

Trajetórias em sintonia: "Escolas alternativas" (São Paulo) e "Escuelas progresistas" (Buenos Aires) nas tramas da mudança cultural e dos regimes políticos das últimas décadas (1960-1990)

Autor: Daniel Revah

Lugar: São Paulo/Buenos Aires

Data: 31/05/2015

Palavras-chave: escolas alternativas, escuelas progresistas, São Paulo, Buenos Aires.

E-mail: revahdaniel@gmail.com.br

Teléfono: 54 11 6369-4375

Referência institucional: Universidade Federal de São Paulo; bolsista FAPESP; LEPSI (IP/FE USP); FLACSO-Argentina/pós-doutorado.

Eixo temático 8: *Estudios históricos comparados*

Introdução

As “escolas alternativas” e as “escuelas progresistas” cujas trajetórias institucionais e pedagógicas são objeto de comparação neste trabalho têm uma raiz comum: os questionamentos de natureza política e cultural que haviam emergido entre os jovens nos anos 1960. Essa procedência comum explica boa parte dos traços que caracterizam essas instituições e suas pedagogias, assim como as suas trajetórias, que guardam um notável paralelismo. Essas trajetórias são também tributárias das particulares conjunturas dos países da América Latina nesse período, sendo particularmente relevantes as de ordem política, relativas a processos que se desenrolam nas décadas de 1970 e 1980, quando regimes ditatoriais cederam passo a processos de democratização, dando lugar posteriormente, nos anos 1990, às chamadas políticas neoliberais.

Nesse último período observa-se uma mesma inflexão na trajetória dessas instituições educativas, de forma concomitante a uma mudança nas representações que orientavam as demandas dos pais de alunos. Corresponde também à emergência do discurso pedagógico construtivista, cujos contornos são em grande parte definidos por representações que reverberam e se consolidam nessas experiências escolares, se consideramos a vertente que tende a se impor como padrão avaliativo das diversas representações que nutrem esse discurso e cujo fluxo concerne a um circuito que vai da escola privada à escola pública.

Este trabalho recupera alguns traços desse percurso, atentando especialmente para o que explica a sintonia observável nas trajetórias dessas instituições. Em relação ao alcance dessa comparação, seus limites são dados pela natureza das pesquisas que toma como base: do próprio

autor, no caso das “escolas alternativas” e do construtivismo no Brasil (REVAH, 1994 e 2004), e de pesquisas realizadas por outros autores no caso das “escuelas progresistas”, como Siede (1995) e Weinstein (2007). Essas duas investigações sobre as escolas da cidade de Buenos Aires limitam-se ao universo de escolas primárias e do que Siede denominou “Escuelas Progresistas Laicas” (EPL), para diferenciá-las das que seguiam uma orientação religiosa. O autor toma como base as que abriram o nível primário entre 1966 e 1976, deixando de lado as do nível inicial (educação infantil), que inclusive eram anteriores, a primeira delas remontando ao final da década de 1950 (*Arco Iris*). Seu trabalho destaca aspectos da história dessas instituições relativos à gestão institucional e às suas pedagogias, a sua relação com experiências e perspectivas pedagógicas anteriores e também com as mudanças no contexto político e cultural. Quanto ao trabalho de Weinstein, o período contemplado vai de 1970 à década de 1990 e tem por foco as demandas e discursos dos pais de alunos dessas escolas privadas, mas explora também dimensões presentes no trabalho de Siede.¹ Em relação às “escolas alternativas”, a referência é dada por um conjunto de escolas particulares surgidas na cidade de São Paulo desde a primeira metade da década de 1970 até inícios da década seguinte. Essas escolas surgem oferecendo atendimento à criança pequena e estendem posteriormente a sua atuação ao então chamado 1º Grau (equivalente ao primário na Argentina). Foram investigados aspectos das suas trajetórias institucionais e pedagógicas, assim como determinadas relações com o contexto político e cultural.²

1. Da efervescência dos anos 60 às escolas-refúgio

As “escuelas progresistas” e as “escolas alternativas” nascem sob a mesma injunção que caracteriza a década de 1960, relativa aos questionamentos já referidos. Para destacar alguns traços dessa particular injunção e salientar determinadas diferenças inerentes aos dois países, vamos partir das lembranças sobre essa época de quem esteve vinculado, nessa década ou na seguinte, a essas instituições educativas. Eis um trecho de uma entrevista feita por Weinstein (2007) a uma mãe de aluno cujos filhos frequentaram “escuelas progresistas” fundadas em 1966:

¹ Ambas pesquisas focalizam quatro escolas privadas: *Escuela del Sol* (1966), *Jean Piaget* (1966), *Mundo Nuevo* (1972) e *Acuario* (1973). Nesses trabalhos e em outros (FINOCCHIO, 2009, p. 153-4) são também mencionadas outras “escuelas progresistas” da rede particular, com atendimento em diferentes níveis e não necessariamente laicas, como: *Arco Iris*, *Amapola*, *Jardín Sarmiento del CER*, *Instituto de la Niñez*, *Casa de los Niños*, *Nueva Escuela Argentina 2000*, *Instituto Pestalozzi*, *Instituto Summa* e *Martín Buber*.

² Dentre as escolas focalizadas na pesquisa, a mais antiga é a pré-escola *Criarte*, iniciada em 1972. Em 1975 começam as pré-escolas *Fralda Molhada*, *Poço do Visconde* e *Pirâmide*, as quais depois ampliam o atendimento para o 1º Grau. No mesmo imóvel da *Criarte*, em 1977, é fundada a escola *Novo Horizonte*, que inicia o 1º Grau. A *Escola da Vila* surge em 1980, com a maioria de seus educadores vindos da *Criarte*, que havia sido fechada em razão de discordâncias quando se procurou criar uma cooperativa unindo essa escola com a escola *Novo Horizonte*. Entre 1979 e 1980, são iniciadas outras pré-escolas: *Esboço* (1979), *Curió* (1980) e *Alecrim* (1984), que fazem parte de uma mesma trajetória; e *Ibeji*, *Suruê* e *Viramundo*, que começam em 1980. No Brasil foram também desenvolvidas, em outros estados e cidades e no âmbito da rede particular de ensino, experiências educacionais semelhantes às das “escolas alternativas” paulistanas, como as pesquisadas por Künzle (2011), que surgiram nas décadas de 60 e 70 na cidade de Curitiba, no Paraná.

Los sesenta fue un momento de tanta efervescencia, fue un momento tan creativo... Había mucha gente adherida a eso...Fue una burbuja que se pinchó con Onganía y todo lo que pasó en la Universidad...y después más adelante con el Proceso...Pero en el 66 que yo renuncié junto con todos los docentes [U.B.A, Facultad de Arquitectura], me acuerdo perfecto había un clima de posibilidades....era un semillero... (WEINSTEIN, 2007, p.118)³

Nessa entrevista sobressai a contraposição entre dois momentos. Primeiro, a efervescência, um clima de possibilidades, um momento de criatividade que se vê truncado pelas ditaduras. Essa contraposição concerne à particular história da América Latina nesse período, em razão de golpes militares que na Argentina se iniciam em 1930, segundo ciclos que se alternam com momentos de governos constitucionais. Se considerarmos apenas o período em que surgem as primeiras “escuelas progresistas”, essa alternância envolve períodos de governos constitucionais entre 1958 e 1962 (presidente Frondizi), entre 1963 e 1966 (presidente Illia) e entre 1973 e 1976 (presidentes Campora, Peron e María Estela Martínez de Perón), quando se inicia a mais cruenta ditadura dessa longa sucessão de golpes militares; até 1983, com a eleição do presidente Alfonsín. Na entrevista, o que é primeiramente lembrado é o golpe militar comandado em 1966 pelo general Onganía, que pretendia eternizar-se no poder, tendo porém que cedê-lo em 1970 devido às manifestações que eclodiram em várias cidades no ano anterior, como “el cordobazo”, quando a cidade de Córdoba foi tomada pelos manifestantes. O regime militar continuou com o general Levingston e, a partir de 1971, com o general Lanusse, que inicia o processo de abertura política que possibilitou uma nova série de governos constitucionais a partir de 1973 e o fim da proscrição do peronismo, que havia sido excuído das disputas políticas desde 1955. Nesse breve período democrático, em particular após a morte de Perón no ano seguinte, com a assunção da presidência pela sua esposa, chamada de Isabel ou Isabelita, cresce de forma exponencial a violência política, com a perseguição e assassinato de lideranças, dirigentes e militantes políticos e sindicais, concomitantemente à multiplicação das ações da guerrilha e ao surgimento de grupos paralimitares e estruturas que operam clandestinamente usando o aparelho do Estado. Essas estruturas e ações de grupos paramilitares, assim como as ações repressivas que nesse período empreendem as forças armadas, já vão constituindo os alicerces do terrorismo de Estado, que se instala com “el Proceso” – o golpe cívico-militar de 1976.⁴

A alternância nas conjunturas políticas resultantes dos golpes militares parece marcar quem viveu aquela época e provavelmente as trajetórias das “escuelas progresistas” de um modo que cria o contraste antes referido, mas fazendo sobressair a última ditadura, que nos discursos posteriores

³ Segundo registra Weinstein (2007, p. 19), a entrevistada nasceu em 1933.

⁴ Ações que precedem e antecipam o terrorismo de Estado são as empreendidas por grupos como a triple A (Aliança Anticomunista Argentina), as desapareições forçadas de militantes que já ocorriam antes do golpe militar e o “Operativo Independencia” em Tucumán, comandado pelo exército em 1975.

parece sobrepujar as representações das ditaduras anteriores, constituindo assim um *ponto de ressonância* cujo efeito é precisamente operar desse modo na atualização da memória sobre os anos 70.⁵

Nesse período da última ditadura, conforme constatam Siede (1995) e Weinstein (2007), as “escuelas progresistas” constituíram uma espécie de refúgio para educadores e pais de alunos, em geral com uma posição política de esquerda. Em entrevistas feitas por Weinstein (2007, p. 118), as escolas são evocadas como “un refugio en medio de un clima opresivo de persecución y desaparición forzada”. E segundo Siede (1995, p.57), “el arribo de la dictadura militar desencadenó un proceso de encapsulamiento de las EPL, que intentaron preservar un espacio alternativo al avance reaccionario sobre las escuelas.” A esse respeito são lembradas determinadas situações, como ocultar nomes de alunos cujos pais eram perseguidos, queimar atas, planejamentos, livros, as chamadas assembleias numa das escolas mudaram de nome para serem chamadas de reuniões de avaliação, nas escolas chegavam listas de livros proibidos e havia uma autocensura muito forte (idem, p. 57).

No Brasil, se nos remontamos à década de 50 e consideramos o que ocorreu em termos políticos até meados dos anos 80, temos aparentemente uma única interrupção dos governos constitucionais. Entretanto, a ditadura instituída com o golpe militar de 1964 durou 21 anos, com diferenças significativas nesse período nos governos dos generais que se sucederam no poder. Essas diferenças surgem também nas lembranças desse período sob a forma de um contraste. Primeiro, uma imagem semelhante à anterior: a efervescência de um momento que mistura expressões e inquietações de ordem política e cultural, conforme transparece nesta entrevista de uma das fundadoras de uma “escola alternativa”:

Na época de faculdade, o Chico [Buarque] fazia FAU, Maria Antônia era lá na Dr. Vila Nova, o Sedes era na Caio Prado. Então, a gente se reunia no bar Sem Nome, e o Chico sempre tocava. Eu lembro de ir à FAU muitas vezes e estar o Chico com outros músicos... (...). Eu era fã do [Gilberto] Gil na época (...) foi a época do "Rei da Vela", "Morte e vida Severina" (...). O pessoal [da psicologia] era super atuante, a gente tinha professores bastante comprometidos: a Madre Cristina, Lucio Kowaric (...) abriu pra gente (...) a gente começou a participar de assembléias, junto com a São Bento, com a FEI, com o Direito da PUC que naquela época era um pessoal bastante atuante, o pessoal da Igreja, da AP (...) A gente já entrou participando de tudo, não só de movimentos políticos, mas a nível cultural era muito forte naquela época. (REVAH, 1994, p.39)⁶

⁵ Sobre o conceito de *ponto de ressonância*, veja-se Revah (2004).

⁶ A educadora entrevistada tinha 23 anos em 1968.

Essas lembranças concernem ao período anterior à etapa mais arbitrária e repressiva da ditadura, quando ainda eram toleradas determinadas expressões e manifestações de artistas, intelectuais e estudantes no espaço público, em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. A educadora entrevistada reflete nessas lembranças o multifacetado ambiente onde os questionamentos de natureza política e cultural mantinham-se entrelaçados, não sem conflitos e envolvendo apenas um setor das camadas médias, pois praticamente não houve participação dos setores populares, devido a que sindicatos e forças políticas diretamente vinculados a esses setores haviam sido desarticulados logo após o golpe de 64. Essa experiência coletiva, restrita às camadas médias, se deu num ambiente que misturava e colocava em evidência questões e temas característicos das manifestações, atores e movimentos que vinham ganhando relevância nessa década ou desde a década anterior, como a bossa nova, o movimento concretista, os Centros Populares de Cultura, os grupos de teatro Arena e Oficina, o cinema novo, os novos grupos de esquerda, a União Nacional dos Estudantes (UNE), o rock, as canções de protesto e a tropicália, além do que procedia de outros países ocidentais e que se mistura com essas expressões. Nesse ambiente crescem, namoram e estudam, no colégio ou na universidade, algumas das educadoras que na década seguinte darão origem às primeiras “escolas alternativas” paulistanas, que começam no nível pré-escolar, mas num clima bem diferente, como transparece nesta entrevista de uma educadora:

(...) era a época da supercarece, era a época de uma repressão política enorme e a escola era um oásis. Então, todos os pais que eram fugidos da polícia podiam pôr os filhos lá. Existia um espaço de discussão na escola. Então, a escola servia não só às crianças como também aos pais (...) as reuniões de pais eram sempre quentíssimas e tal. (REVAH, 1994, p. 45)

Essas lembranças correspondem ao período que se inicia em fins de 1968, nos chamados “anos de chumbo”, quando o Congresso que funcionava de forma limitada (bipartidarismo) é fechado, sendo suspensas também as garantias constitucionais. A ditadura aumenta então a repressão política, a censura à imprensa e a perseguição de opositores, envolvendo prisões arbitrárias, torturas e assassinatos. Os grupos da guerrilha rural e urbana, que haviam iniciado as suas ações na década anterior, são desarticulados nesse período que se estende até meados dos anos 1970, na sua maior parte sob o governo do general Médici (1969-1974), que é sucedido pelo general Geisel (1974-1978). Sob o governo deste último, inicia-se a abertura “lenta, gradual e segura” concluída pelo general Figueiredo em 1985, quando começa a chamada Nova República e assume a presidência um civil, José Sarney, cuja trajetória política tinha se dado nos partidos de sustentação dos governos militares.

Nas experiências alternativas que surgem na cidade de São Paulo, em particular na primeira metade da década de 1970, a escola também afigurava uma espécie de refúgio ou casulo para educadores e pais de alunos. Nesse ponto assemelham-se às “escuelas progresistas” no período da última ditadura militar argentina, embora reste a dúvida sobre as diferenças relativas ao caráter desse refúgio, em face da imagem do “oásis” trazida à tona na entrevista e ligada à representação da escola como um espaço onde era possível viver uma “experiência proibida”, onde os educadores “podiam crescer profissionalmente, refazer-se do ponto de vista da própria subjetividade, dar vazão a suas idéias e afetos e manter intensas e permanentes discussões”, junto com os pais de alunos e num ambiente onde esperava-se que as crianças pudessem viver a plenitude da sua primeira infância (REVAH, 2005, p. 171). No caso das escolas paulistanas, esse “oásis” foi facilitado pela inexistência de um maior controle sobre o que nelas se processava, em parte porque a legislação era por demais vaga sobre o nível pré-escolar, que também era pouco fiscalizado (CAMPOS et al., 1993, p. 44). Uma condição que não parece muito diferente daquela que corresponde à das “escuelas progresistas” do nível pré-escolar, pois tampouco estavam sometidas a um controle semelhante às do nível primário. Como lembra Siede (1995, p. 4 e 37), o nível pré-escolar – como atesta a própria denominação – não era considerado como parte do sistema educativo, os jardins de infância sequer solicitavam o reconhecimento oficial para funcionar. Ao que tudo indica, essa condição em geral possibilitou um nível de experimentação e liberdade maior que o das escolas do nível primário nos períodos de maior repressão política e controle cultural.

Na Argentina, perpassando as décadas de 60 e 70, também é preciso considerar a dimensão que surge de maneira nítida na entrevista sobre o Brasil dos anos 60 e que não aparece na entrevista da qual partimos sobre as “escuelas progresistas”, embora talvez esteja implícita na alusão ao clima de efervescência. Essa dimensão concerne às transformações culturais então em curso e que se processaram primeiramente num setor das camadas médias, que é precisamente o setor que frequenta as “escuelas progresistas”. Como lembra Siede, “Por esta franja social ingresan los debates sobre el feminismo, la pediatría, el psicoanálisis, el *aggiornamento* católico, la moda *unisex*, el rock en inglés y en castellano, el avance del socialismo en el mundo, la rebeldía juvenil, etc.” (1995, p. 32). As transformações culturais, reportadas em alguma medida por Siede e Weinstein, definem também as pedagogias dessas instituições e incidem em seu cotidiano de um modo que, combinado aos questionamentos de ordem política, é o que faz surgir um novo significante – “escuelas progresistas” e “escolas alternativas” – para reconhecer essas experiências e distingui-las de experiências anteriores. Essa distinção e a incidência dessa particular injunção na conformação das novas pedagogias pouco parece ter sido explorada em trabalhos acadêmicos, em geral ficando obscurecida em razão de uma operação discursiva que apaga seus elementos singulares pela sua remissão a movimentos educacionais e pedagogias anteriores ou a determinado

campo intelectual, como ocorre quando nelas tende a se ver somente um prolongamento da Escola Nova ou uma aplicação do que procede de determinados pensadores e teorias, como Piaget e a psicanálise.

A escola vista como um refúgio também corresponde à imagem de um espaço onde se processavam as transformações de ordem cultural, embora nem sempre protegido do controle e da censura exercidos pelas ditaduras no que se refere a essa dimensão, como ocorria nas “escuelas progresistas” do nível primário durante a última ditadura argentina, pois tiveram que lidar com as possíveis consequências da presença de inspetores, em geral inspetoras esposas de militares, segundo lembra uma educadora entrevistada por Siede (idem, 56). Mesmo diante da eventual visita dessas inspetoras, um menino podia ir à escola com o cabelo comprido, uma menina usar uma saia um pouco mais curta e eram possíveis certas formas de atuação na sala de aula, ainda que o ritmo da escola devesse mudar para disfarçar o que se fazia quando chegava uma inspetora para fazer as suas observações, chamando a atenção, por exemplo, porque não havia cartazes indicando os atos pátrios ou pelo modo desajeitado de uma aluna sentar na sala de aula, com as pernas abertas (idem).

No caso das “escolas alternativas” paulistanas, a censura e o controle político e cultural exercidos pelo regime militar pouco parece ter incidido nas suas dinâmicas internas. Daí a imagem do “oásis”. Ao contrário do que ocorria na rede pública de ensino, submetida nesse período a um severo controle político e ideológico, como também ocorreu na Argentina. Esse controle, no Brasil, já tinha evidenciado a sua eficiência no final da década de 60 ao colocar um ponto final nas experiências bem sucedidas desenvolvidas na rede pública de ensino no nível secundário, nos chamados vocacionais ou nas escolas experimentais. Mas a rede particular de ensino também sofreu as investidas do regime militar em alguns casos, como as “escolas alternativas” da cidade de Curitiba, em meados da década de 1960, quando professoras do jardim de infância *Pequeno Príncipe* foram acusadas de “estarem ministrando práticas marxistas às crianças” (KÜNSLE, 2011, p. 57). E ainda na década seguinte, em 1978, quando 11 pessoas vinculadas às pré-escolas *Oca* e *Oficina* foram presas em Curitiba porque as crianças estariam sendo “doutinadas dentro de princípios marxistas”, sendo-lhes inculcada ainda “a negação de valores como a religião, a família e a tradição histórica”, segundo consta em nota da polícia federal reproduzida por Künzle (idem, p. 74).

Nessa nota oficial, assim como em outros documentos e discursos da época, tanto da Argentina quanto do Brasil, nota-se como os governos dos generais atentavam para a fecunda articulação que estava no cerne da efervescência que caracterizou os anos 60 e cujo desdobramento ainda se faz notar na década seguinte, exaurindo-se porém nos anos 80. Essa articulação define uma experiência coletiva multifacetada que colocava lado a lado os grupos mais díspares, mas que era enxergada pelos grupos mais conservadores como se tivesse uma unidade que na verdade não

existia. Assim podia ser enxergada tão-somente porque esses setores olhavam para esse universo como quem olha para um mesmo inimigo. Um fato atestado “pela facilidade com que associavam esquerda ou subversão com dissolução dos costumes e imoralidade” (REVAH, 1994, p. 40). Isso está presente no sentido daquela nota, mas também no que se encontra implicado na repetida defesa dos valores da civilização ocidental e cristã pelos ditadores da Argentina ou no sentido da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, que no Brasil precede o golpe de 64. Ou ainda, na expulsão pelo exército dos estudantes do Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP) em 1968, que uma nota do exército esclarece alertando a família paulistana “para a ação que vinha sendo realizada [pelos estudantes], no sentido de destruir as nossas mais caras tradições, a nossa maneira de ser e viver”.⁷ Certamente, essa “maneira de ser e viver” mobilizava os jovens que são expulsos do CRUSP e que em parte foram morar num bairro próximo da USP: a Vila Madalena – uma espécie de epicentro da região de São Paulo onde surgem e se instalam a maior parte das “escolas alternativas”. Nelas, a constituição de um estilo de vida, de uma forma de ser e viver diferente, definia grande parte do que se fazia e pensava.

A fecunda articulação entre política e cultura que nos anos 60 incide no espaço público, gerando também formas de ação violentas para transformar a sociedade, deixa afinal de operar como trama com forte potencial crítico e mobilizador, embora ainda mantenha alguma força nas décadas seguintes, quando é (re)articulada com novos elementos. A deriva que desfaz essa trama recebe o impulso dos regimes autoritários, mas o que no final das contas opera como regulador dessa articulação é a indústria cultural, graças à qual os grupos econômicos e políticos até então dominantes podem prescindir das arbitrariedades das ditaduras para tornar hegemônicos determinados modelos políticos e culturais e marcar o ritmo das transformações culturais, embora não sem que surjam outras formas de crítica e resistência cultural, inclusive entre os jovens.⁸ No Brasil, a indústria cultural consolida-se precisamente na década de 70, contando para tanto com o forte investimento dos governos militares nas comunicações, além de políticas por meio das quais o Estado ao mesmo tempo reprime e incentiva as atividades culturais, como aponta Ortiz (1991, p. 116).

2. Circuitos “progresistas” e “alternativos”

Uma condição fundamental na constituição dos circuitos educativos “progresistas” e “alternativos” diz respeito ao fato de serem escolas pagas, o qual de antemão estabeleceu um recorte social que condicionou essas instituições em seu horizonte de possibilidades, preocupações e interesses. Esse horizonte, porém, é dado também pelo particular universo socio-cultural onde surgem, relativo a uma classe média intelectualizada que de maneira geral tinha uma formação

⁷ Cf. “A moral da história” (Carta, 1984, v. 1, p.51).

⁸ A propósito desse ponto, veja-se, por exemplo, Abramo (1994).

superior ou mantinha alguma relação com a universidade, a maior parte com uma posição política de esquerda e atendida com as transformações culturais que ela própria produzia. Assim demarcados, esses novos circuitos da rede particular de ensino produziram uma diversificação no perfil das instituições educativas privadas até então existentes, como sugere Siede ao tratar das EPL (1995, p. 10). No caso da Argentina, o seu surgimento obedece também a um processo que é necessário que seja pensado associado ao abandono da escola pública por setores significativos das camadas médias, no período em que entra crise a ideia do Estado educador e o normalismo passa a ser crescentemente corroído, tornando-se a mudança da escola uma necessidade posta em pauta pelos próprios discursos oficiais.⁹ Esse abandono pode ser observado na evolução das matrículas do nível primário. O setor privado praticamente dobrou o número de matrículas na Argentina num período de 40 anos nesse nível do ensino, a partir de 1950; sendo essa privatização do ensino ainda mais pronunciada no caso da capital federal.¹⁰ Se comparamos com o Brasil, veremos que a participação da rede privada no número de matrículas manteve-se mais ou menos estável no mesmo período em termos percentuais quando comparada com a pública, tendo em vista o nível primário e o 1º Grau, que surge em 1971.¹¹ A diferença nesse ponto não implica em diferenças importantes em relação ao modo como esse setor social enxergava a escola pública nos dois países, em ambos casos envolvendo críticas em vários pontos semelhantes, além de uma posição ambivalente a partir de um discurso de defesa de uma escola pública para todos um tanto idealizada e remetida a um passado temporalmente impreciso.

As denominações utilizadas em referência ao conjunto de escolas fornecem algumas pistas importantes sobre as características dos circuitos em que se inserem e que elas próprias definem. Nos dois casos envolvem significantes cuja utilização extrapola o universo dessas escolas e da educação e não são anteriores a seu surgimento, se consideramos os particulares sentidos que então adquirem. No caso do significante “progresista” e seu apócope “progre”, Weinstein (2007, p.39) diz que a sua utilização como “tipificación de un grupo sociocultural” surgiu entre fins dos anos 50 e início dos 60, “con la radicalización política y con el impacto de movimientos sociales y culturales que introdujeron transformaciones en las costumbres y mentalidades de los sectores medios de la sociedad argentina”; indicando ao mesmo tempo, em nota de rodapé, que as sua difusão se deu a partir dos anos 70. Para reconhecer as escolas, porém, não parece que tenha sido muito utilizado entre os educadores e pais de alunos nas décadas de 60, 70 e mesmo nos anos 80, sendo antes uma categoria que ganha força entre os pesquisadores e cuja utilização referida às escolas pode ser

⁹ Cf. Puiggrós (2003) e Finocchio (2009, pp. 133).

¹⁰ Cf. Siede (1995, p. 8) e Weinstein (2007, p. 43-4), que fornece estes dados: em 1950, a matrícula no setor privado em relação ao total era de 8,1%, em 1985 era de 18,5% e, em 1991, de 19,7%.

¹¹ No Brasil, em 1951, as matrículas do primário na rede privada representavam 11,46% do total; em 1981, no 1º Grau, 13,39 % e, em 1991, ficaram em 12,42%. Cf. em Araújo (2010).

melhor constatada posteriormente.¹² Esse fato do discurso parece corresponder às particulares características desse universo de escolas, talvez por demais difuso, sem uma região específica da capital federal onde a sua presença fosse reconhecida, além de configurado de uma maneira que não implicou no surgimento de relações institucionais estáveis entre as escolas, apesar dos vários aspectos que as aproximavam e da circulação de educadores entre elas.¹³

Nesse ponto nota-se uma diferença importante em relação às “escolas alternativas” paulistanas. No circuito em que se movia determinado setor intelectualizado das camadas médias, a partir da década de 1970 o significante “escolas alternativas” começou a ser utilizado frequentemente, sobretudo pelos pais de alunos. Ademais, os educadores dessas escolas estabeleceram uma rede de relações informais que aproximaram essas instituições e resultaram na constituição de grupos que mantiveram vínculos mais ou menos estáveis a partir de 1986 até inícios dos anos 90.¹⁴ Esses educadores na verdade eram basicamente mulheres, uma característica própria do nível pré-escolar, no qual iniciaram a sua atuação e que posteriormente ampliam para outros níveis, sobretudo a partir dos anos 80. Poucas foram as “escolas alternativas” que começaram no 2º Grau (atual Ensino Médio), para depois estender a sua atuação nos níveis de ensino inferiores, e elas não fizeram parte daqueles grupos.¹⁵ De modo que o significante “escolas alternativas” trazia consigo a forte marca do nível de procedência desse conjunto de instituições.

Outro aspecto a destacar é a localização das escolas, na sua maior parte na zona Oeste da cidade de São Paulo, onde há duas importantes universidades: a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC), as quais foram particularmente atingidas pela repressão política durante a ditadura militar, constituindo também importantes espaços de rearticulação do movimento estudantil no final dos anos 70. Muitos pais de alunos e educadoras mantinham ou haviam mantido algum vínculo com essas universidades. Além disso, como já mencionado, muitas das pré-escolas “alternativas” surgiram no bairro Vila Madalena ou próximas dele. Um bairro localizado entre os campi daquelas duas universidades e que ainda no início da década de 90 “era visto como um lugar de moradia de intelectuais, artistas e ex-hippies remanescentes da contracultura dos anos 70, e que inclusive retinha um pouco de seu passado ‘alternativo’, na sua feira anual de artesanato, nos grafites que ilustravam os seus muros, nas terapias ‘alternativas’ que nele ainda sobressaíam”, além dos bares que desde então se multiplicaram prolongando o ambiente festivo das casas onde foram morar coletivamente, nas chamadas “repúblicas”, estudantes expulsos do Conjunto Residencial da USP, em 1968 (REVAH, 2005, p.166).

¹² Veja-se Siede (1995, p. 3 e 4) e Weinstein (2007, p. 26 e 39).

¹³ Segundo Siede (1995, p. 64), as escolas tiveram “escasos contactos institucionales entre sí”.

¹⁴ Um dos grupos congregou as administradoras escolares e o outro as coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais.

¹⁵ *Equipe* e *Oswald de Andrade* eram duas escolas de 2º Grau que podiam ser consideradas “alternativas”. Posteriormente, fundiram-se com duas outras escolas daquele grupo que haviam começado no nível pré-escolar.

O que acima foi destacado são alguns dos elementos cuja confluência parece ter potencializado o uso do significante “escolas alternativas” como forma de reconhecimento, além de contribuir para criar laços de identificação entre os que se moviam nesse circuito de instituições. Entre esses elementos cabe destacar as atividades e expressões que não necessariamente encontravam-se vinculadas ao campo educacional e que igualmente podiam ser consideradas “alternativas”, como as ligadas à produção cultural (imprensa, poesia, música) ou relativas a áreas como medicina, psiquiatria, alimentação, em circuitos que também eram definidos e frequentados por um setor das camadas médias. Além disso, potencializando o uso do significante “alternativa” mas incidindo naqueles laços de identificação num outro sentido, de modo a ampliá-los em direção a outros setores sociais, existiam atividades e iniciativas que se desenrolavam entre os setores populares e que tinham um caráter “alternativo”, como as promovidas nas periferias das grandes cidades por setores da Igreja Católica, clubes de mães e associações de moradores, envolvendo creches e escolas chamadas de comunitárias, cursos e oficinas de diferentes tipos ou núcleos de alfabetização de adultos que usavam o chamado método Paulo Freire, proibido durante a ditadura. Nessas experiências educacionais, usava-se de modo geral o significante “educação popular”, sendo mais rara a utilização da expressão “educação alternativa”. Esta era empregada sobretudo por intelectuais e jovens das camadas médias que nelas participavam, alguns deles inclusive mantinham alguma relação com as “escolas alternativas”. Nota-se então que o significante “alternativa” vinculava o circuito de escolas particulares paulistanas com um amplo espectro de atividades, experiências e expressões que em seu conjunto definiam um campo bem extenso, difuso e impreciso. Um campo que de modo geral correspondia a atividades e iniciativas que tinham um caráter paralelo ou não oficial em relação ao Estado ou ao mercado, tendo também o sentido de algo marginal, que beirava os limites da ordem instituída pelo regime militar e do que boa parte da sociedade tolerava do ponto de vista dos valores morais.¹⁶

No caso das escolas da cidade de Buenos Aires, o significante “progresista” utilizado como forma de reconhecimento as conectava também com um amplo conjunto de iniciativas, envolvendo inclusive outros setores sociais e atores, como a Igreja Católica e a coletividade judaica, conforme indica Siede (1995). Entre as primeiras experiências educacionais consideradas “progresistas” são comumente destacados os jardins de infância, como a escola *Arco Iris*, iniciada em fins dos anos 50, além de formas de educação não formais, como é o caso das atividades desenvolvidas no âmbito da coletividade judaica, nos chamados Kinder Clubs e na “colônia de verão” *Zumerland*, sobre a qual Siede (1995, p. 29) faz esta apreciação: “La profundidad de la reflexión pedagógica y la solidez demostrada en la incorporación de prácticas innovadoras hicieron de Zumerland una escuela de docentes que luego multiplicaron el legado de Zumerland en la educación pública y privada”. Essa

¹⁶ Um maior aprofundamento desse ponto encontra-se em Revah (1994 e 2005).

colônia de férias, assim como alguns jardins de infância, eram iniciativas promovidas por instituições ligadas à “Federación de Entidades Culturales Judías” (ICUF), uma organização laica não sionista vinculada ao Partido Comunista (idem, p. 25). Siede também faz referência aos setores “progresistas” da educação católica que ficam em evidência com a mudança que ocorre na Igreja Católica nos anos 60, quando surge a teologia da libertação, a “opção pelos pobres” e um sem número de atividades que são desenvolvidas entre os setores populares e nas quais encontram ressonância os discursos pastorais, como também ocorreu no Brasil, principalmente na década de 70, quando surgem e se multiplicam as Comunidades Eclesiais de Base. Na educação católica no âmbito da rede privada, os setores “progresistas” também encontraram algum espaço. Segundo Siede (idem, 21), “en los setenta era posible elegir una escuela de curas ‘progres’ o ‘tradicionales’, de monjas ‘abiertas’ o ‘cerradas’ (...). Los curas ‘piolas’ eran fundamentalmente aquellos que comprendían la secularización de las costumbres”.

No período que na Argentina se inicia com o golpe de estado de 1976, o campo do que era considerado “progresistas” se vê fuertemente afetado. São então buscadas outras vias para determinadas atividades e expressões de caráter “progresista”, como aponta Weinstein (2007, p.33): “La dictadura militar produjo entre 1976 y 1983 el repliegue, silenciamiento y la desmovilización de las expresiones políticas y culturales del progresismo en todo su espectro: éstas tomaron cauces subterráneos, – cultura de catacumbas – espacios de resistencia” (idem). Weinstein usa o conceito de “organizadores culturales”, de Wortman, para referir-se a essa época e a “personas que han desarrollado editoriales, centros y revistas culturales, teatro independiente, etc. movidos más por un proyecto cultural que por una lógica de mercado” (idem). Essas “figuras”, segundo Weinstein, desaparecem no “*ethos* cultural dominante de fin de los ’90 en adelante” (idem). Os fundadores das EPL são por ela consideradas nesse registro, com a função de organizadores culturais movidos por um projeto ideológico e uma demanda cultural específica (idem).

No caso do Brasil da década de 70 até inícios dos 80, quando surge a maior parte das escolas “alternativas”, processam-se mudanças que alteram de maneira significativa a trama política e cultural que tinha produzido a efervescência dos anos 60 e na qual não havia participado a maioria das educadoras que fazia parte das suas equipes pedagógicas, pois elas tinham cursado o 2º Grau ou a universidade nos anos 70, tendo 30 anos ou menos. Essas educadoras, que em boa parte davam forma ao difuso movimento contracultural, politizam-se rapidamente conforme cresce a contestação ao regime militar no final dessa década, com as primeiras mobilizações estudantis em 1977, as lutas pela anistia, as greves dos trabalhadores do ABC, a emergência das novas forças políticas e sindicais, dos movimentos populares de reivindicação e dos movimentos e grupos envolvidos nas lutas culturais, que alguns chamavam de micropolíticos ou minorias, como o movimento feminista, o movimento negro e os grupos de homossexuais. (REVAH, 2005, p. 169). Nessa nova trama

política e cultural, dimensões e registros que ainda não estavam postos nos anos 60 ou que pouco haviam ficado em evidência ganham extrema relevância, e não apenas nos setores médios.

É o que destaca Sader (1989, p. 20) quando se refere ao alargamento do espaço da política pelos novos movimentos sociais que emergem no final dos anos 70, um alargamento que se processa junto com as transformações culturais cujo foco principal é o cotidiano. Este é objeto de uma intensa reelaboração que faz com que o sentido do político se altere radicalmente. Os novos movimentos sociais não se encontram referidos a qualquer estratégia revolucionária, tampouco aceitam qualquer organização que os ultrapasse e defina o que eles são e tendem a rejeitar as formas tradicionais de fazer política, desconfiando mesmo do discurso político. Esses movimentos definem-se “conforme se configuram, no próprio percurso, de acordo com os embates que precisam travar, em geral com alguma autoridade ou com algum representante do Estado. E nesse embate adquirem valor os problemas do cotidiano, adquirem valor as suas próprias ações e a autonomia dos movimentos, que não mais chegam até as autoridades pedindo um favor e sim reivindicando um direito.” (REVAH, 2005, p. 161-2)

No setor das camadas médias que frequentava as “escolas alternativas” esse registro do cotidiano era o principal alvo das transformações em curso, em jogo sobretudo porque o que se buscava era gestar uma nova forma de vida. Esse empreendimento envolveu um sem número de detalhes do dia-a-dia, além de novos planos e dimensões, como a da sensibilidade, que sobretudo estava em pauta no difuso campo da contracultura. A busca de uma “nova sensibilidade” envolveu um forte investimento em mudanças relativas aos gestos, ao modo como se olhava, falava e sentia, às formas de resolver um conflito, de usar o espaço e o tempo, de se dirigir a uma criança, de ser pai e mãe, menino e menina, homem e mulher, de lidar com a sexualidade e com tudo o que se encontrava referido ao corpo. Não por acaso, o significante *postura* emerge nos discursos para demarcar uma dimensão fundamental a respeito do que se esperava em relação à atuação dos educadores.¹⁷ Nas escolas “alternativas”, em face desse largo horizonte, de questões que pareciam nunca acabar, que geravam debates e discussões intermináveis, que faziam proliferar e circular a palavra até o limite do tolerável, houve um imenso investimento existencial por parte dos educadores, mas também dos pais de alunos. Todos eles compelidos a procurar saídas coletivas, pois sentiam-se começando “do zero”, sem respostas a mão, numa época em que não existiam e sequer se procuravam “especialistas” como os que proliferaram desde os anos 80. Esse horizonte de inquietações, com esse ponto de partida onde nada parecia estar dado, também parece ter sido o das “escuelas progresistas” na parte inicial das suas trajetórias, tendo incidido em suas dinâmicas internas de um modo que é possível recuperar parcialmente a partir de alguns traços evidenciados pelas pesquisas que as tomaram como objeto, embora restem muitas dúvidas sobre seus contornos, a

¹⁷ A respeito desse significante, veja-se Revah (2007).

intensidade dessas inquietações e os diversos aspectos envolvidos. Esclarecer esses pontos exigiria a realização de novas pesquisas.

3. Representações, práticas e trajetórias

A sintonia observável nas trajetórias institucionais e pedagógicas desse conjunto de escolas das cidades de Buenos Aires e São Paulo, assim como inúmeros traços e elementos comuns a suas representações e práticas, decorrem em grande parte da sua filiação aos circuitos antes delineados. Nesses circuitos também podem ser encontradas dimensões e elementos que concernem às suas diferenças. Neste último item, de maneira bem sintética, dado os limites estabelecidos para este texto, serão apresentados alguns aspectos comuns, assinaladas algumas diferenças e indicado o rumo da inflexão que se processa notadamente a partir da segunda metade da década de 80, quando se configura a peculiar trama política e cultural que caracteriza esse período e que coincide com a emergência do construtivismo como discurso pedagógico que define os contornos e elementos fundamentais das pedagogias dessas escolas.

Nomes

As representações dos fundadores dessas instituições a respeito da escola, da educação, das crianças e sobre outros aspectos das suas pedagogias, como também sobre o horizonte em pauta quando começaram, encontram um ponto de confluência nos nomes de cada escola. Salvo algumas escolas que usam nomes próprios, como Jean Piaget e Pestalozzi na Argentina, os nomes escolhidos as vincula diretamente como o universo sócio-cultural e político já referido e que elas próprias definem. Nomes como *Mundo Nuevo* e *Novo Horizonte*, *Arco Iris*, *Acuario*, *Escuela del Sol*, *Fralda Molhada*, *Alecrim*, *Pirâmide* e *Viramundo* são bem sugestivos a respeito dessas representações cujos sentidos confirmam o vínculo com esse universo quando indagamos os protagonistas sobre os motivos da escolha.¹⁸ Esses nomes refletem valores e representações que definem o horizonte dessas experiências e como, aponta Siede, eles “contrastan con las tradiciones más antiguas de la enseñanza privada” (1995, p. 3). São nomes que em alguns casos, em determinado momento da trajetória dessas escolas, começaram a produzir alguns incômodos, como *Acuario* na Argentina, um nome “pegado a los ideales del 60”, que nessa apreciação de uma das educadoras dessa escola “no nos ayudó”, pois havia sido inspirado na obra de teatro Hair, sendo então relacionado com “la era que iba a venir (...) era del amor, de la paz”.¹⁹

Nesse período, o significante “alternativa” ficou num registro semelhante, tornou-se um termo pejorativo quando associado a determinados processos e trajetórias. Dele foi necessário se distanciar, tendo então desaparecido como forma de reconhecimento desse conjunto de escolas já

¹⁸ Sobre os nomes, veja-se o capítulo “A ‘experiência proibida’”, em Revah (1994); e o trabalho de Siede (1995, pp. 43-49).

¹⁹ Entrevista reproduzida por Siede (idem, p. 45).

em fins dos anos 80. Junto com ele também esvaneceram-se determinadas representações sobre o momento em que surgiram, graças a um (re)ordenamento discursivo que possibilitou enxergar essas escolas como originárias de concepções qualificadas de construtivistas. Nesse percurso, seu passado “alternativo” praticamente desapareceu das representações sobre a história dessas instituições, pelo menos essa foi a deriva própria dos anos 90.

Autores, teorias e saberes pedagógicos

Em relação à proveniência das pedagogias desenvolvidas nessas experiências, em documentos e entrevistas com educadores que nelas participaram são mencionados uma diversidade de autores e teorias, com ênfases particulares de acordo com a escola e o país em questão, como é o caso da forte presença da psicanálise na Argentina, presente também no Brasil, embora sem tanta força. Uma referência importante nos dois países foi a obra de Piaget, envolvendo apropriações diferentes ao longo de sus trajetórias. Aí já temos as duas referências vez por outra lembradas para indicar a entrada e a forte presença da psicologia no campo pedagógico contemporâneo, sem contar as vertentes da psicologia social na Argentina e outros autores que foram incorporados, como Wallon e Vygotsky. Mas houve também um sem número de outros autores, concepções e referências conformadores de suas pedagogias, como Freinet, Paulo Freire, Neill e sua escola de Summerhill, Ferrière, Decroly e outros. Com uma demarcação forte dada pela rejeição a tudo que pudesse parecer autoritário, tradicional ou conservador ou mesmo tecnicista, numa época em que os discursos oficiais enfatizavam o planejamento e a definição precisa dos objetivos e dos passos a serem seguidos em sala de aula, os educadores envolvidos nessas experiências incorporaram um sem número de saberes advindos dos mais variados autores e teorias de um modo um tanto frenético, ligando tudo com tudo, tendo como principal baliza a própria experiência e o horizonte em pauta nesse momento. Isso ao menos é o que corresponde às “escolas alternativas”, mas não parece diferente do que norteou a atuação de educadores das “escuelas progresistas”.

Nesse ponto, se há algo que distingue essas experiências de iniciativas anteriores, não é propriamente a presença de determinado autor ou teoria, mas o valor que a própria experiência adquiriu sob aquele horizonte, que exigia criar um mundo novo. Isso relaciona-se com a particular valorização da arte em muitas dessas experiências. Essa valorização diz respeito menos a uma área do que a uma atitude geral dos educadores no cotidiano dessas escolas, uma atitude animada por anseios relativos àquele horizonte nutrido pelos movimentos e expressões dos anos 60 e seus desdobramentos posteriores, sobretudo dos que buscaram dar corpo à ideia de fundir arte e vida.

Além da dimensão relativa à sensibilidade, essa criação foi muito intensa no plano discursivo, com significantes que em determinado período praticamente desapareceram do discurso e outros que ganharam espaço, veiculando saberes cuja fecundidade deve ser procurada menos nas teorias do que nas práticas cotidianas, como é o caso do significante *limites*, de ampla repercussão

nas “escolas alternativas”, mas que também parece comparecer com força na trajetória das “escuelas progresistas”. Estas, em determinado momento, também precisaram deixar em evidência que as crianças tinham liberdade, mas com “LIMITES CLAROS”, segundo é destacado em documento com a proposta da escola *Acuario*.²⁰ A inflexão que ocorre nos anos 80 tem no seu cerne esse *significante de ressonância*, pelo menos no que se refere às “escolas alternativas”, que em determinado momento de suas trajetórias precisaram falar muito sobre os limites, envolvendo não só a relação com as crianças, mas também entre os próprios adultos, pois âmbitos aparentemente opostos haviam sido quase que fundidos (pessoal e profissional, casa e escola, público e privado, etc.), sendo necessário rearticulá-los e separá-los em razão dos múltiplos problemas que isso suscitou.

A reverberação do *significante limites* corresponde também ao momento em que começa a ser revista a persistente relação horizontal estabelecida pelos adultos com as crianças-alunos e que implicou no encurtamento da distância entre adultos e crianças. A respeito disso cabe observar que, se o distintivo da nossa época em relação à infância é esse encurtamento, como sugere Carli (2003, p. 224), naquele setor social isso se dava não apenas porque a criança vinha ficando no centro dos discursos, com particular projeção nos discursos educacionais cuja procedência remonta ao movimento da Escola Nova. Isso também se dava naquele período na medida em que os adultos buscavam na infância modelos de comportamento para si próprios: certa espontaneidade de atitudes, informalidade, viés lúdico na forma de falar e se comportar, etc. Entretanto, uma vez processado isso e operada certa transformação dos comportamentos conforme a mudança cultural se alastra e se consolida, o que atrai e aproxima adultos e crianças na sociedade de maneira geral é um único ponto: o “jovem”, em particular o jovem com traços adolescentes, transformado nessas décadas em nosso modelo cultural (PERALVA, 1997), mas já sob as rédeas da indústria cultural, que é a que define seus principais contornos, pelo menos até alguns anos atrás. Daí determinados efeitos sobre as crianças, efeitos esses que em grande parte parecem resultar desse complexo processo, como a sua erotização e maturação precoce; e também sobre os adultos, com “todos” querendo ser “jovens”.²¹ São as novas representações que hoje em maior ou menor medida perpassam a escola e que concernem a processos culturais que transcorreram nessas décadas, de início tendo como protagonista o setor das camadas médias aqui focalizado, mas seguindo uma deriva que muito se distancia do que inicialmente afigurava o horizonte desse setor.

Ainda sobre aquela inflexão na trajetória das escolas, cabe apontar que ela corresponde a um recuo em relação à presença da psicologia, pois avalia-se que é preciso atentar para as questões propriamente pedagógicas. É o momento em que ganham relevância as didáticas específicas e

²⁰ Ver Siede (1995, p. 50) e Weinstein (2007, p. 58). Veja-se também o capítulo “Limites”, em Revah (1994).

²¹ Sobre esse ponto, veja-se Revah (2011).

determinados especialistas. A partir desse momento nota-se também um fluxo importante de especialistas nas didáticas específicas entre os dois países, em particular da Argentina em direção ao Brasil, para dar cursos e conferências, como é o caso de Delia Lerner, cujo percurso profissional esteve vinculado às “escuelas progresistas”.

Práticas e dispositivos pedagógicos

As escolas desenvolveram todo um conjunto de práticas e dispositivos que embora possam ser vistos como procedentes de determinadas concepções pedagógicas, teorias ou de práticas historicamente anteriores, são também tributários da inserção dessas escolas nos circuitos já referidos. Por exemplo, nas “escolas alternativas”, no nível pré-escolar, as educadoras “usavam muito o chão, almofadas, sentiam-se à vontade para ficarem descalças e jamais utilizavam como enfeite desenhos de Miceys, Mônicas ou outros do tipo, como era a regra nas pré-escolas da época, cujas paredes das salas de aula eram decoradas com esse tipo de figuras. Em vez disso, o espaço retinha a história do grupo, dos trabalhos realizados pelas e com as crianças. Evitava-se, desse modo, padronizar o uso do espaço, buscando-se em contrapartida realçar o que era da ordem singular, deixando no ambiente as marcas próprias de cada criança e cada grupo.” (REVAH, 2005, p. 173). As preocupações presentes nessas práticas, que afinal mudaram aspectos importantes da cultura escolar, pois desconstróem certa ordem concebida como própria da escola ao mesmo tempo em que instauram outra, também podem ser notadas nas “escuelas progresistas”, salvas as determinadas diferenças culturais entre os dois países e as relativas à radicalidade de algumas práticas escolares e contraculturais próprias do campo “alternativo”, que apenas uma pesquisa mais aprofundada nas escolas portenhas poderia dimensionar.²²

Há vários dispositivos desenvolvidos nessas escolas que guardam semelhança, como os relatórios, com os quais prolongava-se a intensa comunicação com os pais, sob formatos que também mudaram de acordo com a deriva daquela inflexão, perdendo então a sua função inicial e tornando-se inclusive “largos plomazos”, para usar a expressão de um pai de aluno de uma “escuela progresista”.²³

Gestão institucional

A partir de uma gestão institucional que resultou em vários projetos de autogestão, orientada pela busca de relações não verticalizadas nem submetidas a uma lógica empresarial, no período em que ocorre a inflexão em suas trajetórias institucionais, com conflitos envolvendo greves de professores e outras questões, as escolas “alternativas” abandonaram esse horizonte. Para os que ficaram como proprietários ficou claro e começou a ser dito sem meias palavras que “patrão é

²² A essas diferenças seria necessário acrescentar as relativas às escolas do mesmo país, que dependendo dos aspectos considerados, são significativas. Por exemplo, quando se considera o peso e o sentido que tiveram as questões políticas em cada instituição.

²³ Cf. Weinstein, 2007, p. 104. Sobre os relatórios nas “escolas alternativas”, veja-se Revah (2005, p. 174-5).

patrão e empregado é empregado”.²⁴ Em relação às “escuelas progresistas”, nota-se que existem algumas semelhanças com aquele percurso institucional, embora apenas uma tenha funcionado como cooperativa de pais e professores, a escola *Mundo Nuevo*, dentre as quatro pesquisadas por Siede e Weinstein. Nessas escolas também ocorreram conflitos relacionados com greves de professores e houve demissões em algumas delas, num período em que os “pruritos de otrora” também foram deixados de lado, para usar uma expressão de Siede (1995, p. 59).

Referências

- ABRAMO, H. W. (1994). *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo : Scritta.
- ARAÚJO, G. C. (2010). Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003. Estudos RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 91, nº 227, jan./abr. 2010.
- CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F., FERREIRA, I. M. (1993). *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas.
- CARLI, S. (2003). Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. 1955-1983. In: PUIGGRÓS, A. (dir.) (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires : Galerna, 2003.
- CARTA, M. (Dir. de redação) (1984). *Retrato do Brasil*. V. 1. São Paul: Política ed.
- FINOCCHIO, S. (2009). *La escuela en la Historia Argentina*. Buenos Aires : Edhasa.
- KÜNZLE, M. R. C. (2011). *Escolas alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965-1986)*. Tese (Doutorado). Universidad Federal do Paraná. Curitiba.
- ORTIZ, R. (1991). *A moderna tradição brasileira*. São Paulo : Brasiliense.
- PERALVA, A. (1997). O jovem como modelo cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas-SP: ANPED/Autores Associados, nº 5/6.
- PUIGGRÓS, A. (dir.) (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires : Galerna.
- REVAH, D. (2011). O ideal cultural na definição da infância. *Estilos da Clínica*. Revista sobre a infância com problemas. V. 16, nº 2, 2º sem. 2011. São Paulo : USP/Instituto de Psicologia.
- _____ (2007). A linguagem do corpo e o lugar do educador. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. esp., p.90-118, jun./2007.
- _____ (2005) A Educação Alternativa. In: RISÉRIO, A. et al. *Anos 70: trajetórias*. São Paulo : Itaú Cultural/Iluminuras, 2005. p. 159-178.
- _____ (2004). *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

²⁴ Sobre esse ponto, em relação às “escolas alternativas”, veja-se o capítulo “O ‘novo’ moderno”, em Revah (1994).

- _____ (1994). *Na trilha da palavra “alternativa”*: a mudança cultural e as pré-escolas “alternativas”. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- SADER, E. (1988). *Quando novos personagens entraram em cena* : experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- SIEDE, I. A. (1995). *Las escuelas progresistas laicas en la educación privada de Capital Federal entre 1955 y 1983*. Seminario de doctorado. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- WEINSTEIN, I. (2007). *La demanda de educación progresista*. Evolución del discurso en las escuelas privadas progresistas. (Buenos Aires, 1970 - 2000). Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina.