IAPAR.
- Ana Maria Carvalho Ribeiro Lange: esposa do acima. Trabalha no IPARDES.
- Sérgio Antonio Barreto Faria: Prontuariado, AP. Trabalha na Editora Independência Ltda.
- Rômulo Daniel Barreto de Faria: Prontuariado, AP. Irmão do acima.
- Izabel Leviski Faria: esposa de Sérgio Antonio Faria.
- Vitória Líbia Barreto Faria: casada com Gildo Scalco.
- Gildo Scalco: prontuariado. AP. Professor da AED/Oficina.
- Luiz Gonzaga Del Gáudio: gerente da agência Bamerindus na Cândido Lopes. Casado com Maria Ordália (“Lalá”).
- Maria Ordália Del Gárdio (“Lalá”): Fichada, AP. Trabalha no Projeto Rondon.
- Ronaldo Murilo Leão Rego: Fichado, esquerdista. Atuava no movimento estudantil em 1965. Engenheiro arquiteto. Trabalha nos Projetos Manufaturados Acrílicos (sic).
- Lélia Maria de A. Rego Leão: esposa do acima. Fichada. VAR-PALMARES. Trabalha no SENAC.
- Antonio Carlos Koller: prontuariado. PCB. Foi tesoureiro da AED/Oficina de set.74 a set.75. Vive constantemente viajando.
- Mario Portugal Pederneiras: professor de enfermagem da UFP/Pr (Br-116) em frente ao Hospital Erasto Gaertner.
- Joana Pederneiras: esposa do acima. Funcionária da UFP.
- Nobutu Sato: trabalha no Banespa.
- Margareth Sato: esposa do acima. Trabalha na parte da manhã nas Placas Paraná.
- Sérgio Bilotta: trabalha no IPARDES.
- Maria Rita Bilotta: esposa do acima. Trabalha ou cursa o SENAC.
- Maria Regina Pedotti de Souza: Professora da AED/Oficina.
- Mary Helena Alegretti Zanoni: trabalha no IPARDES. Um parente seu

imprimia em fins de 1975, documentação para a AED/Oficina.

### 1.3 Associados Novos – ingresso no corrente ano

- Luiz Alberto Amaral Manfredini: Prontuariado, AP. Trabalha na sucursal do Jornal O Estado de São Paulo, reside a rua Brasília Ovídio da Costa, n.38, Curitiba/Pr.
- Adélia Montbele.
- Osvaldo Alencar Furtado: fichado, esquerdista. Ligado ao movimento estudantil. Trabalha no Gabinete da 2ª Secretaria da Assembléia Legislativa do Pr.
- Mieke Alencar Furtado: esposa do acima. Trabalha no INPS.
- Marco Aurélio Bukowski: fichado, AP. Vendedor da Enciclopédia Britânica (sic)
- Maria do Rocio Bukowski: esposa do acima. Também é vendedora da Enc.Britânica.
- Ruy João Staub: prontuariado, AP. Trabalha na revisão da Gazeta do Povo.
- Elza Elvira Zucon Staub: casada com o acima. Também trabalha na Gazeta do Povo.
- Romeu Gomes de Miranda: fichado, esquerdista. Professor da AED/Oficina e da Escola Técnica do Paraná.
- Maria helena Miranda: esposa do acima. Trabalha como professora pela manhã, no Grupo Escolar Jardim Paraíso, Santa Cândida.
- Antonio Della Verde Mendonça: prontuariado, ALN. Trabalha como físico no hospital Erasto Gaertner.
- Lígia Aparecida Cardieri Mendonça: prontuariada, ALN. Esposa do acima.
- Irio Decke: professor, funcionário do jornal gazeta do Povo.
- Dilza Nunes Decke: esposa do acima. Professora em Araucária, estando atualmente em licença para tratamento de saúde.
- Mauro Rodrigues Scalco: trabalha na SERVIPASA.
- Laís Scalco: casada com o acima. Trabalha na agência do Banestado,

agência do Centro Cívico.

- Augusto César Camargo Fayet: funcionário da SUDESUL.
- Liane Alves Fayet: casada com o acima.
- Aparecido Pedroso de Moraes: vendedor de medicamentos.
- Ana Maria Teixeira de Moraes: esposa do acima
- Ramiro Leonce, funcionário da firma VIDROPAR.
- Clecy Busato Leonce: esposa do acima. Funcionária do IBGE.
- Atílio Antonio Disperati: funcionário da firma de engenharia Florestal
- Joenson Tozeto Lissot Disperati: casada com o acima e funcionária do IPARDES.
- Bismarck frota Xerez: funcionário das Lojas Caiobá.
- Ivone Xerez: casada com o acima.
- John David Erickson: está, presentemente, nos EUA.
- Maria Delfa Nogueira Erickson: esposa do acima. Trabalha na Sperry New Holand.
- Osmann Pierre: funcionário da APEQUE – Engenharia e Imobiliária, sita na Galeira Tijucas.
- Maria Severa Junges: companheira do acima.
- Cláudio Bongioiolo: funcionário da Philips do Brasil.
- Eliane Bongioiolo: esposa do acima
- Sonia Marangon: professora da AED/Oficina.
- Silvia Rosa C. Mendonça: atual vice-presidente da AED/Oficina. Trabalhando no IPPUC.
- Nara de tal: não foi identificada
- Amauri de tal: não foi identificado
- Gilberto Alfredo Ribeiro de Carvalho: Trabalha na Eletrosul.
- Dilma de Carvalho: esposa do acima.

#### **1.4 Ex-sócios (não fundadores) com passado subversivo**

- Fábio Campana: prontuariado, MR-8.
- Tereza Daisi Furtado: prontuariada, POC.

- Pedro Ivo Furtado: prontuariado, POC.

## 2 **QUADRO SOCIAL SINÓTICO DA AED/OFICINA (Ministério do Exército - III EX – 5ª RM e 5ªDE/ CODI – 2ª SEÇÃO – DOI)**

Ficha de Mário Pederneiras:

- 13-12-76: sócio da AED/Oficina, foco a serviço da subversão, promovendo atividades atentatórias à Segurança Nacional.
- 12-08-77: integrante do grupo esquerdista liderado por Walmor Marcelino, que fundou a escola pré-escolar, ilegal CEPAED/OCA. Sociedade civil sem fins lucrativos fundada em 01 de set. 1973<sup>63</sup> em Curitiba/Pr, por 30 elementos.
  - Órgão de fachada de “associação de subversivos”.
  - Em 30/03/75 solicitou à Prefeitura de Curitiba, locação à Rua Carlos de Carvalho, 990, em imóvel alugado onde até hoje permanece.
  - Solicitou também licença para locação no mesmo local de uma escola pré-primária – OFICINA.
  - Dos nomes levantados por esta AI, entre signatários da ata de fundação e associados, num total de 43, 21 são prontuariados como pertencentes à organizações subversivas: AP, POC, PCB, o que constitui um elevado percentual para uma organização de pequeno porte, como a epigrafada (AED/Oficina).
  - Os estatutos da AED/Oficina preveem reuniões e assembleias, o que faculta aos seus membros, contatos frequentes e de caráter legal.
  - A organização epigrafada vem funcionando como um verdadeiro “aparelho” subversivo e núcleo de desintegração social.
  - Fundada por 28 elementos dos quais 12 já registraram antecedentes subversivos.
  - Objetivos da AED/Oficina, conforme relatório síntese dos debates de 25/set/76: Educação dos Filhos, Educação dos Pais, Transformação Social.

<sup>63</sup> Esta data corresponde a fundação da escola Oficina

### **3 LISTA DOS 11 PRESOS POLÍTICOS DAS DUAS ESCOLAS (noticiado no jornal Correio de Notícias, Curitiba, 19 de março de 1978, domingo)**

Relação dos presos, segundo informações fornecidas por familiares e parcialmente confirmadas pela Polícia Federal:

1. Juracilda Veiga – jornalista e professora primária. Sexta-feira, às 17 horas, sequestrada em circunstância violenta, numa veraneio placa AG-0208/SP, por três homens, apontando-lhe uma arma.
2. Edésio Passos. Advogado. Preso ontem em sua residência, às seis horas da manhã, com mandato de prisão da Polícia Federal.
3. Luis Alberto Manfredini – jornalista preso ontem, às 6h25min, em sua residência, com mandado de prisão da Polícia Federal.
4. Walmor Marcelino, jornalista.
5. Reinoldo Atem – publicitário (constou da lista de ex-ministro do Exército, Sylvio Frota).
6. Suely Atem – socióloga (constou da mesma lista). Ex-funcionária do IPARDES.
7. Maria Bernadete – socióloga. Ex-funcionária do IPARDES.
8. Lygia Mendonça – socióloga. Ex-funcionária do IPARDES.
9. Léo Kessel – professor universitário, mestrado na Unicamp. Foi levado em um fusca branco placa AF-4115, algemado.
10. Silvia Mendonça – pedagoga, funcionária do IPPUC.
11. Mônica Aparecida Silveira Toledo, socióloga, funcionária do IparDES.

Íntegra da nota da Polícia (publicada no mesmo jornal):

Eis a íntegra da Nota distribuída pela Polícia Federal, no final da tarde de ontem:

Chegou ao conhecimento da Polícia Federal que membros das organizações autointituladas “Associação de Estudos Educacionais (AED/Oficina)” e “Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais (CEPAED/OCA)”, situadas em Curitiba, vem desenvolvendo atividades contrárias à Segurança Nacional.

As duas entidades são responsáveis pelo funcionamento de duas escolas primárias, nas quais as crianças são doutrinadas dentro de princípios marxistas,

desenvolvendo-se-lhes uma visão materialista e dialética do mundo, na pretensão de realizar “transformações sociais”, inculcando nas crianças a negação de valores como a Religião, a Família, e a Tradição Histórica.

Serviam as escolas, também, para reuniões e encontro de pessoas ligadas a organizações subversivas. Os principais responsáveis pelo funcionamento dos estabelecimentos encontram-se, no interesse de investigações policiais, presos conforme faculta a Lei de Segurança Nacional”.

## **ANEXO 2 – FONTES**

### **1. FONTES DOCUMENTAIS**

#### **1.1. Escola Raphael Hardy**

##### **a) Documentos que estão nos arquivos da Escola Palmares**

- Estatutos (14/10/1971)
- Ata de Fundação (18/10/1971) – Endereço da Escola: Rodovia do Café, Km.2 – Estrada do Mossunguê.
- Registros da escola em cartório (07/12/1971).
- Carta aos pais (sem data) comunicando o encerramento das atividades por problemas financeiros. Segundo a carta, a obrigatoriedade do ensino público acabou tirando alunos da escola particular. Segundo esta carta, no início haviam 200 alunos e em 1975 chegou a 400, mas no momento não havia mais condições.
- Listas dos alunos, escritas à mão, com anotações que parecem ser avaliações – notas e conceitos (sem data)
- Abaixo-assinado dos pais, agradecendo o Major e sua esposa (sem data).
- Carta de agradecimento da escola ao deputado Luis Roberto Soares e ao C.R.Almeida por suas doações, que ajudariam a pagar bolsas de estudos (1973), assinada pelo Major Hardy.
- Carta anônima de apoio ao Major (sem data).
- Telegrama do secretário de educação, Haroldo Souto Carvalho, parabenizando a escola (1971).
- Lista de alunos, com a observação: “1ª testemunha” Outra lista de Testemunhas (sem data).
- Roubo da escola, em 1972, com papéis da seguradora.
- Recibo de pagamento (não foi possível identificar se era professor ou funcionário), de 1976.
- Textos literários do Major Francisco Hardy, datilografados (sem data).
- Textos literários do Major Francisco Hardy publicados em vários jornais, inclusive no Pasquim, sobre Paulo Maluf.

- Recortes de jornal da década de 80, com produções de Francisco Hardy.
- Recortes de jornal sobre a morte de Francisco Hardy, em 1988: O Estado do Paraná, Almanaque, 25/02/1988; O Estado do Paraná, 28/02/1988 com o título: “UM REBELDE DE MUITAS CAUSAS”; e Folha de Londrina, 25/02/1988, com o título: MEMÓRIAS DE CHICO:PROPOSTAS FUTURISTAS.
- Vários recortes de jornal, com notícias da escola, com destaque especial para a eleição do “governador da escola”, visita ao prefeito Jaime Lerner e como funcionava a escola.
- Jornais com notícias da escola: Diário do Paraná: 08/1971; 08/1972; 09/1972; 10/1972; 06/1972; 11/1972
- Tribuna do Paraná: 10/1972
- Gazeta do Povo: 10/1972; 08/1971; 06/1972; 12/1972
- Estado do Paraná – 09/1972; 11/1972; 11/1972; 06/1972; 08/1972.

**b) Documentos do arquivo pessoal do professor Jorge Telles**

- Recortes de jornal sobre apresentação de suas peças, em especial no Centro de Criatividade São Lourenço (O Estado do Paraná, 17/nov/1974) e na Biblioteca Pública.
- Textos das peças com carimbos da Censura (out/1974).
- Revista Escola de 13/03/1973, com reportagem sobre a Escola Hardy.
- Exemplares do jornal Expressão Livre, da Associação de Pais e Mestres: agosto e setembro de 1973.
- Exemplares do jornal O Abelhudo, dos alunos (nov/1972, out/1973, nov/1973, maio/1974)
- Planos de aula com textos de apoio, letras de música e extratos de peças de teatro.
- Fotos: projeto Louça Quebrada, excursão a Foz do Iguaçu (os alunos faziam excursões. Nos jornais aparecem notícias destas viagens), fotos das salas de aula, atividades na escola, visita de uma banda (bombeiros ou polícia?).
- Ofícios para a censura pedindo para liberar textos e ofícios da Censura com parecer (liberado com cortes, etc.). Ofício para herdeiros de Monteiro Lobato, pedindo para montar peças com os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo.

- Cartazete da peça: O Teatro das Maravilhas, apresentado no centro de Criatividade, em 10/10/1974.
- Fotos do terreno e da construção da escola.
- Várias fotos da solenidade de posse do governador da Escola, com a presença de políticos e empresários. Nas fotos pode-se ver o prefeito Jaime Lerner e outros políticos (Cândido Martins de Oliveira?)

## **1.2. Escola Oficina**

### **a) Documentos no Arquivo Público do Paraná (Dossiê do DOPS – nº 70/ Caixa 09.**

#### **Período de 1973 a 1978)**

- Pastas individuais do DOPS sobre membros da escola
- Recortes de jornais sobre as prisões de professores da Escola Oficina e da Escola Oca e as repercussões na cidade de Curitiba e em outras regiões do país
- Documentos internos da escola em poder do DOPS
- Documentos oficiais e confidenciais do DOPS: sobre os presos e sobre os princípios e atividades da escola: “As perguntas dos policiais giravam em torno da escola. - Por que a escola não ensina religião? Segundo a polícia, a escola era uma “fachada” para uma organização, um partido clandestino. Um pretexto para os pais se reunirem clandestinamente. Análise dos documentos da escola que explicitam os seus valores contra a religião e contra o Dia das Mães. Carta do DOPS para o sr. Francisco Borsari Neto, secretário de Educação e Cultura do Estado do Paraná sobre os princípios da Oficina. Pedidos de busca de “elementos” ligados à escola. Quadro social da AED/Oficina, de 1973 a 1976. Nomes das diretorias de 1973 e 1974. Quadro dos membros da EAD/Oficina, com profissões, filiações e atividades políticas. Atividades da Escola Oficina detalhadas (por mês, a cada três meses).
- Boletins da Escola, contendo o seguinte teor: Campanha de Recrutamento; Comissão Pedagógica; Comissão de obras; Comissão de divulgação.

### **b) Documentos do arquivo do professor Mário Amorim**

- Carta da associada Sônia Kessel de 18/10/1975 com críticas à escola e documentos complementares, inclusive posição da diretoria. Críticas de Sônia Kessel com

outras datas: 19/11/1975.

- Carta de Aurora Laroca, de 8/12/1975, aos associados da AED sobre o futuro da escola.
- Carta de Sônia e Léo Kessel aos associados sobre situação da escola, de 1/12/1975.
- Carta de Walmor Marcelino à Comissão Pedagógica, datada de 09/10/1975, com uma análise da Comissão em anexo, sem data.
- Relatório da Comissão sobre documentos da diretoria e associados, assinado por Edésio Passos, de 18/12/1975.
- Ata de agosto de 1984 sobre balanço financeiro da escola.
- Relatório de Deputado Federal Gamaliel Galvão, do MDB, endereçado à Câmara dos Deputados, sobre prisão dos professores da Oficina e Oca, de 20/03/1978.
- Relatório enviado a OAB sobre prisão dos professores da Oficina-Oca, datado de 03/04/1978, assinado por Edésio Franco Passos.
- Texto de posicionamento sobre as críticas e atitudes assumidas pelo conjunto da AED quanto ao posicionamento de associados, assinado por Paulinho e sem data.
- Texto: Sobre Problemas da Liberdade e Disciplina. Assinado por Sônia Kessel, de 26/04/1974.
- Texto: Sobre a Reeducação dos Pais. Assinado por Luiz Manfredini, em novembro de 1976.
- Boletim OFICINA Ano 0, n.0 – de outubro de 1978 (jornal da entidade).
- Boletim OFICINA, ano 0, n.1, dez/78 e jan/79.
- Projeto Pedagógico da Oficina, de 1985.
- Texto sobre princípios da Oficina, de abril de 1973, assinado por Zélia Passos, Verônica e José Urban.
- Texto: Projeto de Ensino – Verônica e Zélia, 1º semestre de 1973
- Proposição de Princípios de Nossa Cooperativa – 1973.
- Diretrizes Gerais de Educação na Oficina. Junho de 1973.
- Texto: Têm os pais condições de educar os filhos antes dos 7 anos de idade – já se generaliza a certeza de que não têm essas condições”. Data ilegível.
- Texto: Linha de trabalho da Escola Oficina. Sem data
- Texto com histórico e fundamentação da AED. 08/1974, jan/1975.

- Texto: Os Fundamentos da Educação. Walmor Marcelino. 26/01/1975.
- Texto: Princípios, Objetivos e Condições da AED – Algumas Explicações, de Walmor Marcelino, 02/02/1975
- Texto: Comunicado Escolar- sobre atividades da Escola. 22/09/1973.
- Outro comunicado, de 28/09/1978.
- Proposta para definição dos princípios e objetivos educacionais da Oficina. Sem data.
- Texto: Exposição oral. Sobre a Escola. Sem data nem autor (propaganda da escola).
- Recorte de jornal do com o título: A Educação como prática da Liberdade. Jornal Em Tempo. Sem data.
- Entrevistas gravadas com Zélia Passos, Ligia Mendonça, Carmen Ribeiro e Hérnan (pai de aluno).

### **1.3. Escola Oca**

#### **a) Documentos no Arquivo Público do Paraná**

- Dossiê da DOPS - mesmo dossiê da Escola Oficina (Dossiê 70, caixa 09, de 1973 a 1978).
- Recortes de jornal sobre a prisão de professores da escola OCA
- Recortes de jornal com comentários sobre métodos e propostas da escola.
  - Jornal do Brasil 27/05/1978: “MEC absolve o método Piaget - Nada existe de atentatório à Segurança Nacional ou de subversivo no método Piaget, amplamente aplicado no Brasil”. Esta é a conclusão a que chegou o MEC após examinar o material pedagógico das escolas OCA e Oficina.
  - Folha de Londrina – 04/07/1978: “CEPAED/OCA – uma educação para a liberdade” - Uma página inteira no meio do jornal sobre a proposta pedagógica da OCA.

#### **b) Documentos da professora Sônia Schwantes**

- Exemplar do Jornal Quem, com entrevista Sônia Kessel, uma das fundadoras das escolas Oficina e Oca (sem data).

- Relatórios de atividades dos professores (livros de 1977 e 1979).
- Exemplar de um teste seletivo para professoras, com questões que apresentavam problemas do cotidiano escolar para as candidatas responderem.
- Texto com a transcrição de uma palestra da professora Sônia Kessel em 1980, com o título Educação e Classes Trabalhadoras – uma informação pedagógica. O texto traz assuntos relacionados à educação, como cultura, consciência social, meio psicossocial, teatro pedagógico, etc.
- Texto sobre o Seminário: Educação e Classes Trabalhadoras, realizado de 8 a 14 de outubro de 1979, com organização da escola OCA. Relatório das reuniões de trabalho para este seminário.
- Texto teórico com o título: As Relações dentro da Escola, de junho de 1980. Pesquisa que a escola OCA realizou junto a uma comunidade (Associação dos Moradores da Vila Maria), quando foram realizadas entrevistas com crianças e adolescentes da comunidade).
- Texto: As relações dentro da Escola. Parece ser uma espécie de continuação ou segunda parte do anterior.
- Texto: O Movimento das Classes Trabalhadoras e a Educação. Posição levada pelo Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais – CEPAAED – à primeira Conferência Brasileira de Educação, dias 31/03, 1,2 e 3 de abril de 1980, PUC-São Paulo.
- Projeto pedagógico do CEPAAED – 1978.
- Texto: Objetivos do “Museu da Criança”.
- Texto: Da Cultura que a Criança leva para a Escola e de como esta a Enfrenta. 03/07/1980
- Texto: A Escrita e a Leitura. Parece ser um texto solto de uma outra apostila, pela numeração (começa pela página 11).

#### **1.4. Escola Pequeno Príncipe**

- Arquivos da DOPS Pasta: Jardim de Infância Pequeno Príncipe
- Jornais:
  - Estado do Paraná, fevereiro de 1966;

- Estado do Paraná, janeiro de 1967
- Diário do Paraná, janeiro de 1967

## 2. ENTREVISTAS

- Romeu Gomes de Miranda - Entrevista concedida em 03/07/2008
- Clara Mindal - Entrevista concedida em 01/08/2008
- Sônia Schwantes - Entrevista concedida em 03/10/2008
- Sônia Lutti Kuczynski - Entrevista concedida em 08/10/2008
- Lafaiete e Eliana Neves - Entrevista concedida em 03/03/2009
- Lígia Cardieri - Entrevista concedida em 16/03/2009
- Emília Hardy - Entrevista concedida em 17/03/2009
- Jorge Telles - Entrevista concedida em 10/09/2009
- Carmen Ribeiro - Entrevista concedida em 11/09/2009
- Zélia Passos - Entrevista concedida em 23/09/2009
- Marilda Kobatchuk - Entrevista concedida em 30/09/2009
- Maria Lúcia Urban e Antonio Urban - Entrevista concedida em 12/10/2009
- Setembrino Ferreira Junior - Entrevista concedida em 04/11/2009