

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

COMUNIDADES EDUCACIONAIS: UMA HISTORIOGRAFIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NÃO-CONVENCIONAIS EM ESCOLAS-INTERNATOS, COLÔNIAS, ORFANATOS E ESCOLAS-RESIDÊNCIA

Luis Henrique Miotto, Sandra Regina Ferreira de Oliveira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5686>

Submetido em: 2023-03-06

Postado em: 2023-03-13 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

COMUNIDADES EDUCACIONAIS: UMA HISTORIOGRAFIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NÃO-CONVENCIONAIS EM ESCOLAS-INTERNATOS, COLÔNIAS, ORFANATOS E ESCOLAS-RESIDÊNCIA

LUIS HENRIQUE MIOTO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8398-3844>
<luismioto@yahoo.com.br>

SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6684-181X>
<sandraoliveira.uel@gmail.com>

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil.

² Professora e pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil.

RESUMO:

Este artigo busca compor um panorama histórico da organização pedagógica e institucional do que estamos denominando de “comunidades educacionais não-convencionais”, ou seja, instituições que mesclaram a prática escolar com a moradia dos educadores e educandos, onde crianças e adultos residem e coabitam no espaço em que aprendem e se educam, formando “internatos”, “colônias”, “orfanatos”, “escolas-residência” que se organizam com seus membros gestando coletivamente a instituição e propondo importantes transformações nos processos educacionais com consideráveis graus de autonomia e criatividade pedagógica.

Partimos das instituições coordenadas por Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel e Liev Tolstói, depois discutimos as comunidades educacionais anarquistas coordenadas por Paul Robin e Sébatien Faure, os orfanatos democráticos coordenados por Janusz Korczak, as colônias socialistas educacionais de Anton Semionovich Makarenko, o internato autogestionado de Homer Lane e os CIEPs no estado do Rio de Janeiro. Citamos também alguns casos mais recentes e ainda existentes, como a *Summerhill School*, as “escolas Krishnamurti” e a Escola SESC de Ensino Médio.

Utilizamos como método a análise de textos historiográficos e citamos algumas reportagens para os casos mais contemporâneos.

Pudemos concluir que o formato de “escolas-internatos” e orfanatos com inclusão de práticas escolares foram modelos institucionais paradigmáticos entre o século XVIII e início do século XX, e que na atualidade os poucos casos nestes formatos são mantidos por instituições por organizações religiosas. No entanto, trouxemos em nosso texto alguns exemplos de rompimento ao paradigma pedagógico convencional ocorrido em algumas comunidades educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: comunidades educacionais, escolas não-convencionais, escolas-residências, escola-internato, paradigma educacional.

EDUCATIONAL COMMUNITIES: A HISTORIOGRAPHY OF UNCONVENTIONAL PEDAGOGICAL PRACTICES IN BOARDING SCHOOLS, COLONIES, ORPHANAGES AND SCHOOL-RESIDENCES

ABSTRACT:

This article seeks to compose a historical overview of the pedagogical and institutional organization of what we are calling "unconventional educational communities", that is, institutions that have merged school practice with the housing of educators and students, where children and adults live and cohabit in the space where they learn and educate. They form "boarding schools", "colonies", "orphanages", "school-residences" that are organized by their members collectively managing the institution and proposing important transformations in the educational processes with considerable degrees of autonomy and pedagogical creativity.

We start from the institutions coordinated by Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel and Liev Tolstói, then we discuss the anarchist educational communities coordinated by Paul Robin and Sébatien Faure, the democratic orphanages coordinated by Janusz Korczak, the educational socialist colonies of Anton Semionovich Makarenko, the self-managed boarding school of Homer Lane, and the CIEPs in the state of Rio de Janeiro. We also mention some more recent and still existing cases, such as the Summerhill School, the "Krishnamurti schools" and the Escola SESC de Ensino Médio.

We used as a method the analysis of historiographic texts and cited some reports for more contemporary cases.

We were able to conclude that the format of "boarding-schools" and orphanages with the inclusion of school practices were paradigmatic institutional models between the 18th century and the beginning of the 20th century, and that nowadays the few cases in these formats are maintained by institutions run by religious organizations. However, we bring in our text some examples of rupture to the conventional pedagogical paradigm that occurred in some contemporary educational communities.

Keywords: educational communities, unconventional schools, school-residences, boarding school, educational paradigm.

COMUNIDADES EDUCATIVAS: UNA HISTORIOGRAFÍA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS NO CONVENCIONALES EN INTERNADOS, COLONIAS, ORFANATOS Y ESCUELAS-RESIDENCIA

RESUMEN:

Este artículo pretende componer una panorámica histórica de la organización pedagógica e institucional de lo que estamos denominando "comunidades educativas no convencionales", es decir, instituciones que han fusionado la práctica escolar con la vivienda de educadores y alumnos, donde niños y adultos viven y cohabitan en el espacio donde aprenden y se educan, formando "internados", "colonias", "orfanatos", "escuelas-residencia" que se organizan con sus miembros gestionando colectivamente la institución y proponiendo importantes transformaciones en los procesos educativos con grados considerables de autonomía y creatividad pedagógica.

Partimos de las instituciones coordinadas por Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel y Liev Tolstói, para pasar después a las comunidades educativas anarquistas coordinadas por Paul Robin y Sébatien Faure, los orfanatos democráticos coordinados por

Janusz Korczak, las colonias educativas socialistas de Anton Semionovich Makarenko, el internado autogestionado de Homer Lane y los CIEP del estado de Río de Janeiro. También mencionamos algunos casos más recientes y aún vigentes, como la Summerhill School, las "escuelas Krishnamurti" y la Escuela SESC de Ensino Médio.

Utilizamos como método el análisis de textos historiográficos y citamos algunos informes para los casos más contemporáneos.

Podríamos concluir que el formato de "internados" y orfanatos con inclusión de prácticas escolares fueron modelos institucionales paradigmáticos entre el siglo XVIII y principios del XX, y que en la actualidad los pocos casos en estos formatos son mantenidos por instituciones para organizaciones religiosas. Sin embargo, aportamos en nuestro texto algunos ejemplos de ruptura con el paradigma pedagógico convencional ocurridos en algunas comunidades educativas contemporáneas.

Palabras clave: comunidades educativas, escuelas no convencionales, escuelas-residencia, escuela-internado, paradigma educativo.

INTRODUÇÃO

Neste artigo discutiremos algumas instituições que mesclaram a prática escolar com a moradia dos educadores e educandos, onde crianças e adultos residem e coabitam no espaço em que aprendem e se educam, formando “internatos”, “colônias”, “orfanatos”, “escolas-residência” de configurações extremamente singulares em sua gestão e com propostas educacionais não-convencionais, formando o que estamos denominando de “comunidades educacionais”. Trata-se de “escolas-residências” que se organizaram com seus membros gestando coletivamente a instituição e com os seus educadores propondo importantes transformações nos processos educacionais com consideráveis graus de autonomia e criatividade pedagógica.

Estas “comunidades educacionais” tiveram grande intensidade durante a passagem do século XIX e primeira metade do século XX, constituíram formatos de organização coletiva e escolar que realizaram importantes transformações pedagógicas e de gestão institucional que influenciaram e influenciam ainda hoje as propostas das escolas não-convencionais.

Este artigo busca compor uma visão panorâmica da organização pedagógica e institucional destas “comunidades” no intuito de reconhecer estas experiências em sua importância histórica na Educação e em suas singularidades pedagógicas.

Realizamos, em primeiro momento, um panorama sobre as principais “comunidades educacionais” não-convencionais históricas. Partimos das contribuições de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852) e a prática radical de educação desenvolvida por Liev Tolstói (1828-1910). Entre o final do século XIX e início do século XX vemos surgir as comunidades educacionais anarquistas de Paul Robin (1837-1912) e Sébatien Faure (1858-1942), os orfanatos democráticos coordenados por Janusz Korczak (1878-1942), as colônias socialistas educacionais de Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), o internato autogestionado de Homer Lane (1875-1925) e os CIEPs no estado do Rio de Janeiro (anos 1980-90).

E um pouco mais contemporaneamente e ainda existentes, citamos a radical *Summerhill School*, as espiritualizadas “escolas Krishnamurti” e a singular Escola SESC de Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro.

Para compor nosso panorama utilizamos como método a análise e releitura de textos historiográficos e citamos algumas reportagens para os casos mais contemporâneos.

Esse texto nasce como parte e extensão de nossa pesquisa de doutorado (MIOTO, 2022), onde realizamos estudos historiográficos e estudos de caso de escolas que estamos denominando de “não-convencionais”, ou seja, escolas que rompem com o “paradigma convencional e hegemônico da educação”, que propõem novas possibilidades de abordagens pedagógicas e se afastam do modelo de gestão das escolas convencionais.

CONTEXTO INICIAL: ROSSEAU, PESTALOZZI E FROEBEL

O modelo de “colégio-internato” vem de uma raiz antiga da educação ocidental europeia, que herda sua origem dos preparatórios para as universidades medievais. Jovens pobres que se interessavam em estudar para entrar nas universidades se instalaram em estalagens coletivas financiadas por nobres e pela Igreja (chamadas de *hospitia*), esses locais passam a ganhar estruturas de colégios-internos.

A primeira fase de formação do internato francês ocorreu quando rapazes que chegavam a Paris para estudar, na primeira metade do século XIII, procuravam um mestre para dele receber a instrução e depois um lugar onde pudessem se instalar. Para isso, estudantes, da mesma origem social, acabavam se associando e alugando um local [...] Desse modo, os estudantes pobres, que não tinham recursos para pagar estalagem, acabaram sendo amparados pela caridade de nobres ou altos membros da Igreja, em estabelecimentos criados com a finalidade de alojá-los gratuitamente. [...] Os *hospitia* equipados ou de caridade multiplicaram-se a partir do século XIV, e evoluíram para os primeiros colégios. (CONCEIÇÃO, 2019, p.109)

Com o nascimento dos colégios modernos (de inspiração republicana-iluminista e burguesa) a partir do século XVI, o modelo de escola-internato influenciou para congregações religiosas (jesuítas, ursulinas, barnabitas, somascos, oratorianos).

Esse modelo clássico de colégio-interno (instalados primeiramente na França, Inglaterra, Holanda e Alemanha, e depois se espalhando pela Europa) está profundamente vinculado com o nascimento do modelo convencional e disciplinador da educação.

Nos séculos XVII e XVIII os alunos dos colégios na França conviveram com a clausura proporcionada pelo internato, modelo que tinha como objetivo instaurar um universo pedagógico caracterizado pela separação do mundo, em um espaço específico de internamento e neste os internos eram submetidos a uma vigilância constante, ininterrupta. Na pedagogia do internato, o tempo e o espaço eram organizados para enfrentar as ameaças e tentações externas e separar a criança do mundo adulto. [...] Nesses colégios, organizados sob a forma de colégio-internato, além dos castigos físicos a que estavam submetidos os colegiais, as condições das instalações e da alimentação servida eram péssimas e os pensionistas estavam submetidos a longas horas de estudo. (CONCEIÇÃO, 2019, p.110-111)

Entre os séculos XVIII e XIX surge na Europa uma nova maneira de compreender o universo da criança que configuraria a base paradigmática dos principais movimentos pedagógicos inovadores e iniciativas escolares não-convencionais do mundo ocidental. A Europa vivia um momento de grandes mudanças, com inúmeras transformações sociais, políticas, estéticas, morais, comportamentais, vindas das revoluções burguesas e a revolução industrial. E estas mudanças inspiravam também novos questionamentos às

instituições educacionais. Foi um período em que se firmou o ideal da “instrução” de toda a população via instituições educacionais comandadas pelo Estado, por meio de um ensino racional dentro do ideal burguês da época (inspirados pelos movimentos dos humanistas, racionalistas, iluministas e positivistas), criando intenso conflito e disputas com os poderes da Igreja (que havia comandado por muitos séculos o funcionamento e concepção das escolas, orfanatos e internatos).

É neste contexto que surgem as primeiras teorias e práticas educacionais da Europa que trazem uma concepção disruptiva da infância, as primeiras iniciativas de pedagogias onde a criança tem papel ativo e sua condição humana é respeitada, que surgem como contraponto crítico ao modelo disciplinador da escola convencional. (SINGER, 1997; MIOTO, 2022)

Como um dos marcos iniciais de ruptura à este modelo convencional e disciplinado e inaugural de uma nova compreensão da infância apontamos a obra e pensamento do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), autor da obra “Emílio ou da Educação” e um dos principais influenciadores do movimento “iluminista”. Helena Singer, ao se referir das “escolas democráticas”, por exemplo, cita que:

O grande precursor desta corrente, o filósofo Jean-Jacques Rousseau entendia que o ser humano, ao nascer, já era provido de inteligência, personalidade e disposições mentais e emocionais – de uma individualidade própria, enfim. Seria preciso permitir a exteriorização plena destas disposições. Apostava na curiosidade infantil e deixava que ela conduzisse o processo de aprendizado, procurando reduzir ao mínimo o contato da criança com a sociedade, considerada a fonte de todo o mal. (SINGER, 1997, p.18)

O pensamento de Rousseau influenciou de maneira decisiva a maneira como o Ocidente passou a perceber a infância na Era Moderna, a criança agora seria entendida a partir de sua potência e como uma etapa fundamental da constituição humana. Na obra “Emílio”, Rousseau “[...] descortina a infância em seus aspectos biológicos, psicológicos e morais. E procura alcançar a natureza infantil ou uma ideia de infância apropriada a esta natureza.” (GRUMICHÉ, 2012, p.23) Essa perspectiva da infância gera em Rousseau um debate a respeito do processo formativo das crianças, que busca respeitar o que ele chama de “natureza humana”, uma educação que buscaria os pressupostos “naturais” de desenvolvimento.

A intenção é de que com exercícios moderados das funções naturais, realizados a partir da observação atenta à criança, esta seja educada através da condução e desdobramento de sua própria natureza. Natureza que revela, por meio de nossa constituição física, que somos seres maturacionais, ou seja, que precisamos percorrer etapas ao longo da vida. Nascemos crianças e vamos gradativamente tornando-nos adultos, tanto em termos físicos, como psicológicos. Esse é o **caminho natural**, e Rousseau almeja que a educação siga igualmente esse percurso. (GRUMICHÉ, 2012, p.24, grifo nosso)

Rousseau não irá criar nenhuma instituição escolar, inclusive suas análises pedagógicas partem de um modelo clássico de um “educador-preceptor” acompanhando individualmente seu pupilo, modelo aliás que os formatos das “escolas-internato” irão se contrapor. Mas o que é fundamental nesse momento histórico é que a perspectiva da infância de Rousseau acaba por pressupor um processo formativo que leve em consideração uma efetiva escuta da criança e um respeito ao seu desenvolvimento próprio e vai se tornar uma das principais influências teóricas para a criação das primeiras instituições “não-convencionais”.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), compatriota de Rousseau, por exemplo, teve o “Emílio” como livro “de cabeceira” por toda a vida, e citava Rousseau como o “centro de ação do antigo e do novo mundo em matéria de educação” e o que “quebrou as correntes do espírito e devolveu a criança à si mesmo, e a educação à criança e à natureza humana” (SOËTARD, 2010, p.13). O alemão Friedrich Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, acabaria incorporando essa perspectiva da infância rousseauiana e a aplica nos seus “jardins-da-infância”.

Pestalozzi e Froebel foram os grandes pioneiros da reforma educacional de todo o mundo ocidental, e um dos primeiros educadores a destinar grande importância para educação das crianças mais pequenas. Mesmo que ambos tenham mantido uma visão essencialista e religiosa nas suas concepções de infância e educação, o aprofundamento da concepção rousseauiana de infância, suas sistematizações didáticas de ensino, suas produções literárias teóricas e suas práticas pedagógicas constituíram as bases de um novo paradigma na educação que influenciou todo o movimento da “Escola Nova” no início do século XX.

Após coordenar três experiências educacionais – com crianças muito pobres em Neuhof (entre 1775-1780), com órfãos de guerra em um orfanato na cidade de Stans (em 1798) e em Burgdorf (entre 1799 e 1804), em 1805, já com 60 anos de idade, Pestalozzi é transferido para ser educador e coordenador do “Instituto de Neufchâtel”, um colégio-interno que ficava dentro de um antigo castelo medieval na cidade de Yverdon-les Bains, no sul da Suíça, com aproximadamente 150 alunos internos (em sua maioria), Pestalozzi trabalharia por vinte anos nesta instituição (até 1825). É nesta instituição que irá realizar suas principais práticas educacionais, o Instituto de Yverdon se tornará uma escola-modelo no período, sendo a escola mais visitada por educadores em toda a Europa, seu modelo pedagógico influenciará escolas de todo o mundo (SOËTARD, 2010, p.21-22).

IMAGEM 1 - Atualmente sede do “Museu de Yverdon”, antigo castelo medieval que no século XIX foi a sede do instituto educacional onde Pestalozzi realizou suas principais práticas educacionais.



Fonte: *Musee D'Yverdon Et Region*.

Froebel, quando ainda era um jovem professor, visitou a escola de Pestalozzi em Yverdon por volta de 1810, sendo fortemente influenciado pela visão de infância do mesmo. Funda seu primeiro empreendimento educativo em 1817 em Keilhau (Alemanha), uma década depois atuou como educador em um orfanato na Suíça entre outras instituições, essas experiências serviram de inspiração para que fundasse seu primeiro “jardim-de-infância” (em

1839) na cidade de Blankenburg (Alemanha) onde atuou até 1851 (quando o governo Prussiano perseguiu e proibiu o funcionamento da escola). Froebel não gostava do termo “escola” para sua instituição, pois tal conceito remetia a visão de “instrução diretiva” e “disciplinadora” das escolas convencionais, por isso formulou o termo “jardim-de-infância” (“*kindergarten*”, em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim). E apesar das crianças não morarem no “jardim-de-infância”, Froebel matinha uma prática de estar extremamente próxima da família da criança no processo educacional, defendia a posição da mãe como a ação principal da educação e procurava propor métodos pedagógicos voltadas para as mesmas, buscando estabelecer uma profunda relação de continuidade escola-família.

O termo “jardim-de-infância” formulado por Froebel (termo que no mundo inteiro é tão difundido) se embasa na metáfora rosseauiana que compara o desenvolvimento da criança ao desenvolvimento de um vegetal, essa metáfora revela muito categoricamente o seu conceito essencialista de infância. A pesquisadora Alessandra Arce (2002) resume este conceito da seguinte maneira:

A infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. (ARCE, 2002, p.20)

Essa concepção de “respeitar o desenvolvimento natural”, a “essência natural” da criança, pressupõe uma visão essencialista do ser-humano e da natureza, que em Pestalozzi e Froebel está ligada a uma “essência divina” (ambos muito religiosos e ligados ao cristianismo protestante). Mas, também, é justamente essa busca por respeitar esse “desenvolvimento natural” que acabará sustentando a proposta destes educadores de uma pedagogia mais respeitosa com o universo da criança, incentivando a curiosidade natural e a atividade livre da criança, que seja geradora de “liberdade autônoma” (nos termos de Pestalozzi), formulando uma pedagogia ativa, menos disciplinadora e menos diretiva.

Por isso, um dos mais importantes princípios da pedagogia froebeliana é o da auto-atividade livre. A criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento. Ela deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir. A aprendizagem deve sempre partir daquilo que a criança já conhece. Ouvir o conhecimento da criança é o principal requisito para o sucesso da educação. (ARCE, 2002, p.20)

Esta exploração livre das crianças como dispositivo pedagógico é muito frisada também em Pestalozzi, este defendia que a educação deveria primeiro passar pelos “sentidos” da criança para depois virar conhecimento abstrato, chamou isso de “método intuitivo” (o que a ciência moderna chamará depois como “método indutivo” e que Dewey será um dos principais defensores na educação).

Pestalozzi desenvolveu sua pedagogia com foco na educação intelectual-sensorial e nas atividades práticas, o fundamental não era ensinar determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos. A base

do método intuitivo é a "lição das coisas", acompanhada de exercícios de linguagem para se chegar às ideias claras. O método se caracteriza por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando por esse caminho aos conceitos abstratos. Daí a ênfase dada por Pestalozzi ao contato direto com a natureza e à observação da paisagem mediante a valorização da excursão e do trabalho de campo como pressuposto básico do estudo. Ele desejava elaborar um sistema de lições com vistas ao desenvolvimento do poder prático das crianças. Para tanto os objetos da natureza e da ciência eram supervalorizados. (ZANATTA, 2005, p.168-170)

Inclusive, no Brasil, o método de Pestalozzi ficou conhecido como "lições de coisas", por causa da sua relação de educação pela experiência direta da criança com os objetos educacionais ("coisas").

O método para obter bons resultados no processo educativo deveria partir do conhecido ao desconhecido; caminhar do concreto ao abstrato; acostumar a criança a fazer; não dizer à criança aquilo que ela pode descobrir por si mesma; seguir a ordem da natureza; dirigir a mente e os sentidos do particular ao geral, passando da visão intuitiva à compreensão geral, desenvolvendo nos educandos a capacidade de percepção e observação, mais do que a pura aquisição de conhecimentos. O método didático, para ele, consistia em partir da prática, por meio dos sentidos que deviam entrar em contato direto com os objetos, para chegar ao pensamento, às ideias. Por isso a percepção sensorial e a experiência sensorial como processo ativo são o fundamento de todo o conhecimento. (SOËTARD, 2010, p.35)

Para exemplificarmos algumas práticas, conduzidas a partir destas bases conceituais, no orfanato de Yverdon, por exemplo, Pestalozzi propunha que o ensino de Geografia devia ser conduzido a partir de vivências em campo, com passeios pela região, onde a criança vivenciaria o espaço do entorno e depois ao retornar ao espaço da escola propunha que representassem o que observaram em desenhos, esculturas de argila, etc. Pestalozzi procurou conduzir as outras áreas do conhecimento (como a alfabetização, a matemática, etc.) também desta maneira, procurando promover a vivência das crianças para depois propor uma abstração do que foi experienciado.

E para apontar o principal exemplo prático do "jardim-de-infância", citamos que Froebel incentivava muito os jogos para as crianças, tendo ele mesmo concebido diversos jogos e brinquedos pedagógicos para estimular a exploração livre das crianças. Tinha a brincadeira e o lúdico como parte principal do processo de desenvolvimento da criança, sendo o primeiro a conceber e aplicar os brinquedos pedagógicos (que ele chamava de "dons"). Além de estimular a exploração artística do desenho, escultura com argila, poesia, música, brincadeiras de roda, etc.

Esse breve resumo das concepções pedagógicas que foram desenvolvidas nas instituições coordenadas por Pestalozzi e Froebel apontam que os dispositivos pedagógicos ali praticados fundaram o que ficou conhecido como "pedagogia ativa". E com a ajuda de Soëtard (2010, p.34) e Arce (2002, p.118) conseguimos elencar resumidamente os principais pontos que o movimento da "Escola Nova" no início do século XX herdou deste dois importantes educadores:

- A criança e seu desenvolvimento (respeito pelas fases da crianças) passam a ser o centro do processo educacional;
- A espontaneidade infantil deve ser respeitada;
- O educador é um mediador, o possibilitador da experiência da criança. Mas (diferentemente da visão dos educadores da Escola Nova) na visão essencialista de Froebel

e Pestalozzi, a tarefa do educador seria similar à de um “jardineiro”, cultivando as forças espirituais imanentes da criança;

- A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade esta que passou a respeitar os interesses e necessidades da criança, respeitando-se seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa;

- A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior, tão cara à moral protestante;

- Um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com ajuda e respeito ao seu ritmo;

- O lúdico e a brincadeira é valorizada como método pedagógico;

- A valorização da afetividade e do sentimento da criança e do educador diante da criança.

A COMUNIDADE E A ESCOLA DE IÁSNAIA POLIANA: TOLSTOI

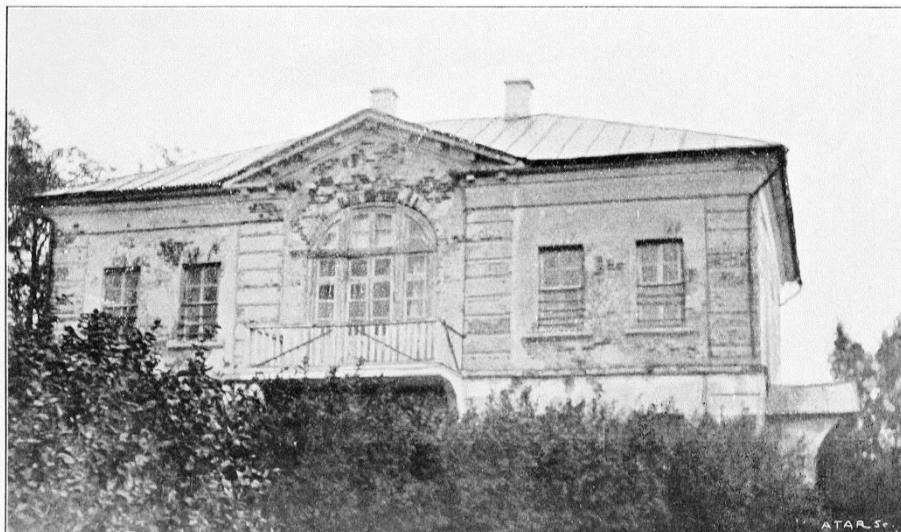
Um pouco depois do surgimento das práticas de Pestalozzi e Froebel, surge em 1858 na Rússia czarista, na fronteira com Europa e Ásia, uma prática radical de educação: as escolas de “Iásnaia Poliana” de Liev Tostoi.

Tolstoi também foi muito influenciado pela concepção de infância de Rousseau, e chegou a visitar e se identificar com o “jardim-de-infância” de Froebel. Tolstoi mesclou essa influência rosseauiana à sua concepção muito particular de “cristianismo libertário”. Formulou um leitura *sui generis* dos textos do Evangelho cristão, escreveu diversos tratados críticos de caráter teológico, conceituando a partir destas leituras uma sociedade igualitária e libertária, organizada coletivamente sem a submissão dos poderes da Igreja e das instituições estatais. Uma leitura radical do cristianismo que estabeleceria o “reino de Deus na Terra” (TOLSTOI, 2021, p.176), em uma sociedade sem diferenças de castas e nacionalidades que seria alcançada através da “prática do amor para com todos”. Obteve muitos seguidores, a ponto destes fundarem uma linha religiosa que chamavam de “tolstoísmo”, o que resultou em sua excomunhão da Igreja Ortodoxa no ano de 1901 (GOMES, 2019, p.11).

Em Tolstoi, esse cristianismo radical se somava às influências que teve dos principais pensadores socialistas e anarquistas do período, o distanciamento da Igreja e do Estado buscado por Tolstoi na gestão de suas escolas se alinhava à forte crítica que os anarquistas faziam a estas instituições.

Tolstoi fundou a primeira escola Iásnaia Poliana em 1859, dentro de sua grande propriedade de mesmo nome, localizada na região rural da cidade de Tula, ao sul de Moscou. A escola atendia crianças camponesas que eram filhos dos trabalhadores (servos) da propriedade, funcionava em uma casa de dois andares feitas de muros de pedras, era gratuita e prezava pela liberdade das crianças. Em 1860 atendia por volta de 50 crianças.

IMAGEM 2 - Parte frontal do prédio da primeira escola de Iásnaia Poliana (1861).



Fonte: TOLSTOI, 1906.

Entre 1860 e 1861 Tolstoi passou uma temporada estudando pedagogia e visitando escolas na Alemanha, França, Inglaterra e Bélgica, ficando abismado com o ensino disciplinador e autoritário que presenciou, ao retornar construiu mais 21 escolas em sua propriedade, contratou um corpo de professores formado por jovens universitários, recém-formados e seminaristas. Ou seja, quando falamos da escola Iásnaia Poliana, estamos a falar de um complexo de escolas dentro de uma mesma propriedade rural.

As práticas pedagógicas eram centradas nas crianças, baseadas em completa liberdade no aprendizado. Segundo os relatos de Tolstoi (2021), as escolas funcionavam quase o dia todo, com crianças de idades variadas no mesmo espaço, sendo que nenhum aluno era obrigado a estar presente, ou fazer as lições, não haviam castigos nem qualquer reprimenda ou coerção. Tolstoi acreditava na capacidade de autodisciplina das próprias crianças, inclusive deixando-as resolver seus conflitos entre elas mesmas com poucas intervenções dos adultos. Havia um currículo formado por doze matérias (Leitura, Escrita, Caligrafia, Ciências Naturais, Gramática, Geografia, História Sagrada, História da Rússia, Matemática, Desenho, Canto, Religião) mas presavam por grande flexibilidade didática e seguiam o interesse das crianças. Também foram criadas revistas e jornais produzidos com textos de educandos e professores. Os dispositivos pedagógicos mais usados eram as contações e leituras de histórias (contos, transcrições de fábulas e relatos cotidianos, quase todos escritos pelo próprio Tolstoi)¹, e também os longos passeios que faziam pela propriedade.

Essas experiências acabaram tendo uma curta duração, se mantiveram em constante readequação e experimentalismo, sempre mirando o máximo de liberdade, a não-violência e o mínimo autoritarismo. Foram perseguidas pelo governo czarista até serem fechadas em 1862, mas marcaram a história da educação pelo seu caráter libertário e respeitoso com as crianças.

O principal meio de aquisição de conhecimentos é a relação direta para com os fenômenos da vida. A relação direta para com os fenômenos da vida exige liberdade total. A escola, o professor e o livro são fenômenos

¹ Esses contos foram reunidos por Tolstoi em cartilhas que eram usadas nas escolas. Chegaram a ser comercializadas também para toda a Rússia, essas cartilhas foram uns dos livros mais vendidos de Tolstoi, verdadeiros *best sellers* da época. A editora Cosac Naify compilou grande parte dos escritos que compunham estas cartilhas no volume 2 da coleção “Contos Completos” de Liev Tolstoi (2015).

da vida como a casa paterna, o trabalho, a floresta e o céu. Para que na escola se adquira o maior número de conhecimentos, que as relações dos alunos para com a escola e o professor, para com o livro, sejam tão livres como as relações desses alunos para com a natureza e todos os fenômenos da vida. (TOLSTOI apud TEIXEIRA, 2017, p.67)

COMUNIDADES EDUCACIONAIS ANARQUISTAS

Essas escolas coordenadas por Tolstói estiveram ligadas, como dissemos, ao movimento anarquista, mas outras instituições educacionais que surgiram no final do século XIX e começo do século XX que efetivamente inauguraram as escolas deste movimento: o “Orfanato de Cempuis, a “Colméia” e as “Escolas Modernas”.

Em Tolstói, o cristianismo radical se somava às influências que teve dos principais anarquistas do período (Proudhon, Bakunin, Kropotkin, entre outros). Essa vinculação de Tolstói ao movimento anarquista era tão explícita que inclusive chegou a se filiar ao importante manifesto pela “Escola Libertária” de 1898, assinado por um comitê formado por anarquistas como Élisée Reclus, Jean Grave, Piotr Kropotkin, J. Ferrière, entre outros, incluindo o próprio Tolstói. Porém, Tolstói se afastava do movimento anarquista devido a sua posição social (ele era herdeiro de terras, vindo de uma família aristocrata, tinha o título de “conde”) e, também, devido à sua fé religiosa e de algumas concepções a respeito do mundo do trabalho que diferiam do ideal anarquista. Emblemática, neste sentido, é a resposta do anarquista francês Jean Grave à uma carta de Tolstói direcionada ao movimento pela Escola Libertária, onde fica claro esse ruído de concepções:

O que adicionar a esta carta? De fato, o ideal de Tolstói – exceto as palavras – é o nosso: o desaparecimento das castas, das nacionalidades: os homens sendo irmãos e solidários, é isso que queremos. Realizar o paraíso na terra é o que desejamos. Tolstói chama o reino de Deus. Acreditamos que é mais racional eliminar essa entidade. Aqui está toda a diferença: porque, ao preservá-lo, pode envolver um dogma, um clero: coisas das quais temos certeza, Tolstói não quer mais do que nós. (GRAVE, 2021, p.177)

A pedagogia anarquista, hoje tão pouco referenciada e creditada, foi responsável pela criação e pela propagação de dispositivos pedagógicos fundamentais que foram aplicados pelos principais movimentos educacionais progressistas. Os anarquistas formularam e defenderam arduamente as primeiras experiências de educação popular, de coeducação entre os sexos e de classes sociais, a centralidade do trabalho e seu caráter essencial, a concomitância do ensino geral com a educação profissional, a “educação integral”, as saídas à campo, a criação de escolas autônomas em sua gestão e em sua pedagogia, a produção própria dos materiais didáticos, a defesa de um método antiautoritário de ensino, a defesa pelo ensino laico, etc. Ou seja, trata-se de um movimento muito importante na história da Educação.

A importância que os anarquistas dão à educação vem do seu foco nesta “conscientização de classe”, nessa busca vanguardista pela “emancipação dos trabalhadores” das condições de opressão para que busquem se organizar coletivamente. Por isso o foco nos movimentos sindicais e na educação destes trabalhadores. Por isso que grandes pensadores anarquistas focaram sua militância na criação de espaços educacionais, na criação de jornais propagadores das ideias anarquistas e na alfabetização dos trabalhadores. Por acreditarem que estes seriam os instrumentos para criar as condições para uma organização dos indivíduos conscientes de sua condição no mundo e não uma revolução a partir da

tomada de um Estado que conduziria as transformações políticas, sociais e econômicas. Daí a importância da “educação libertária”, onde os sujeitos aprendentes são educados em um relacionamento solidário para que se realize as práticas autogestionárias e antiautoritárias na sociedade.

Apesar das concepções anarquistas que embasaram a “pedagogia libertária” terem sido alimentadas desde o início do século XIX, a partir de anarquistas como Godwin, Stirner, Proudhon, Bakunin, Kropotkin e Reclus, é o educador e pedagogo francês Paul Robin que irá concretizar a primeira prática educacional deste movimento. (CODELLO, 2007; GALLO, 1992)

Paul Robin já havia publicado vários textos teóricos (onde desenvolveu seu conceito principal de “educação integral”) e era um ativo militante do movimento anarquista quando assume a coordenação do *Orfanato Prévost de Cempuis* (na cidade de Oise no norte da França) em 1880 e ali promove uma importante experiência pedagógica libertária que irá influenciar todas as futuras escolas anarquistas. Neste orfanato, que recebia entre 120 a 180 crianças a partir dos 6 anos de idade, Robin promoveu os dispositivos pedagógicos anarquistas que acreditava e que ajudou a formular: o ensino era misto (meninos e meninas), sem seriação entre todas as idades, muitas práticas de esportes e artes, muito contato com a natureza, e ainda realizavam uma “imprensa” com publicações da própria comunidade do orfanato. Buscou colocar em prática uma “Educação Integral”, abordagem pedagógica que Robin havia elaborado teoricamente junto aos movimentos operários, onde a teoria e os trabalhos manuais alternavam-se, os saberes do corpo, do trabalho, intelectual e moral eram compreendidos como uma totalidade que se complementam e deveriam ser aplicadas nas práticas educacionais. Neste sentido pedagógico, mantinha-se no Orfanato uma oficina de sapatos, uma tipografia, marcenaria, ateliê de costura, uma área de cultivo agrícola, onde as crianças aprendiam a trabalhar com diversas ferramentas e materiais, buscando manter próximo o “saber” da prática do “trabalho”. Robin buscou que a educação no Orfanato acolhesse a liberdade das crianças, buscando a finalidade revolucionária anarquista na busca por um novo ser-humano antiautoritário. Em 1894, por perseguição política e dos setores conservadores, Robin é exonerado de seu cargo. Mas por todos os longos 14 anos desta prática, *Cempuis* foi uma experiência educacional muito reconhecida, sempre visitada por pesquisadores, pedagogos, libertários, tendo estado no centro de toda reflexão sobre educação libertária do período (GALLO, 1995; CODELLO, 2007; KASSICK, KASSICK, 2004).

IMAGEM 3 - Membros da comunidade do orfanato coordenador por Paul Robin.
Na foto lemos a mensagem: *“Cempuis (Oise) – Orfanato Prévost - De volta à escola”*.



Fonte: Página virtual do coletivo “La Ligue”. Disponível em: <<https://ligue-enseignement.be/la-ligue/chroniques-historiques/paul-robin-1837-1912-une-vie-engagee/>>. Acesso em 20/12/2022.

Outra experiência marcante foi a da comunidade solidária e educacional “A Colmeia” (“*La Ruche*”), conduzida por Sébastien Faure entre 1904 e 1917, um dos principais marcos da experiência anarquista e da “educação integral”. Faure, militante e dono de um jornal anarquista por muitos anos, resolveu alugar uma propriedade rural em Rambouillet (próximo à Paris) e constituir uma comunidade educativa autogestionada e com orientação cooperativista, onde conviviam adultos e crianças, acolhia por volta de 40 crianças a partir dos 6 anos até os 16 anos de idade em sua maioria órfãos ou vindos de famílias de operários. Faure gostava de frisar que “A Colmeia” não era uma “escola”, ou “internato” ou “orfanato”, era “algo ainda que não tinha nome”, para ele se tratava de uma experiência singular e inédita, tendo como centro a concepção de “Educação Integral” formulada pelos anarquistas. As crianças e jovens da comunidade tinham aulas baseadas nas ciências modernas (“ensino racional” nos moldes da “*Escuela Moderna*” de Ferrer y Guardia), também aprendiam e atuavam nas várias oficinas (carpintaria, ferraria, tipografia, entre outras) que cumpriam a função de ensinar os saberes técnicos e garantir a manutenção dos materiais da própria comunidade. Promoviam muitos passeios pedagógicos, inclusive viagens todos os anos para diversos países. Mantinham na própria tipografia as tiragens do jornal produzido pela comunidade, um “boletim” quinzenal onde propagavam suas aprendizagens e textos libertários. Na Colmeia não havia exames, provas e qualquer castigo, buscavam afirmar os valores da solidariedade e do apoio mútuo, todas as decisões se davam via assembleia coletiva entre os educadores e as crianças maiores. A Colmeia se recusava a ter subsídio e controle estatal, foi sustentada com muitas dificuldades por recursos que vinham por doações de sindicatos, cooperativas e outros colaboradores, também das palestras que o próprio Faure fazia pela Europa divulgando a prática.

Esse espaço educacional (ou ainda um “espaço de vida comunitário libertário”) foi um das principais experiências de educação anarquista da história, tendo existido por 14 anos. Nos seus anos finais a comunidade da Colmeia estava em seu ápice de organização, já era reconhecida internacionalmente e tinha colaboração de milhares de apoiadores, tinha iniciado a prestação de serviços para fora da comunidade, estando quase conseguindo sua plena auto sustentação, porém o projeto sofreu duro golpe com o começo da guerra mundial e não conseguiu se sustentar, encerrando suas atividades em 1917. (FAURE, 2015; GALLO, 1992 e 1995)

IMAGEM 4 - Comunidade da “Colmeia” em uma brincadeira de roda (1918).

Fonte: Foto de “*Le Provost – Argenteuil*”, retirado de Faure (2015).

Quando falamos da história e contribuições da educação libertária e anarquista não podemos deixar de citar a “*Escuela Moderna*”, mesmo que esta não tenha o caráter de “comunidade” ou “orfanato” como as anteriores. Criada por Francesc Ferrer y Guardia em Barcelona-Espanha em 1901, essa escola libertária ganharia grande força paradigmática. Era uma escola contrária a interferência do Estado e da Igreja (mantida pelos trabalhadores e familiares dos alunos), com o objetivo de uma educação laica, racional, não coercitiva e de coeducação entre meninos e meninas (um tabu para a época). Após o Estado monarquista espanhol perseguir e prender Ferrer y Guardia ocorre o fechamento da escola em 1906, e muitas escolas irão se inspirar em seu formato e seus dispositivos pedagógicos e se espalharem pela Europa e América Latina, chegando ao Brasil no início do século XX.

A “*Escuela Moderna*” iniciou um movimento paradigmático que resultou no surgimento de dezenas de escolas “libertárias” por toda a Europa e América Latina, inclusive tendo no Brasil surgido mais de cinquenta (50) escolas, bibliotecas e centros de estudos inspirados na “*Escuela Moderna*” ligados aos sindicatos e trabalhadores dos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará, Sergipe e Pará, cuja importância foi bastante significativa para a classe operária face ao descomprometimento do governo para com a educação do trabalhador e de seus filhos naquele período. (KASSICK; KASSICK, 2004, p.21)

A pedagogia promovida por Ferrer y Guardia, além da concepção libertária, mesclava forte influência do racionalismo iluminista e positivista (apesar de ter ressignificado estas filosofias), procurava fazer com que a educação promovesse a socialização dos saberes científicos buscando distribuir os conhecimentos da Ciência moderna para toda sociedade, compreendendo isso como fundamental para o “progresso” e para a “emancipação social”. Esse racionalismo em Ferrer y Guardia está ligado a um laicismo extremamente crítico ao modelo educacional clerical tão hegemônico na época. Seus dispositivos pedagógicos traziam a concepção de “educação integral” inspiradas em Paul Robin, promoviam uma educação racional-científica focados nas práticas em laboratórios que a escola possuía e em passeios pedagógicos, com grande espaço para as crianças brincarem e jogarem. As práticas pedagógicas buscavam fomentar uma educação livre de autoridade coercitiva, garantindo a

liberdade do professor e das crianças em suas ações, sendo banidas as avaliações e os castigos. (FERRER I GUÀRDIA, 2010; GALLO, 1992 e 1995)

REPÚBLICA DAS CRIANÇAS: OS ORFANATOS COORDENADOS POR KORCZAK

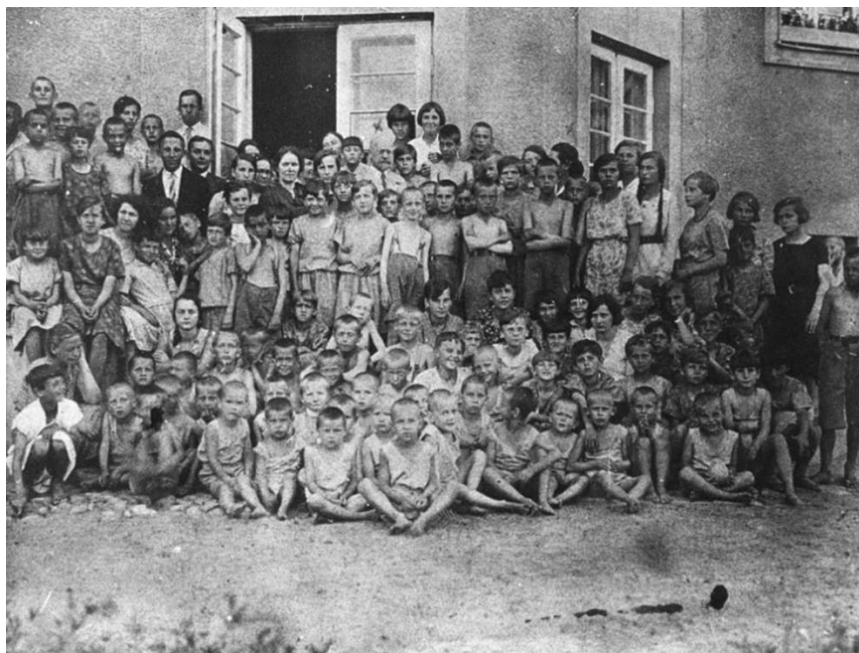
Outra marcante e singular experiência de comunidade educacional são os orfanatos coordenados por Janusz Korczak, na Polônia, durante a primeira metade do século XX. Espaços autogestionados e profundamente democráticos, com grande prioridade à participação ativa das crianças. Korczak mesmo era uma pessoa muito sensível na escuta da criança, escreveu textos profundos trazendo o olhar e o sentimento das crianças, procurando desvelar o universo infantil para que fossem respeitadas como seres humanos plenos desde pequenas, e dedicou praticamente toda a sua vida na militância pelos direitos e dignidade das crianças.

Janusz Korczak, pseudônimo de Henryk Goldszmit, era médico-pediatra de família judaica, aprofundou sua visão de educação após visitar instituições pela Europa já ligadas ao movimento escolanovista, tendo se identificado com as práticas baseadas nas propostas pedagógicas de Pestalozzi. Em 1912 é convidado a dirigir o orfanato “Dom Sierot” (em português “Casa dos Órfãos” ou “Lar das Crianças”), em Varsóvia, financiado por uma associação judaica, que atendia aproximadamente 200 crianças. É quando aproxima de vez sua prática à pedagogia. Korczak geriu o orfanato durante trinta anos, juntamente com a educadora Stefania Wilczyńska. Em 1919, Korczak também será convidado pelo estado polaco a dirigir o orfanato “Nasz Dom” junto à educadora Maryna Falska.

Nestes dois orfanatos instalou uma autogestão que denominou de “república das crianças”, tinham suas próprias instituições democráticas conduzidas pelas crianças, organizavam a vida em comunidade e administravam os conflitos por meio de assembleias onde se decidiam os combinados do espaço, um parlamento, um tribunal e plebiscitos. Korczak frisava que o educador deveria conhecer e escutar cuidadosamente a criança, levando a sério suas opiniões e sentimentos, sempre questionando qualquer opressão dos adultos ou de outras crianças, garantindo o direito à justiça entre elas. As crianças mantinham um jornal usado como comunicação entre todos, com notas a respeito do cotidiano do orfanato. O exercício cotidiano de todos esses dispositivos tinha um grande sentido, que era desenvolver a autonomia naquelas crianças e jovens, o respeito aos outros, as responsabilidades e as normas de vida no coletivo. (SINGER, 1997; 1998; KORCZAK, 1983; 1990; TEZZARI, 2012).

Em 1942, em meio a segunda guerra mundial, os orfanatos passaram a ser perseguidos pelos nazistas que haviam invadido a Polônia, um dos orfanatos é fechado e o outro é forçadamente transferido para o “Gueto de Varsóvia”. Korczak passou os últimos anos de sua vida no Gueto buscando com grande esforço manter minimamente a sobrevivência das crianças do orfanato. Em outubro de 1942, Korczak, educadores do orfanato e as crianças são, então, assassinados nos campos de extermínio nazista, em Treblinka, vítimas do holocausto nazista.

IMAGEM 5 - Janusz Korczak (ao centro na parte superior da foto) em meio à comunidade do orfanato “Nasz Dom” (foto aproximadamente tirada entre os anos 1928-1935)



Fonte: Disponível em: <<http://jimbaotoday.blogspot.com/2013/06/korczak-dom-sierot-and-nasz-dom.html>>. Acesso em: 20/12/2022.

COMUNIDADES EDUCACIONAIS SOCIALISTAS: MAKARENKO

Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) criou, dentro do Estado soviético, uma proposta de comunidade escolar que buscava a participação ativa de educando e educadores em uma gestão compartilhada e coletiva. Suas experiências práticas se deram nas escolas “Colônia Gorki” (entre 1920 e 1928) e “Comuna Dzerjinski” (entre 1927 e 1935), onde exerceu o papel de diretor.

Makarenko traz como ponto fundamental a influência que a organização social tem na visão de mundo da criança, por isso procurou construir um ambiente educacional que colaborasse para que as crianças e jovens introjetassem a visão comunista-marxista-leninista de sociedade. Sua pedagogia trazia um objetivo político estabelecido, e para tal objetivo se efetivar seria preciso construir nos educandos a ideologia da emancipação da classe trabalhadora e os valores de solidariedade e coletividade na prática, vivenciando os valores comunistas já dentro do espaço educacional.

Em 1920, convocado pelo movimento soviético ucraniano, Makarenko assume a direção de uma “colônia de ressocialização”, nomeada posteriormente “Colônia Gorki”, onde moravam crianças “delinquentes” (que tinham praticado atos inflacionários) e órfãos de guerra. A instituição ficava localizada em uma área rural na cidade Poltava (na recém constituída “República Socialista Soviética da Ucrânia”). Makarenko ficaria como diretor desta instituição por oito anos e desenvolveria suas principais práticas e propostas pedagógicas. Assume esta instituição desafiado a formar um novo tipo de “cidadão” e uma nova escola dentro dos ideais socialistas², uma escola que “reeducaria” as crianças e jovens que cresceram dentro dos valores “individualistas” e “burgueses” do sistema capitalista. E

² A formação de um “novo homem” e uma “nova escola” era uma das diretrizes do recente estado soviético. Nesse sentido foram formuladas, pelos ideólogos e gestores do Estado socialistas, políticas educacionais de alfabetização e politização da classe trabalhadora. Uma das inovações da nova ordem socialista foi a criação da “escola-comuna”, que eram escolas que tinham caráter experimental e que tinham o papel de testar novos métodos pedagógicos dentro da ideologia socialista. É nesse contexto de busca pela criação de um novo modelo de escola, que realizasse as metas soviéticas, que Makarenko vai atuar.

Makarenko concebe que para atingir tal fim seria necessário reformular todo funcionamento da escola em uma organização que efetivasse a coletividade entre todos. E aos poucos, em um caminho processual e prático, Makarenko vai introduzindo os dispositivos coletivos na “Colônia Gorki” (dispositivos que, posteriormente, também irá aplicar na “Comuna Dzerjinski”, em Khárkov).

Crítico às bases pedagógicas formuladas pelos educadores modernos que traziam a criança como centro do processo educacional (como Pestalozzi, Froebel e Montessori), Makarenko desloca esse centro para a constituição da “coletividade” entre os educandos. Os papéis do diretor e do educador são muito mais rígidos se comparados com os pressupostos dos educadores da Escola Nova, Makarenko buscava uma rigidez que tinha como intenção estabelecer um ambiente que garantiria o estado de coletividade. Postulava a importância da disciplina nos ambientes educacionais em que atuou, inclusive prevendo procedimentos “militares” junto às crianças. Toda essa organização disciplinar visava favorecer a organização coletiva e autogestionária, buscava criar a responsabilização de todos com o território em que viviam e com as funções necessárias para a sobrevivência do coletivo. Todos tinham responsabilidades e respondiam por elas num sistema de revezamento, de tal forma que todos pudessem trocar de papéis e conhecer as responsabilidades de cada situação e sentirem-se corresponsáveis pelo coletivo, a disciplina não era aplicada de maneira absolutamente arbitrária, mas permeada pelo diálogo entre o coletivo, escutando os educandos nas assembleias e buscando o respeito mútuo e um planejamento participativo, o que chamava de “subordinação entre iguais”.

O primeiro ponto estabelecido foi a necessidade de todos membros da Colônia colaborarem nos cuidados com a manutenção básica da instituição e dos cuidados materiais, todos eram convocados para colaborar nas atividades práticas, principalmente porque a instituição se encontrava em uma imensa precariedade devido às faltas de cuidado herdadas do Estado czarista e devido à condição de pobreza do período de pós-guerra. Nesse sentido, o trabalho foi usado nestas instituições como um “educador moral” e para manter a sobrevivência dos próprios colonistas. Os êxitos se refletiram tanto na parte educacional (reinserção social das crianças e jovens) como na produtiva (principalmente em atividades agrícolas e de pecuária).³

Esse sentido de ajuda coletiva e autogestão foi aprofundado quando foi estabelecida uma organização comunal: os colonistas eram organizados em pequenas equipes (os chamados “destacamentos”) que se autogestionavam via assembleias, cada destacamento elegia um “líder” que cumpria o papel de representante político dentro da instituição (os representantes tinham mandatos de curta duração e circulava entre todos da comunidade), cabia aos “destacamentos” organizar os trabalhos e papéis funcionais da comunidade (como “serviço de guarda”, “recepção”, “refeitório”, etc.), esse sistema fazia com que os colonistas participassem não só das funções de trabalho, mas também da organização, fator essencial para que de fato a “educação socialista” fosse praticada segundo os moldes da “República de Sovietes” preconizada por Lênin, que previa a autogestão da classe operária na sociedade socialista. Com respeito às assembleias, estas se ocupavam das ações que deveriam ser feitas para a resolução dos problemas internos, era o espaço responsável por manter a união, estimular a participação de todos e dar voz a cada um.

³ Aos educandos mais velhos, eram demandadas quatro horas de trabalho por dia (trabalhos que eram remunerados). Com tal organização, o trabalho dos colonistas apresentou resultados financeiros, o acúmulo de dinheiro passou a constituir um fundo de apoio aos próprios membros do coletivo. Este modelo organizacional gerava muitos questionamentos e desaprovação de grande parte dos coordenadores educacionais do Estado soviético.

Seguindo a visão marxista-leninista de educação⁴ “politécnica”, “integral” e com valor ao mundo do trabalho, a escola da “Colônia Górkki” desenvolveu um currículo que abarcava os saberes intelectuais científicos (das matérias convencionais), culturais (literatura, música, teatro, pintura, dança fotografia, etc.), as práticas de cultivo agrícola e práticas manuais dentro dos saberes de ofício, essas últimas sendo uma das esferas pedagógicas mais prestigiadas dentro da educação socialista, por vincular diretamente o educando com o mundo do trabalho operário e camponês. Mas Makarenko acrescentava que, além destes saberes, era necessária a vivência coletiva na prática para que se completasse uma verdadeira educação “integral” que possibilitaria educar moralmente as crianças e jovens como agentes criadores da sociedade comunista.⁵

Estas instituições dirigidas por Makarenko constituíram as experiências educacionais mais inovadoras da “pedagogia socialista”, mesmo com seus contraditórios pressuposto rigorosos e disciplinadores de educação e com sua intenção diretiva de transformar os educandos em um modelo “ideal” de “novo homem”, formam importantes e singulares exemplos das tipologias de “comunidades educativas” do início do século XX. As práticas de autogestão e o conceito de “coletividade” como dispositivo educacional e de formação política, desenvolvidas na “Colônia Górkki” e “Comuna Dzerjinski”, são referências paradigmáticas nos movimentos e coletivos que seguem a concepção “materialista-dialética”.

O Estado soviético não aceitou suas inovações por muito tempo, mesmo Makarenko tendo criado uma organização do coletivo educacional que tanto se aproximou dos valores socialistas e do modelo de Estado formulados pelos ideólogos revolucionários da URSS. Makarenko realiza suas práticas educacionais e formula seu pensamento pedagógico dentro do período de nascimento do Estado revolucionário soviético, quando o campo ideológico e de poder ainda estava em plena disputa. Com o endurecimento do controle estatal, Makarenko vai sendo destituído de seus cargos e o sistema educacional da URSS toma um formato hierárquico e autoritário, com forte caráter doutrinário (principalmente com o stalinismo se estabelecendo a partir da década de 1930). (FILONOV, 2010; BAUER e BUFFA, 2010; BRETAS e NOVAES, 2016; SOUZA e GOMES, 2019; BAÍA e MACHADO, 2019)

IMAGEM 6 - Makarenko, à direita, em meio à membros da Colônia Gorki (1928).

⁴ Além de Marx, Lenin, também formulada pelos principais ideólogos da educação soviética, como Krupskaya, Lunatcharski e Pistrak.

⁵ Existe um relato interessante escrito por um agente do estado soviético quando de sua inspeção à “Colônia Górkki”, neste relato acompanhamos um dia na rotina da instituição. Disponível em: <<https://www.novacultura.info/post/2021/10/22/retrato-sobre-a-colonia-gorki-dirigida-por-anton-makarenko>>. Acessado em 06 ago. 2022.

Outra referência que consideramos importante é a análise que a pesquisadora Cecília Luedemann faz dos conceitos pedagógicos de Makarenko e do seu contexto histórico na palestra “A Teoria Pedagógica de Anton Makarenko: Desafios e Possibilidades”, realizado pelo “Instituto Federal de Goiânia”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rfVfg5X0Zzg>>. Acessado em: 06 ago. 2022.



Fonte: Retirado de: <http://www.makarenko.edu.ru/Fotogorky/fotogorky.htm>. Acesso em: 20/12/2022.

SUMMERHILL SCHOOL

Surgida dentro da geração transformadora da educação do início do século XX, a escola *Summerhill* é o resultado mais radical deste movimento. Já com mais de cem anos de existência, *Summerhill* ainda continua sendo reconhecida por sua radicalidade nas propostas pedagógicas não-diretivas, ainda chocando educadores conservadores ou progressistas, tendo toda sua existência posicionada a uma condição marginal e de enfrentamento com a sociedade e às exigências dos órgãos estatais. Nos parece que o papel histórico da *Summerhill* é justamente este, de sempre estar nos limites máximos da não-diretividade no mundo das instituições escolares, nos demonstrando na prática já centenária os ganhos e conseqüências desta maneira ampla de compreender as possibilidades de “liberdade” das crianças e jovens.

Alexander Sutherland Neill (1883-1973), o fundador e criador dos princípios pedagógicas que vigoram na escola, havia atuado em uma escola progressista na Inglaterra⁶, dando suas primeiras bases de inspiração de inovação pedagógica. Outra inspiração de Neill veio do internato “*Little Commonwealth*” que tinha um método de autogestão com forte participação das crianças, gerida pelo psicanalista Homer Lane. A psicanálise acaba se tornando a principal influência em Neill por muitos anos, por influência de Homer Lane e pelas leituras que faz de Freud, mas principalmente quando se aproxima de Wilhelm Reich do qual se torna grande amigo, Reich influencia a visão de Neill sobre liberdade das crianças e da vida coletivista que vai criar em *Summerhill*.

Neill buscou construir uma espaço de liberdade para que as crianças pudessem ser o mais espontâneas e verdadeiras, buscando renunciar ao máximo de toda imposição disciplinar, instrução e direcionamento educativo e moral, com uma grande aposta na autonomia e autorregulação da criança. Neill fala que o objetivo era criar um lugar onde as

⁶ A escola “King Alfred” criada por John Russell (em Londres) e existente até hoje mantendo uma “pedagogia ativa”. Segundo Singer (1997), nos anos 1920 várias escolas pioneiras do movimento inovador da educação do período foram criadas na Inglaterra, ressaltando-se a escola “Dartington Hall” (escola-internato que era coordenada pelo casal Dorothy e Leonard Elmhirst) e a escola “Beacon Hill” (do casal Dora e Bertrand Russell).

As ideias e as práticas deste movimento educacional na Inglaterra eram propagados pela revista “The New Era” da educadora teosofista Beatrice Ensor, revista da qual A. S. Neill atuou como um dos principais editores e colaboradores. Beatrice foi também uma das principais responsáveis a criar o fórum “*New Education Fellowship*”, hoje chamado “*World Education Fellowship*”, e que atualmente se constitui como um dos braços da UNESCO e é uma das principais redes internacionais de escolas e educadores com visão progressista da infância e da educação.

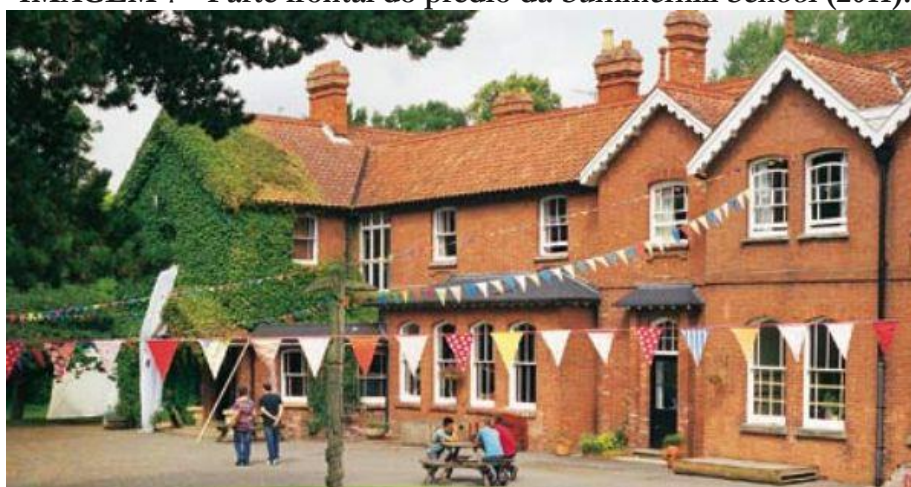
crianças e jovens possam “ser felizes”, com cuidado afetuoso, sem imposições e castigos. A liberdade é restringida, praticamente, em dois casos: para os que não respeitam os direitos e a liberdade dos outros, e para os que põem em risco a própria segurança.

A escola surgiu no começo da década de 1920 primeiramente na Alemanha, por questões políticas e econômicas teve que migrar para Áustria e depois para a Inglaterra (em 1926), onde está até hoje, na cidade de Leiston.

Summerhill se organiza como uma “escola-internato”, localizada em uma grande propriedade rural com uma grande casa e outros pequenos espaços e alojamentos, acolhe por volta de 70 educandos-internos (sobretudo estrangeiros de várias partes do mundo) na idade entre 05 e 17 anos. Quase todos os educadores também moram na instituição e há também outros adultos que formam uma equipe que ajuda a cuidar dos educandos em nível doméstico (os *houseparents*). A escola não possui nenhum currículo estabelecido e não obriga as crianças e jovens a participarem de qualquer atividade que não queiram, há “aulas optativas” que incluem os saberes curriculares oficiais e também “cursos” que surgem a partir do interesse dos educandos, mas não há qualquer obrigatoriedade de participação. Há pela propriedade espaços de práticas de ofício como marcenaria, costura, ateliê de arte, fotografia, estúdio musical, entre outros. Os processos de aprendizagem em *Summerhill* ocorrem praticamente todos a partir da convivência social e também das práticas realizadas a partir dos interesses espontâneos.

As regras comunitárias são decididas em assembleias gerais com participação de todos da comunidade. Também há o Tribunal, um órgão regulador e legislador formado por um grupo de jovens da comunidade onde se discutem as reclamações e conflitos. (SINGER, 1997; HECHT, 2016)

IMAGEM 7 - Parte frontal do prédio da *Summerhill School* (2011).



Fonte: Ed Thompson – Jornal “*The Guardian*”.

Summerhill ganhou reverberação internacional nas décadas de 1960 e 70, tornando a principal inspiração dos educadores e pais ligados ao movimento de contracultura e que criaram as “escolas alternativas” do período. É mantida pelas altas mensalidades pagas pelos familiares dos educandos (vindos de famílias de alto poder aquisitivo) e também pelos milhares de apoiadores que doam recursos para a instituição.

Desde 1985, a escola é dirigida por Zoë Readhead, filha de Neill, que ainda segue os libertários princípios originais, como percebemos neste escrito de Zoë:

As crianças não nos pertencem e não nos devem nada. Nossos filhos não estão aqui para nós o “possuímos”, mas sim para eles mesmos. Não podemos

prejudicar suas vidas com nossos próprios problemas, desejos egoístas ou necessidades.⁷

ESCOLAS KRISHNAMURTI

Um exemplo de grande singularidade educacional são as chamadas “Escolas Krishnamurti”. Essas escolas foram criadas sob coordenação do indiano Jiddu Krishnamurti (1895-1986), amplamente reconhecido como um importante sábio e que tinha uma visão espiritual que não vinha de tradições religiosas clássicas mas sim de seus próprios *insights* meditativos, inclusive se negava a formar ou se vincular a qualquer seita ou instituição religiosa. Krishnamurti desenvolveu um entendimento muito próprio de meditação, desenvolvimento interior e sobre o funcionamento da mente, buscou em suas palestras e diálogos demonstrar uma percepção da totalidade “holística” dos seres e do mundo.

Fundou uma primeira instituição educacional em 1926 numa grande propriedade rural no meio de uma vale montanhoso (Vale do Rishi) bastante distante da pequena cidade de Madanapalle, Índia. Esta instituição depois foi nomeada de *Rishi Valley School*, atualmente outras sete escolas na Índia, uma nos EUA (a “*Oak Grove School*”) e uma na Inglaterra (a “*Brockenwood Park School*”) compõem uma rede de escolas que se organizam tendo como base os fundamentos do pensamento de Krishnamurti e fazem parte da “*Krishnamurti Foundation Schools*”.⁸ Sobre a concepção de educação de Krishnamurti ver os livros “A educação e o significado da vida” (1976) e “Sobre a aprendizagem e o conhecimento” (1999).

São “escolas-internato”, que em sua maioria acolhem crianças desde a primeira infância (comumente dos 5 anos em diante) até o ensino médio, todas localizadas em regiões de vales e parques com grandes áreas arborizadas, rios e florestas. Na *Rishi Valley School* há 360 alunos-internos todos vindos de vários lugares da Índia, as outras escolas indianas tem em média um público de uns 250 educandos cada, já as escolas dos EUA (200 educandos) e Inglaterra (menos de uma centena de educandos) têm um público de perfil “internacional” que vem de vários lugares do mundo.

A proposta pedagógica foca nas rodas de diálogo aberto sobre questões existenciais entre os educadores e educandos, passeios de contemplação da natureza e práticas de meditação que remetem à cultura hindu e ao budismo, mas Krishnamurti recusava cânones de qualquer religião e sempre ensinou que todos deveriam buscar uma investigação interior autônoma, livre de qualquer dogma ou “verdade” pré-estabelecida. Ensinava que todos deveriam acolher a cada criança como “ela é” e não quem “deveria ser” e que o educando deveria buscar quem “ele é” no nível mais profundo: “Quem ama não o ideal, mas a criança, tem a possibilidade de ajudá-la a compreender-se tal como é.” (KRISHNAMURTI, 1976, p.25).

Estas escolas contemplam uma formação artística ampla (diversos tipos de danças, artes plásticas, música, tecelagem, teatro), aulas de saberes de ofício (carpintaria, jardinagem, elétrica, etc.) e muitas práticas corporais (diversas modalidades de atletismo). Todas as escolas realizam vários trabalhos comunitários junto à comunidade do entorno, essas ações são levadas muito a sério e consideradas um dos principais dispositivos de aprendizagem. Há aulas que contemplam o currículo escolar comum, nestas aulas há uma centralidade no papel do educador, mas procuram trabalhar com resolução de problemas e atividades práticas, aboliram o que chamam de “pressão acadêmica” (punições, notas e avaliações convencionais), buscando que o educando tenha um conhecimento “integral” do

⁷ Texto de Zoë Readhead, com tradução livre do inglês pelo pesquisador, retirado da página virtual oficial da *Summerhill School*. Disponível em <<https://www.summerhillschool.co.uk/>>. Acessado em: 28 jul. 2022.

⁸ Página virtual da “*Krishnamurti Foundation Schools*” disponível em <<https://www.kfoundation.org/>>.

mundo e, principalmente, o seu autoconhecimento (um “descondicionamento” da mente dos educandos, para sua busca própria e autônoma).

IMAGEM 8 - Uma locação na *Valley School* (Bangalore – Índia), uma das “escolas Krishnamurti”.



Fonte: Retirado de: <<https://www.thevalleyschool.info/>>. Acesso em: 20/12/2022.

NO BRASIL

Em nosso país, o formato mais próximo que tivemos de crianças e educadores habitando o espaço educacional foram as “escolas-internatos” do período colonial, mais especificamente na segunda metade do século XVI com as “escolas jesuítas” da Companhia de Jesus que se instauraram primeiramente na Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, depois se espalhando pelo sul do país.

O “enclausuramento”, proporcionado pelo internato dos colégios jesuítas, procuravam civilizar os meninos, filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, mineradores, por meio da transmissão das letras clássicas e do exercício das práticas de devoção aos santos da Igreja, da penitência e das virtudes. [...] Os seminários, conquanto fossem instituições reservadas à instrução de moços que se destinavam à carreira eclesiástica, igualmente recebiam alunos para serem instruídos no curso de humanidades. (CONCEIÇÃO, 2019, p.112-113)

Essas escolas-internatos e seminários trazem, portanto, o modelo disciplinar e convencional da educação dos colégios europeus, com a lógica do enclausuramento e afastamento dos pensionistas da vida cotidiana, com a exigência de constante produtividade nos estudos, com horários e comportamentos rigidamente vigiados e controlados.

Este modelo de escola vai se enfraquecendo com a instauração das instituições escolares marcadas fortemente pelo modelo republicano (de inspiração iluminista e positivista) de construções monumentais de prédios escolares nos centros urbanos.

[...] o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República. (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p.25)

A relação “escola estatal”, “cientificismo” e “república liberal”, que é o modelo paradigmático que chega ao Brasil, tem raízes no século XVIII, surgido dos debates das

convenções do período da Revolução Francesa, um modelo de escola estatal, gratuita, obrigatória/compulsória, disciplinadora, cientificista e de caráter republicano-liberal. A reforma da instrução pública que os republicanos promoveram iniciou-se com o estabelecimento de uma “Escola-Modelo” em São Paulo, servindo como centro paradigmático para a criação de grupos escolares por todos os Estados do país ao longo do início do século XX. (FARIA FILHO & VIDAL, 2000; SOUZA, 2006; SCHELBAUER, 2007)

Na segunda metade do século XIX, no Brasil, ocorre uma grande transformação político-social com o fim do império, abolição da escravidão, entrada de imigrantes formando a massa de proletários, urbanização e o processo de favelização, e nesses entrecruzamentos emerge a situação da “criança abandonada”. A assistência estatal passa a criar os serviços de “internação de menores” marcados pelo viés jurídico e policial, para prevenir a “marginalidade”. (SÁ EARP, 1998, p.108-112)

O internamento para fins de “instrução” é abandonado como modelo educacional e sendo assumido predominantemente por alguns colégios particulares confessionais, sobretudo pela demanda por instrução das camadas ricas e extratos médios da população. Hoje o modelo de escola-internato existe em algumas poucas instituições vinculadas a grupos religiosos, citamos os “colégios internos Adventistas” como o mais significativo neste sentido.⁹

Percebemos, então, que o formato de “escolas-internatos” ou outro formato de “comunidades educativas” não foi explorado no Brasil como modelo disruptivo à pedagogia convencional. Em nosso país, as mais importantes inovações educacionais se deram em escolas (como a “Escola-Parque”, “Colégio Equipe”, “Escola Municipal Pres. Campos Salles”, “Escola Municipal Des. Amorim Lima”, “Escola Lumiar”, “Escola Democrática Politeia”, nas “Escolas Waldorff”, etc.) e em espaços não-escolares de educação como os “Círculos de Cultura” de Paulo Freire, os “Centros Populares de Cultura” (CPC), o “Movimento de Educação de Base (MEC), o “Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento” (CPCD) de Tião Rocha, etc. (MIOTO, 2022)

Como uma das poucas exceções, traremos os casos dos “alunos-residentes” dos CIEPs e da Escola SESC de Ensino Médio, no Rio de Janeiro.

Na segunda metade dos anos 1980, nos primeiros anos da redemocratização do país pós-ditadura militar, amplia-se o debate pela universalização da escola pública. Neste contexto que se instauram os “Centros Integrados de Educação Pública” (CIEPs), em 1985, concebidos pelo educador e sociólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) e apoiadas pelo governador Leonel Brizola (1922-2004) no Rio de Janeiro, influenciado pelo modelo pedagógico de “escola integral” realizado nas “Escolas-Parque” de Anísio Teixeira. Os CIEPs constituíram um projeto de educação integral de grandes proporções, com alto investimento do orçamento público, foram construídas mais de 500 (quinhentas) escolas deste modelo por todas as regiões de comunidades mais carentes do estado do Rio de Janeiro.

Uma das grandes marcas dos CIEPs era a qualidade dos prédios escolares, foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, tinham espaços amplos, grandes bibliotecas e refeitórios, hortas, quadras, piscinas, vestiários e áreas de atletismo. Cada uma destas escolas atendiam 1.000 educandos em período integral, com aulas regulares no período da manhã e com inúmeras oficinas, atividades artísticas e esportivas na parte da tarde, ofertava três refeições por dia, as primeiras unidades contavam com consultório médico e dentário,

⁹ As escolas da “Rede de Educação Adventista” são um braço da Igreja protestante “Adventista do Sétimo Dia”, mantém escolas em regime de internato e também faculdades em mais 165 países. Atualmente mantém 15 escolas no Brasil, se organizam com regras rígidas de controle de comportamento e currículo com matérias que mesclam temáticas religiosas. Ver página oficial: <<https://www.educacaoadventista.org.br/>>. Acesso em: 19/12/2022.

membros da comunidade eram contratados para compor o quadro de funcionário da escola. A concepção do CIEPS, portanto, era de uma “escola integral” que também cumpriria serviços básicos de assistência e saúde para as crianças e jovens, algo transformador para as comunidades (de baixo poder econômico) onde estas escolas estavam instaladas.

A política educacional do CIEPS propunham ser um instrumento de transformação social, pretendia atender à criança pobre integralmente, suprimindo carências afetivas, nutricionais, culturais e sociais, inclusive proporcionando residência para abrigar crianças desamparadas e com dificuldades socioeconômicas. No alto do edifício principal de cada CIEP existiam moradias para abrigar aproximadamente 12 crianças que eram assistidas por um “casal-residente” responsável pelos cuidados das mesmas, reunindo na mesma instituição educação escolar e assistência, uma condição muito peculiar onde as crianças moravam na escola que, por sua vez, não era propriamente uma “escola-internato”. Formavam assim, nestas “residências” acopladas à escola, pequenos núcleos de crianças sob cuidados “pais sociais” e que eram ao mesmo tempo educandos da escola. As crianças não possuíam participação ativa na gestão do espaço onde moravam, eram acolhidas como crianças em situação de “carência” ou “abandono” e os “pais sociais” detinham a autoridade disciplinar sob os mesmos. (SÁ EARP, 1998, p.113-119)

As críticas ao modelo passavam pelo alto custo de sua estrutura e manutenção; a distância da qualidade que os CIEPs passaram a representar diante das outras escolas públicas (formando praticamente um sistema “paralelo”); o fato de não terem conseguido transformar o modelo didático convencional; a “introversão” dos processos educacionais dentro da escola, ou seja, o não aproveitamento do território da comunidade como espaço educador; a concentração e o acúmulo exacerbado de funções sociais (educação, saúde, assistência) em apenas uma instituição; a precariedade da estrutura das residências das crianças acolhidas. Os CIEPs foram sendo sucateados aos poucos pelas gestões que se seguiram, sua proposta educacional distorcida e descontinuada ao longo dos anos 1990, até o total cancelamento de seu modelo de “escola integral”. (GOMES, 2010; RIBEIRO, 1986; LOVATO e GOUVÊA, 2017; SÁ EARP, 1998)

IMAGEM 9 - Darcy Ribeiro, no centro da foto, na inauguração de um CIEP na Ilha do Governador – Rio de Janeiro (1986).



Fonte: Foto de Cezar Loureiro/Agência O Globo.

Mais contemporaneamente, temos como destaque a Escola Sesc de Ensino Médio, localizada em Jacarepaguá na cidade do Rio de Janeiro. Surgida em 2008, é uma escola gratuita mantida pelo departamento nacional do SESC (Serviço Social do Comércio). Trata-se de uma escola completamente diferenciada em sua estrutura e pedagogia, com uma proposta de “educação integral” em nível curricular e na experiência de convivência em comunidade.

A escola fica localizada em um *campus* de 130 mil metros quadrados com vários ambientes, complexo poliesportivo, salas, biblioteca, restaurante, teatro, ateliês, laboratórios bem equipados, além das vilas residenciais. O currículo mantém uma vertente mais convencional de disciplinas, mas possui uma grande gama de abertura para os educando comporem seu itinerário formativo a partir de seus interesses, com foco na “educação integral” abrem disciplinas eletivas de áreas como música, bioquímica, biotecnologia, antropologia, artes cênicas, esportes, etc (em média são ofertadas mais de 150 atividades eletivas). Os educandos tem apoio de um tutor e orientadores profissionais, e também compõem o currículo com oficinas de capacitação profissionalizante. As turmas em sala possuem no máximo 15 educandos.

IMAGEM 10 - Vista aérea do *campus* da Escola SESC de Ensino Médio – Rio de Janeiro (2021)



Fonte: Disponível em: <<https://www.sescpe.org.br>>. Acesso em: 20/12/2022.

A escola garante o material pedagógico (incluindo um notebook), uniformes, alimentação, assistências médica e odontológica, moradia. A maioria dos educandos residem em dormitórios dentro do campus, e também muito dos professores moram em apartamentos dentro do campus com estrutura para acolher também a família do educador, sendo que alguns educadores colaboram na função de norteadores do sistema de convivência dos educandos. Esse modelo de residência permite a experiência de convívio em comunidade e o encontro de educandos de todas regiões do país, promovendo uma importante troca intercultural. A escola atende aproximadamente 500 jovens, sendo que quase a metade das vagas são voltadas para educandos de famílias que possuem renda abaixo de 3 salários mínimos. O acesso às vagas da escola se dá por meio de um processo seletivo com provas e entrevistas. (FREITAS, 2013; GREGORIO, 2017)

No entanto, a partir do ano de 2020 ocorreu uma mudança de gestão do SESC que vem descontinuando o modelo de “escola-residência” e algumas estruturas fundamentais. O modelo que até 2019 contemplava 100% das vagas (incluídas as despesas de hospedagem e alimentação), agora passou a prever cada vez mais vagas convencionais (em regime externo), sendo que a gestão prevê que até 2025 deixará completamente de operar como regime residencial, atendendo apenas educandos do Rio de Janeiro em sistema convencional de vagas. Também tem ocorrido um processo de demissões em massa de educadores, modificando o regime de trabalho e a contratação de profissionais com menores salários. Ou seja, a força do projeto inovador da Escola SESC está em processo de desconstrução. (BASÍLIO, 2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber que o formato de “escolas-internatos” e orfanatos com inclusão de práticas escolares foram modelos institucionais paradigmáticos na educação entre o século XVIII e início do século XX.

E, neste exercício panorâmico que realizamos neste artigo, conseguimos identificar algumas instituições que marcaram historicamente o movimento de transformação pedagógica dentro deste formato, se constituindo como “comunidades educativas”, ou seja, com os membros da escola gestando coletivamente a instituição e com os seus educadores propondo inovadores processos educacionais com consideráveis graus de autonomia e criatividade pedagógica.

Percebemos que durante o século XX este modelo irá se enfraquecendo e o formato da escola como “monumento” (aos moldes do republicanismo-burguês de organização social) com educandos em regime de externato se torna o modelo escolar paradigmático hegemônico.

Os poucos casos que ainda seguem o modelo de “escola-internato” na atualidade são instituições vinculadas e mantidas por organizações religiosas. No entanto, encontramos alguns poucos exemplos de grande potência transformadora e de ruptura ao paradigma pedagógico convencional em instituições que buscam se organizar como “comunidades educativas”, como a *Summerhill*, as “escolas Krishnamurti”, os CIEPs e a Escola SESC. Porém, estes exemplos são exceções raras se comparada com o modelo hegemônico contemporâneo de escola.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, n.20, p. 107-120, 2002. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200009>>

BAÍÁ, Samira Fakhouri; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Makarenko, pedagogo do extremo e da alegria de educar. *Revista HISTEDBR*, v.19, p.1-22, 2019. <<https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654460>>

BASÍLIO, Ana Luiza. Escola Sesc do Rio de Janeiro promove demissão em massa de professores. *Carta Capital*, 2021. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sesc-do-rio-de-janeiro-promove-demissao-em-massa-de-professores/#>>. Acesso em: 18/12/2022.

BAUER, Carlos; BUFFA, Ester. A obra de Makarenko na visão brasileira. In: FILONOV, G. N. et al. *Anton Makarenko*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010, p. 29-44.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu Poema pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)*, n. 246, p. 402-423, 2016. <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/360214427>>

CODELLO, Francesco. *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*. Vol. 1. Trad. Sile Cardoso. São Paulo: Imaginário / Ícone, 2007.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Princípio do Internato Escolar: primórdios, práticas e permanências no Brasil. *Interfaces Científicas*, n.2, p. 107-120, 2019. <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2019v7n2p107-120>>

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 19-34, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 17/12/2022.

FAURE, Sébastien. *A Colmeia: uma experiência pedagógica*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

FERRER I GUÀRDIA, Francesc. *A Escolar Moderna*. Trad. Ateneu Diego Giménez. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.

FILONOV, G. N. Anton Makarenko (1888-1939). In: FILONOV, G. N. et al. **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010, p. 11-28

FREITAS, Fernanda Farias de. *O Clube de Leitores da Escola Sesc de Ensino Médio: uma proposta metodológica de incentivo à leitura*. Tese (Doutorado em Letras). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

GALLO, Sílvio. Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona. *Proposições*, n.3, p. 14-23, 1992.

_____. A educação e controle. *Revista Sinpro Cultura*, n. 23, p. 1-5, 1995. Disponível em: <<https://bibliotecaanarquista.org/library/silvio-gallo-a-educacao-e-controle>>. Acesso em: 15/12/2022.

GOMES, Alberto Gomes. *Darcy Ribeiro*. Recife: MEC / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

GOMES, Fabíola Orlandini. *Liev Tolstói e a escola para camponeses "Íásnaia Poliana"*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

GRAVE, Jean. A Escola Libertária. In: TOLSTOI, Liev. *Escola de Iasnaia Poliana*. Trad. Andrew A. M. Leite; José M. M. Pinto. São Paulo: Terra Livre, 2021, p. 175-177.

GREGORIO, Carla Di. *Escola Sesc de Ensino Médio: práticas inovadoras na perspectiva dos professores de matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2017.

GRUMICHÉ, M. C. D. *Da ideia de Infância em Jean-Jacques Rousseau ou Do "Sono da Razão"*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100465>>. Acesso em: 14/12/2022.

HECHT, Yaacov. *Educação democrática: o começo de uma história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

KASSICK, Clovis Nicanor; KASSICK, Neiva Beron. *A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira*. 3 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

KRISHNAMURTI, Jiddu. *Sobre a aprendizagem e o conhecimento*. São Paulo: Cultrix, 1999.

_____. *A educação e o significado da vida*. São Paulo: Cultrix, 1976.

LOVATO, Antonio; GOUVÊA, Tathyana (coord.). *Educação de Alma Brasileira*. São Paulo: Vekante Educação e Cultura, 2017.

MIOTO, Luis Henrique Mioto. *Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores*. Tese (Doutorado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2022.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. Alunos residentes de CIEPs: educação e assistência?. *Caderno de Pesquisa*, n.103, p. 100-122, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741998000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17/12/2022.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Métodos de leitura em circulação no jornal a província de São Paulo. In: *16º Congresso de Leitura do Brasil*, 2007, Campinas. Anais. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss04_03.pdf>. Acesso em: 14/12/2022.

SINGER, Helena. *República das crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Ed. Hucitec / FAPESP, 1997.

_____. Lições de Janusz Korczak. In: LEWOWICKI, Tadeusz; SINGER, Helena; MURAHOVSKI, Jayme. *Janusz Korczak*. São Paulo: EDUSP, 1998, p. 49-80.

SOËTARD, Michel. Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). In: COLEÇÃO EDUCADORES. *Johan Heinrich Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010, p. 11-30.

SOUZA, Marilsa Miranda de; GOMES, Marco Antônio de. A educação integral na URSS: experiência de Makarenko na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski. *Revista Práxis Educacional*, n.12, p. 297-315, 2019. <<https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5056>>

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 109-51.

TEIXEIRA, Luciana Fernandes. O cultivo da liberdade na Pedagogia de Tolstói. *Revista Educação e Emancipação*, n.1, p. 58-75, 2017. <<https://doi.org/10.18764/2358-4319.v10n1p58-75>>

TEZZARI, M. L. Dispositivos pedagógicos em Janusz Korczak: aprendizagem e construção da autonomia em uma perspectiva pedagógica. In: *IX ANPED-SUL: Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012, Caxias do Sul. Anais. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15272163-Dispositivos-pedagogicos-em-janusz-korczak-aprendizagem-e-construcao-da-autonomia-em-uma-perspectiva-pedagogica.html>>. Acesso em: 14/12/2022.

TOLSTOI, Léon. *Ouvres Complètes - Tome XIV*. Paris: P.V. Stock Éditeur, 1906.

TOLSTOI, Liev. *Contos completos*. Vol.2. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

_____. *Escola de Iasnaia Poliana*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2021.

ZANATTA, Beatriz. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. *Cadernos CEDES*, n. 66, p. 165-184, 2005. <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200003>>

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI):

Autor 1 – Conceitualização, investigação, coleta e análise dos dados, escrita do texto.

Autor 2 – Análise dos dados, análise formal, investigação, revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.