

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Um novo-antigo imperativo

Julio Groppa Aquino* & Carlota Boto*

Resumo: O presente artigo visa examinar criticamente o tema da inovação pedagógica, por meio do cotejamento de seus usos em dois momentos históricos distintos: os começos dos séculos XX e XXI. Em termos teórico-metodológicos, o texto inscreve-se no modo de operar da história das ideias pedagógicas, por meio do estabelecimento de uma correlação entre os discursos formulados na gênese da Escola Nova e algumas formulações atuais sobre a temática da inovação pedagógica. Pela análise empreendida, torna-se possível verificar que pouco foi acrescido às críticas já presentes no discurso escolanovista sobre a dita escola tradicional.

Palavras-chave: inovação, Movimento da Escola Nova, ensino inovador, discurso educacional

PEDAGOGICAL INNOVATION: A NEW-OLD IMPERATIVE

Abstract: This article aims to critically examine the subject of pedagogical innovation by comparing its uses in two distinct historical moments: the beginnings of the twentieth and twenty-first centuries. In theoretical-methodological terms, the text operates in the field of the history of pedagogical ideas, by establishing a correlation between the discourses formulated in the genesis of Escola Nova and some current formulations on the theme of pedagogical innovation. From the analysis undertaken, it is possible to verify that little has been added to the criticisms already present in the Escola Nova discourse about the so-called traditional school.

Keywords: innovation, Escola Nova Movement, innovative teaching, pedagogical discourse

INNOVATION PÉDAGOGIQUE: UN NOUVEAU-AUCIEN IMPÉRATIF

Résumé: Cet article vise à examiner de manière critique le sujet de l'innovation pédagogique en comparant ses usages dans deux moments historiques distincts: les débuts des XXe et XXIe siècles. Sur le

* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

plan théorique et méthodologique, le texte opère dans le domaine de l'histoire des idées pédagogiques, en établissant une corrélation entre les discours formulés dans la genèse d'Escola Nova et certaines formulations actuelles sur le thème de l'innovation pédagogique. À partir de l'analyse entreprise, il est possible de vérifier que peu de choses ont été ajoutées aux critiques déjà présentes dans le discours d'Escola Nova à propos de l'école dite traditionnelle.

Mots-clés: innovation, Mouvement Escola Nova, enseignement innovant, discours pédagogique

A escola moderna estruturou-se historicamente como a instituição autorizada a transmitir os domínios do mundo letrado, incumbindo-se de aproximar as novas gerações dos códigos que serão requisitados pela vida social ulterior. Para tanto, conforme sublinham Jan Masschelein e Maarten Simons (2015), a escola traduz-se como instância que se organiza em torno da exigência de que uma espécie de mundo próprio seja apresentado aos mais novos. Assim, essa forma de escola, portadora de um formato todo próprio, estabelece limites e regras configurados não apenas

pelo tempo escolar (a campainha) e pela disciplina escolar, por fechar as portas, mas também pelos quadros-negros, mesas, livros, salas de aula, etc. Eles ajudam a permitir a abertura e compartilhamento do mundo que se deve experimentar a fim de ser capaz de começar. (Masschelein & Simons, 2015: 75)

Trata-se, aqui, da *forma escolar* canônica, tal como descrita por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), cujas características poderiam ser sintetizadas da seguinte maneira: estruturação de uma instância destinada exclusivamente à infância; existência de regras específicas no que concerne tanto à aprendizagem quanto à distribuição temporal das ações; e uma série contínua de exercícios cuja repetição visaria à incorporação dessas mesmas regras.

Se, por um lado, tal modelo de organização escolar, advindo do século XVI europeu, teria se consagrado a ponto de garantir sua onipresença nos mais diferentes contextos sócio-históricos, por outro lado, ele não deixou de sofrer mudanças significativas, sobretudo a partir do advento das ideias escolanovistas, quando se arregimenta determinada noção de crise dos protocolos escolares canônicos, estes abrigados doravante sob a insígnia de ensino *tradicional* ou *conservador*.

É assim que o lema da inovação pedagógica parece ter-se convertido, desde a aurora escolanovista, em uma espécie de consenso genérico entre os teóricos do campo educacional. Mais especificamente, a inovação passou, ao longo de todo o século XX, tentando sagrar-se como *leitmotiv* refundador do projeto educacional moderno; com evidente sucesso, mas não de modo definitivo, dada a renitência do debate acerca da novidade *versus* arcaísmo em educação.

Por exemplo, já na década de 1970, José Mário Pires Azanha, ao comentar os esforços de renovação pedagógica no prefácio que fez para a tradução brasileira do livro de Alain – *Reflexões Sobre a Educação* –, apontava que havia, por parte dos educadores da inovação, um des-

locamento do eixo da ação pedagógica: «toda ênfase é posta na ação da criança que se auto-educaria e não na lição do professor que, quando muito, transmitiria um saber já morto e petrificado» (Azanha, 1978: xv). O autor destacou, ainda, o lugar ocupado pela criatividade nesse dito novo modelo pedagógico. Para ele, tal faculdade, quando tomada em abstrato, não possuiria qualquer significado educativo: «tanto pode ser original e criativo um poeta como um torturador. Não se pode, pois, pretender cultivar a criatividade abstratamente nem desenvolvê-la diretamente. Ser criativo, no fundo, é ser divergente» (p. xvi). Contudo, até para ser divergente seriam necessários, segundo Azanha, determinados pontos de referência, uma vez que só se pode divergir de algo que antecede aquilo de que se diverge, sendo que esse algo precisaria ser bem conhecido previamente.

Relembrando que os «tolos pedagogos da criatividade» costumam pautar-se por uma originalidade abstraída das coisas, Azanha (1978: xvi) propõe uma reflexão frontal, apoiada nas ideias de Alain:

Pensam eles que «a originalidade da criança é mais preciosa que qualquer outra coisa, e que é necessário que evitemos ditar-lhe pensamentos, mas, pelo contrário, deixá-la sonhar diante de uma página em branco, de modo que o que ela escreva seja espontâneo e próprio, e não do mestre. Ora, o que ela escrever, deixada assim entregue a si mesma, será justamente o lugar-comum». Porque «é preciso ter lido e relido os grandes livros para saber onde estão os melhores conselheiros e os verdadeiros reformadores». Assim, neste ponto, como em outros, o afã obsessivo de renovar acaba propondo fórmulas de ensino que são infecundas, porque visam a objetivos quiméricos. A variedade alegre de tarefas e a consequente variedade de realizações não criticadas não são garantia nem condição de criatividade. Até pelo contrário, é o trabalho comum com métodos comuns que estimula a criatividade, pois esta só se resalta pela comparação e pelo contraste.

As ponderações de Azanha revelam-se oportunas para os fins perseguidos por este texto, uma vez que oportunizam uma mirada divergente do entusiasmo inovacionista patente nos discursos sobre o trabalho educativo das últimas décadas.

Destarte, o presente texto tem por objetivo estabelecer uma aproximação histórico-crítica acerca do tema da inovação pedagógica, tal como ele se afigurou entre o princípio do século XX e o do século XXI. A hipótese norteadora da análise é a de que o discurso da inovação consiste em uma preleção antiga, que teve seus postulados estabelecidos desde o surgimento do autointitulado Movimento da Educação Nova. De fato, todo o debate pedagógico que atravessou o último século, incluindo os dias atuais, apresenta-se extremamente tributário do novo como mote, embora isso possa redundar em algo tão-somente novidadeiro.

Em termos teórico-metodológicos, o presente estudo inscreve-se no modo de operar da história das ideias pedagógicas por meio do estabelecimento de uma correlação entre os discursos formulados na gênese da Escola Nova e algumas formulações atuais sobre a temática da inovação pedagógica. Isso significa que os textos sob exame foram apropriados na condição de fontes

documentais que veicularam uma dada *episteme*, no sentido que Michel Foucault (2002: 217) atribui ao termo: «o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados».

Assim, a proposta argumentativa do estudo é a de problematizar o próprio cerne do postulado da inovação/renovação pedagógica, atentando para suas modulações discursivas expressas na bibliografia clássica dedicada ao tema, bem como em seus prolongamentos contemporâneos.

Para tanto, toca-nos enveredar por aquilo que, na atualidade, vem-se afirmando sobre o tema da inovação pedagógica para, então, rastreamos os antecedentes históricos de tal discursividade.

Inovação: um novo imperativo

Partimos de uma definição sumária da noção de inovação, a qual parece abarcar a multiplicidade de fatores aí em jogo:

A promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a flexibilização curricular, com foco na aprendizagem do aluno, na autonomia, no pensamento crítico e na reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a indissociação entre ensino e aprendizagem (...) rompendo com um ensino tradicional, mecânico e memorístico, focado na ação do professor. (Padilha & Zabalza, 2016: 839)

Segundo os defensores da inovação pedagógica, as práticas sob tal desígnio contemplariam, *grosso modo*, as seguintes características: formulação de ambientes pedagógicos colaborativos, de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoestima, bem como o fomento de uma cidadania engajada e responsável; flexibilização e personalização dos processos de ensino-aprendizagem, por meio tanto de metodologias ativas quanto de projetos curriculares de caráter inter e transdisciplinar; investimento em abordagens didáticas reflexivas e não mais a reboque de temáticas propedêuticas, doravante orientadas pela busca de proposições criativas a certos problemas concretos; por fim, adesão aos mais variados recursos tecnológicos, redundando no incremento de ações formativas semipresenciais e à distância (Moran, 2007).

No que diz respeito ao domínio discente, os objetivos do ensino inovador voltar-se-iam primordialmente à forja de subjetividades autônomas, empreendedoras e, ao mesmo tempo, competentes quanto aos modos de conhecer, fazer, conviver e, enfim, ser (Delors, 1996). Quanto ao professorado, impõe-se a reconfiguração das pautas clássicas da intervenção pedagógica e, por extensão, da própria profissionalidade docente, doravante circunscrita ao domínio da tutoria ou, no limite, do *coaching* da aprendizagem alheia.

Trata-se, assim, de um complexo jogo de variáveis, todas elas irmanadas, por um lado, no combate a uma presumida obsolescência das práticas escolares correntes, bem como, por outro,

na defesa de iniciativas formativas em sintonia com as demandas de um mundo em constante transformação, sobretudo no que se refere ao âmbito do trabalho e sua volatilidade típica; iniciativas como aquelas já anunciadas por Masetto (2004: 199) em meados da década passada:

Trabalho em equipe, adaptação a situações novas, aplicação de conhecimento e aprendizagens, atualização contínua pela pesquisa, abertura à crítica, busca de soluções criativas, inovadoras, fluência em vários idiomas, domínio do computador e de processos de informática, gestão de equipe, diálogo entre pares.

Entre as principais referências em voga dedicadas ao tema da inovação, destaca-se o livro *Volta ao Mundo em 13 Escolas*. Por meio dele, dá-se a conhecer o resultado da imersão *in loco* em quatro instituições brasileiras e em outras nove espalhadas ao redor do mundo. Segundo os autores, «as práticas realizadas podem ser diferentes, mas há vários princípios em comum levados a sério – a autonomia, a cooperação e a sustentabilidade são alguns deles» (Gravatá, Piza, Mayumi, & Shimahara, 2013: 12).

Ao final da obra, um de seus autores sintetiza o que teria decorrido do contato com as diferentes realidades escrutinadas:

Descobri que inovação tem menos a ver com infraestrutura e tecnologias digitais do que com questionar o *status quo*, revisar o papel dos recursos humanos e incentivar as tecnologias emocionais dos espaços de aprendizagem. Inovação, na esfera da educação, está relacionada à coragem de romper com formatos conhecidos para fazer diferente, reconhecendo que nem sempre o que é uma solução inovadora para uma escola ou cultura será replicável em outra. (Gravatá et al., 2013: 272)

Também baseada em experiências tidas como inovadoras ao redor do planeta, outra publicação (Hernando Calvo, 2016) descreve, mais especificamente, o «segredo das superescolas» selecionadas segundo um esquema curricular intercruzado, composto por quatro fontes (*psicológica*: atenção ao comportamento humano e aos processos de aprendizagem; *pedagógica*: transformação dos métodos e da prática educacional nos processos de ensino; *sociológica*: adaptação da escola às mudanças na sociedade; e *epistemológica*: atenção aos avanços na ciência e nas pesquisas sobre tecnologia) articuladas, por sua vez, a quatro pilares (organização dos conteúdos, metodologia e avaliação; o modo como os alunos e professores interagem; o planejamento e a organização escolares; e o uso dos espaços e tempos).

Outra referência em circulação é aquela a cargo da Fundação Telefônica Vivo (2016) intitulada *Inova Escola: Práticas Para Quem Quer Inovar na Educação*, uma espécie de compêndio em que é retomado o estado das discussões acerca do tema inovação.

Em uma das passagens da obra, enumeram-se as «competências para o século XXI», compreendidas como a capacidade de contextualizar os resultados da aprendizagem, os quais não deveriam se limitar aos elementos cognitivos, mas englobar aspectos funcionais, atributos interpessoais e valores éticos. Tais competências subordinar-se-iam aos seguintes domínios:

- 1) Competências cognitivas: inovação; razão e argumentação; habilidade de escutar; interpretação; aprendizado adaptativo; comunicação; alfabetização em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); pensamento crítico; capacidade de resolver problemas; criatividade; poder de tomar decisões; e função executiva;
- 2) Competências interpessoais: negociação; cooperação; influência social; comunicação assertiva; autoapresentação; trabalho em equipe; responsabilidade; valorização para a diversidade; resolução de conflitos; automonitoramento; liderança; adaptação; e empatia;
- 3) Competências intrapessoais: cidadania; integridade; responsabilidade; produtividade; autodidatismo; profissionalismo e ética; valorização da arte e da cultura; interesse intelectual; autocuidado; metacognição; consciência; flexibilidade; iniciativa; determinação; e perseverança.

Como se pode atestar de pronto, trata-se do conjunto interminável dos novos ditames sociais e subjetivos concernentes ao exercício da cidadania na dita «sociedade do conhecimento».

Por fim, uma publicação – agora circunscrita ao contexto brasileiro – envereda por experiências escolares bem-sucedidas desenvolvidas em escolas públicas das regiões metropolitanas de 14 estados federativos (Abramovay, 2004). O recorte investigativo, aqui, focaliza o combate à violência escolar e, principalmente, a implementação de uma melhoria tanto do clima escolar quanto da motivação de professores/as e alunos/as, por meio do fortalecimento de sua participação e dos canais de interlocução entre eles/as.

Nessa perspectiva, a obra opera em um diapasão sensivelmente distinto do das investidas anteriores, já que uma de suas premissas é a de que «a ideia de inovação se localiza menos na oposição entre o novo e o velho e mais na atualização e/ou criação de mecanismos de recuperação dos processos de integração social» (Abramovay, 2004: 35).

Na perspectiva adotada por Abramovay e colaboradores, a inovação pedagógica contemplaria não apenas a prontidão das práticas à sua adequação às exortações sociais correntes, mas também à própria salvaguarda dos contextos escolares em face do sem-número de encruzilhadas ético-políticas que o próprio projeto escolar vem enfrentando desde o advento do escolanovismo.

Inovação: um antigo imperativo

Cumprе reconhecer que, entre o final do século XIX e o início do século XX, identificar os conteúdos escolares como subordinados ao acervo cultural historicamente valoroso e preservado pelo Ocidente não era mais suficiente para impor uma naturalização dos temas a serem trabalhados e dos modos de ensiná-los. O aluno tornara-se protagonista de sua vida escolar, no que

diz respeito tanto a suas vontades quanto a seus interesses. Haveria, assim, uma descentralização do ato de ensinar, sendo a lógica operativa deste reconfigurada pelos ditames da dinâmica do aprendizado. Deixaria de fazer sentido a verticalidade das relações pedagógicas entre alunos e professores, e passar-se-ia a advogar uma interação mais horizontal das práticas educativas. Como bem destaca François Dubet (2008: 109),

o restabelecimento da autoridade na escola não pode ser identificado unicamente com a manutenção da ordem, pois a autoridade deve parecer justa e legítima aos olhos dos que a ela se submetem (...) Mas a confrontação às normas universais da cultura e do saber não é mais suficiente para impor uma autoridade «natural» quando se trata de educar atores que se percebem primeiramente como indivíduos que devem forjar sua própria experiência.

A ideia de inovação pedagógica está inequivocamente marcada na história da educação pelos esforços que, desde o princípio do século XX, a Liga Internacional da Escola Nova passou a empreender. Foram muitos os educadores que se congradaram com essa empreitada, tomando-a como norte para as práticas que vêm se desenrolando desde então. É o que procuraremos demonstrar ao retomar as manifestações de alguns expoentes da Escola Nova. Conforme se verá, muitos dos enunciados contemporâneos associados à ideia de inovação parecem consistir em prolongamentos ora mais, ora menos explícitos da discursividade em voga no início do século passado.

Maria Montessori, em *A Descoberta da Criança*, de 1926, oferece elementos que possibilitam o acesso às representações operadas pelo movimento da Escola Nova sobre a realidade educacional, a qual passaria, a partir de então, a ser caracterizada como *tradicional*, uma vez que ela seria regulada pelo princípio da repressão que, por óbvio, se contrapunha ao princípio geral da liberdade, epicentro do ideário escolanovista.

Formada em medicina, Montessori valia-se da analogia entre o ofício do médico e o aprendizado da criança. Segundo ela, em ambos os casos, os alunos não aprendiam porque lhes faltava o desenvolvimento daquilo que precedia a abstração: os sentidos. Daí que «toda a arte médica fundamenta-se no exercício dos sentidos, enquanto que as escolas preparam os médicos com estudos dos clássicos! O magnífico preparo intelectual do médico torna-se improfícuo devido à insuficiência de seus sentidos» (Montessori, 1926/2017: 112).

Em 1949, no último livro que redigiu, *A Formação do Homem*, a autora sublinhou que a pedagogia não deveria ser uma arte dirigida pelos filósofos, mas ter como inspiração a psicologia e, mais especificamente, a psicologia aplicada à educação, ou psicopedagogia. De certo modo, poder-se-ia dizer que, com Montessori, o caminho do conhecimento, no ensino tradicional, seguiria uma ordenação já dada, ao passo que, para os autores da Escola Nova, a construção do conhecimento seria pautada efetivamente por uma razão psicológica.

Desde então, os problemas do ensino se transformaram: o problema prático do mestre não é mais o de fornecer conhecimentos num quadro limitado, previamente definido, mas, sobretudo, o de controlar e dirigir o entusiasmo das crianças, um pouco como um treinador de jovens ganhões. São necessárias rédeas para conter e guiar as crianças; e não chicotes para fazê-las avançar. Até a «maneira» de transmitir o ensinamento nas escolas tradicionais é diferente. A técnica de ensino nas escolas tradicionais reside numa lenta progressão, que avança sucessivamente sobre as dificuldades presumidas numa ordem pré-estabelecida. Aqui, ao contrário, as crianças, deixadas livres em seu ambiente, utilizam técnicas originais que jamais poderíamos adivinhar. A criança aprende verdadeiramente por si mesma, já que pode colocar em prática sua dinâmica própria segundo processos mentais naturais, que agem em geral de maneira bastante diferente do que se supõe habitualmente. (Montessori, 1949/2018: 51)

Para a autora italiana, a diferença entre os métodos antigos e seu modelo renovado residia no fato de que os objetos não representariam apenas um auxílio para o professor. Ao contrário, eles teriam um papel educativo por si próprios. Assim, o material de classe ensinava; e o papel do professor era tão-somente o de facilitar o processo de aprendizagem.

Por sua vez, Célestin Freinet, no texto intitulado *Uma Organização Nova da Escola* publicado em novembro de 1938 no periódico *L'Éducateur Prolétarien*, situava na disposição física da sala de aula a primeira acusação contra o sistema tradicional do ensino. Em sua configuração material, segundo o pedagogo, a escola de então permanecia como teria sido um século antes:

Grande peça única e geométrica, inteiramente uniforme e sem nenhuma diferenciação, que o educador deve poder vigiar permanentemente, preparado para essa vigilância e para o trabalho passivo das crianças, mais especialmente para a técnica – ainda hoje vigente – da lição magistral, da leitura do manual e da escrita individual: estrado para o professor, bancos e púlpitos para permanecerem sentados, escreverem e cruzarem os braços, quadros negros, janelas colocadas no alto, passagens regulares entre a disposição dos bancos, tudo como na igreja. (Freinet, 1938/2016: 169)

Freinet destacava os esforços de renovação pedagógica na sociedade, os quais, entretanto, não seriam bem-sucedidos se não houvesse paralelamente uma iniciativa de transformação dos locais onde se desenrolava a ação escolar. Como operavam essas escolas que o autor tanto recriava, por ele denominadas casernas? Situavam-se nos centros das cidades, muitas vezes em locais ruidosos, sem espaço livre, sem área verde, sem ar puro e sem alegria. Ou seja, pela própria caracterização física da escola, os educadores praticamente tinham de instaurar um tipo de disciplina que tornava a escola «uma estéril fábrica de cérebros» (Freinet, 1938/2016: 172).

Em *Para Uma Escola do Povo*, Freinet sublinhou que, como agravante da situação acima descrita, figurava o desejo dos pais não necessariamente pelo «enriquecimento profundo da personalidade de seus filhos» (Freinet, 1974: 18), mas pela instrução, a qual possibilitaria enfrentar os exames para ocupar os lugares sociais de distinção. Do ponto de vista técnico, então, a escola tradicional estaria centrada na matéria a ensinar e nos programas que a definiam, inclusive no que se refere aos padrões de sequência e de hierarquia das temáticas. De outro modo, para

Freinet, a escola do amanhã seria uma instituição da comunidade, voltada para a descoberta de suas necessidades à luz dos reclamos da sociedade.

Para tanto, haveria de se superar a antiga escola da memorização, de matriz escolástica, responsável por ministrar conhecimentos petrificados e cativa da forma de um *auditorium-scriptorium*, este correspondendo a uma sala com carteiras enfileiradas na qual apenas o professor tinha voz. Na escola preconizada por Freinet, deveria haver um ateliê de trabalho integrando-se à vida do meio.

Faria de Vasconcelos, pedagogo português também inscrito no movimento da Escola Nova, apontou, em 1934, que um dos principais problemas da forma tradicional da escolarização era o exame. Este, segundo o autor, era responsável pela seleção dos alunos, constituindo um poderoso meio de controle dos conhecimentos adquiridos. O grande problema do exame é que ele apenas podia aferir se o sujeito havia sido capaz de adquirir aquela porção de saber selecionada pelo próprio instrumento, não sendo capaz, entretanto, de assegurar que o estudante estivesse em condições de assimilar uma nova ordem de conhecimentos que não fosse aquela. Por ser assim, «o exame não tem um valor prognóstico, não é um instrumento de prospecção, tem um valor retrospectivo, diz-nos o que o aluno fez e não o que ele será capaz de fazer» (Vasconcelos, 1934/2010: 126). Contra a figura do exame, o educador defendia a existência de provas psicológicas voltadas para aferir as aptidões dos alunos, bem como provas pedagógicas, com vista a diagnosticar e corrigir os pontos fracos dos alunos.

Outro problema que Faria de Vasconcelos verificava na estrutura da escola tradicional era o da configuração das classes. Estas, tal como eram organizadas, apresentavam-se como cursos rígidos, que dispunham os alunos mecanicamente de acordo com uma distribuição correspondente a um suposto nível do conhecimento. Sob tal sistema, nem o nível intelectual dos alunos nem suas aptidões eram levados em consideração. Para propor a renovação pedagógica das classes móveis, Faria de Vasconcelos teceu sua crítica contra o sistema educacional de seu tempo:

O aluno permanece inflexivelmente no curso em que entrou e tem de seguir com o mesmo rigor implacável a fileira, através dos cursos ou classes anualmente sucessivos. As chamadas «escolas novas» reagiram contra este sistema, introduziram na organização escolar uma flexibilidade admirável, de altíssimo proveito educativo. Criaram as classes móveis, dentro das quais a distribuição dos alunos e as suas promoções obedecem a critérios de valor pedagógico. Os alunos são distribuídos nos diferentes cursos ou classes segundo as suas aptidões para os diferentes ramos de ensino. (Vasconcelos, 1934/2010: 152)

A proposta das classes móveis permitia ao aluno que, por exemplo, tivesse aptidão para a matemática, mas que estivesse com dificuldades em português, cursar, de acordo com seu aproveitamento escolar, o terceiro ano de matemática e o segundo de português. Não haveria, portanto, uma classe fixa, inamovível. Os alunos transitariam pelas classes de acordo com seu his-

tórico escolar. Isso talvez produzisse bons resultados, fazendo com que os alunos faltassem menos às aulas. A preocupação de Faria de Vasconcelos, bem como dos demais reformadores da Escola Nova, era a de que o êxito de sua metodologia pudesse produzir o êxito social da escolarização. Para tanto, seria necessário envolver famílias e comunidades no ambiente escolar.

Um dos principais problemas da forma escolar tradicional remetia ao fato de que os professores não conheciam seus alunos: «a população exorbitante das aulas, a falta de relações de confiança e simpatia entre professores e alunos, a falta de treino no espírito e na prática da observação dos alunos, tornam o conhecimento destes precário, insuficiente, quando não totalmente nulo» (Vasconcelos, 1934/2010: 162). A pouca familiaridade dos professores com seus alunos trazia consequências para a sala de aula, uma vez que, por decorrência, o ensino não se adaptava, nem nos conteúdos e nem nos métodos, ao estado de conhecimentos dos educandos. O professor precisaria, ainda, levar o aluno a descobrir os saberes, mais do que explicar a matéria; no caso, haveria de «evitar os termos inúteis, as expressões abstratas, as flores de retórica, pomposas e pedantes, as digressões inúteis, as noções desnecessárias para a compreensão do assunto» (p. 163). A ideia central a ser comunicada deveria ser explicada com clareza, sem que fossem adiantadas as noções que não haviam sido compreendidas.

Faria de Vasconcelos defende o que denomina *sistema de concentração*; algo muito próximo do que Decroly chamara de *centro de interesses*. Trata-se do agrupamento de assuntos em torno de um mesmo centro, como se fossem ideias-eixo, que deveriam agrupar e nortear todas as matérias dispostas em classe. Assim, de modo transversal, os alunos aprenderiam todas as matérias associadas a uma ideia central.

Um aspecto da renovação escolar que Faria de Vasconcelos levou à radicalidade em texto de 1925 é a ideia do *self government*. Disse o educador que esse sistema era uma forma de educação moral do aluno, que tendia a melhorar consideravelmente a disciplina. Os alunos deveriam governar-se por si próprios, baseando-se na liberdade e na responsabilidade. Segundo o autor, a autonomia «ensina à infância o governo de si mesma, a posse de si mesma, lição constantemente descurada pelo adulto» (Vasconcelos, 1925/2009: 369). Sob o princípio do *self government*, os alunos deveriam, quando fosse o caso, ser julgados e condenados por um tribunal composto pelos próprios companheiros. O papel do professor seria o de mediar uma justiça que estaria, por definição, para além de sua alçada. Desta feita, é possível concluir que a substituição do lugar pedagógico do professor é inequívoca entre os autores da Escola Nova; e Faria de Vasconcelos não foi exceção.

O pedagogo belga Ovide Decroly, em conferência datada de 1904, destaca que apenas a memória era mobilizada na maneira como o programa da escola primária de então estava organizado, o qual contemplava a leitura, a escrita e o cálculo. Em razão disso, o número de alunos que obtinham sucesso era mínimo. A maior parte das classes não acompanhava o que se pas-

sava nos rituais escolares; muitos eram reprovados, muitos abandonavam os estudos. Decroly perguntava-se: por que as camadas operárias enviavam os filhos para o trabalho, retirando-os precocemente da escola? «Mas isso não seria precisamente porque a escola não oferece a suas crianças aquilo que seus pais, com uma certa razão, consideram indispensável? A saber, os elementos necessários para estarem aptos para um trabalho» (Decroly, 1904/2009: 46). Não seria também porque os pais constatavam que na escola as crianças perdiam, em vez de ganharem? De fato, o número das crianças que se atrasavam em seus estudos correspondia à quantidade de alunos incapazes de se adaptar ao programa que lhes era imposto.

Em *Uma Experiência de Programa Primário com Atividade Pessoal da Criança*, texto apresentado em 1921 no *Primeiro Congresso da Liga Internacional da Educação Nova*, Decroly isenta os professores e os programas da responsabilidade sobre o insucesso do ensino. O âmago do próprio ensino é que estaria doente. A nova escola teria de se constituir como um laboratório, com vistas à experimentação. Assim, as grandes transformações seriam efetuadas progressivamente, ou seja, as mudanças não deveriam ser bruscas.

Não se deve tudo subverter. Será necessária uma série de anos antes de convencer a autoridade, os pais, os pedagogos. A matéria humana e a criança são tão complexas que não é possível compreendê-las de uma só vez. A atividade intelectual, tão complicada, tão difícil de analisar, nós a julgamos *a priori*. Não se trata de caminhar ao acaso, mas de refletir. O princípio do ensaio em pedagogia já é admitido. Ele já entrou nos costumes... ou, pelo menos, quase entrou. Há muito tempo já, homens eminentes fizeram experiências (escolas) sem obter um apoio oficial. Pode-se de fato dizer que graças a elas nós percebemos algumas luzes na obscuridade profunda que reinava anteriormente. É necessário avançar por etapas. A humanidade não se transforma de um dia para o outro. Não será, portanto, de um dia para o outro que ela será perfeita, salvo no sonho – aliás, esplêndido – que alenta o artista, enquanto a própria vida lhe prova o contrário. Mas se nós a ajudarmos, a evolução é garantida. (Decroly, 1921/2009: 156)

Já o pedagogo suíço Adolphe Ferrière, considerado igualmente uma das principais lideranças do movimento da Escola Nova, dispõe o problema em outros termos. Para ele, no texto de 1922 intitulado *A Escola Ativa*, todo o sistema escolar de seu tempo era calcado em uma moral abstrata que não possuía nenhum fundamento na realidade. Os três aspectos dessa moral eram: 1) a obediência passiva, estruturada em um sistema de sanções graduadas, e o mestre apresentando-se como representante de «uma lei impessoal, verdadeira sempre e por toda a parte» (Ferrière, 1922/2004: 156); 2) a ausência de espírito crítico na escola, como se a palavra do mestre dispensasse a ciência, representando ela própria toda a verdade; 3) e o não favorecimento de ajuda mútua nos trabalhos escolares.

E não apenas a solidariedade é oficialmente banida da escola, mas nós estabelecemos nela a concorrência obrigatória. Todo o sistema de notas, de pontos positivos, de pontos negativos, resultando na classificação proclamada ao fim do mês ou do ano, é a negação da solidariedade e supõe a fragmentação da classe em pequenas

individualidades concorrentes absolutamente distintas. A solidariedade, quando ela é praticada, supõe o espírito de sacrifício. A fragmentação escolar ensina, ao contrário, o egoísmo; pelo menos o favorecem e o cultivam de maneira inequívoca. Banidos da escola, o espírito de iniciativa e de revolta contra a obediência imposta, o espírito crítico e o espírito de solidariedade refugiam-se no circuito exclusivo dos alunos, quando eles estão entre eles, no pátio, na rua. Tendências irrefreáveis da natureza humana, eles florescem, apesar de tudo. (Ferrière, 1922/2004: 157)

Assim como a maioria dos idealizadores da Escola Nova, Ferrière enfatizava que sua proposta não era a de diminuir o lugar público do professor em sala de aula. O mestre, ao contrário, teria de dar provas de «clarividência, tato e paciência» (Ferrière, 1922/2004: 186). O regime da autonomia do educando requeria que o professor se elevasse da incompetência para a competência, assim como da ignorância para o conhecimento. Nessa direção, haveria um espaço pedagógico reservado ao mestre. Seu papel, entretanto, mudava de lugar, devendo deixar de ser o do transmissor do conhecimento e se voltar para a formação integral de seus alunos.

Eram outros os princípios que norteavam o pensamento do militante espanhol Francisco Ferrer Guardia, em seu texto publicado postumamente em 1912, com o título *A Escola Moderna*. Ali, o autor alertou que renovar a educação da infância supunha trabalhar para transformar a escola por meio do estudo da criança, com o objetivo de comprovar de maneira científica que a organização do ensino de então era defeituosa. Além disso, era preciso «fundar escolas novas em que se apliquem diretamente princípios norteados pelo ideal que formam da sociedade e dos homens todos os que reprovam os convencionalismos, as crueldades, os artifícios e as mentiras que servem de base à sociedade moderna» (Guardia, 1912/2010: 129).

Esse modelo arcaico de educação, segundo Ferrer, não tinha influência alguma na emancipação humana. Corresponhia, ao contrário, a mais um meio de dominação e, por isso, não havia razão para que os governos mudassem de sistema, já que se «têm servido da instrução em seu proveito, assim seguiram aproveitando-se também de todas as melhorias que se apresentem. Basta que conservem o espírito da escola, a disciplina autoritária que nela reina para que todas as inovações os beneficiem» (Guardia, 1912/2010: 134). A escola tradicional, tal como se estruturava, voltava-se para formar um «sábio em miniatura» (p. 139). Enquanto se estudavam gramática, cálculo, ciência e latim, os professores e os pais tacitamente procuravam persuadir as crianças de que elas estavam rodeadas de rivais – de superiores, que deviam ser admirados, e de inferiores, que deveriam ser desprezados. Isso levava a que todas as crianças entrassem em competição, ambicionando ser sempre as primeiras, de modo a serem distinguidas na preferência dos professores.

Podemos destruir tudo quanto na escola atual responde à organização da violência, os meios artificiais onde os meninos se acham distanciados da natureza e da vida, a disciplina intelectual e moral de que se servem para impor-lhes pensamentos feitos, crenças que depravam e aniquilam as vontades. Sem temor de nos enganarmos

podemos colocar a criança no meio que a convida, o meio natural onde ela entrará em contato com tudo o que ama e onde as impressões vitais substituem as fastidiosas lições de palavras. Se fizéssemos apenas isso, já haveríamos preparado em grande parte a emancipação da criança. Em tais meios poderíamos aplicar livremente os dados da ciência e trabalhar com o fruto. Bem sei que não poderíamos realizar assim todas as nossas esperanças; que frequentemente nos veríamos obrigados, por carência de saber, a empregar meios reprováveis; mas uma certeza nos sustentaria em nosso empenho, a saber: que, ainda que sem alcançar completamente nosso objeto, faríamos mais e melhor, apesar da imperfeição de nossa obra, do que o que realiza a escola atual. Prefiro a espontaneidade livre de uma criança que nada sabe à instrução de palavras e à deformação intelectual de uma criança que sofreu a educação que se dá atualmente. (Guardia, 1912/2010: 135-136)

Finalmente, o pensamento de John Dewey também estabelece um contraponto entre o dito ensino tradicional e a pedagogia por ele denominada *progressiva*. Em *Experiência e Educação*, livro publicado originalmente em 1938, o autor norte-americano centrou-se nos contrastes entre os dois modelos de ensino, em relação a métodos, matérias e disciplina. No caso do ensino tradicional, o que se valorizava eram, sobretudo, a docilidade, a receptividade e a obediência: «Livros, especialmente livros didáticos, são os principais representantes da sabedoria do passado, enquanto os professores são os órgãos através dos quais os alunos são introduzidos na efetiva conexão com o material» (Dewey, 1938/1997: 18). Os professores seriam então os sujeitos que comunicavam matérias e normas de conduta. Por conseguinte, aprender significava apreender e incorporar aquilo que constava dos livros e da «cabeça dos mais velhos» (p. 19). O conhecimento ensinado era tido como estático, um produto acabado, sem qualquer preocupação com as maneiras pelas quais ele havia sido social e historicamente construído.

A educação nova, contrariando tal sistema tido como arcaico, cultivava a individualidade do aluno, antes desconsiderada nos padrões do ensino tradicional: «contra a disciplina externa, opõe a atividade livre; contra o aprendizado de textos e professores, opõe o aprendizado pela experiência; (...) contra a preparação para um futuro remoto, opõe a disponibilização das maiores oportunidades possíveis para a vida presente» (Dewey, 1938/1997: 20). Por fim, contra os objetivos estáticos opunha-se a preocupação com um mundo em transformação. Dewey esclarecia o fato de a pedagogia tradicional ser estruturada a partir de planos e programas localizados no passado: «Daí não se segue que a educação progressiva seja uma matéria de mera improvisação» (p. 28). O ritual que se estruturava na escola tradicional não daria, portanto, margem a que o professor pudesse se preocupar com recursos potencialmente educativos localizados na própria comunidade envoltória da escola, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista econômico, geográfico, histórico, social e político: «Um sistema de educação baseado na necessária conexão entre educação e experiência precisa, pelo contrário, para ser fiel a seus princípios, levar essas coisas constantemente em conta» (p. 40). Por isso, o conceito de *experiência*, como construção pautada pelo indivíduo e pelo meio, foi fundamental no pensamento de Dewey. A experiência era guiada pela *interação* – outro conceito fundamental na obra do autor. A expe-

riência e a interação dariam lugar ao que Dewey chamava de *situação*: «O problema da educação tradicional não é o fato de ela enfatizar as condições externas que entram no controle das experiências, mas o fato de ela prestar pouca atenção aos fatores internos que também decidem o tipo de experiência de que se trata» (p. 42). Já em *A Escola e a Sociedade*, Dewey (1900/1990: 166-167) demarcou o papel da experiência no aprendizado da criança:

A motivação que mantém a criança no trabalho e desenvolvimento em casa deverá ser aquele usado na escola, de modo que ela não tenha de adquirir outro conjunto de princípios de ação pertencentes exclusivamente à escola – separados daqueles da experiência da criança. É uma questão de unidade da experiência da criança, da atuação de seus motivos e objetivos, não do divertimento ou mesmo daquilo que interessa à criança.

Na escola tradicional, prossegue Dewey, os estudos dividiam o mundo para a criança. Ela ia para a escola, aprendia trechos seletos de história, analisava uma série de fatos e, logo depois, era convocada a estudar excertos de língua materna. Tratava-se de uma questão de horário: o tempo escolar era a hora-aula; e esta repartia os conhecimentos. A seguir, a criança passava para outro departamento – a geografia – e este nada tinha a ver com o anterior. Em seguida, era apresentada a matemática, depois as ciências, e assim por diante. Dessa maneira, o conteúdo era fracionado e fragmentado, tornando-se abstraído da realidade. A escola tradicional seguia uma suposta ordem lógica dos saberes, classificados, de maneira positivista, em ordem, seqüência e hierarquia. Contudo, a escolarização precisaria considerar a ordem psicológica do aprendizado, com vistas à construção do saber por parte da criança. No entendimento de Dewey (1900/1990), tudo resumir-se-ia à reconstrução da experiência pela educação.

À guisa de conclusão

O percurso até aqui realizado em torno da ideia de inovação – ou renovação, como se afigura no linguajar escolanovista – permite-nos reconhecer um mote discursivo a entrelaçar os discursos contemporâneos e aqueles dos idealizadores da Escola Nova: o combate a um alegado tradicionalismo das práticas pedagógico-escolares.

Em geral, parte-se do diagnóstico da ineficiência da instituição escolar tal como ela vem se apresentando historicamente para, então, se decretar a exigência imperiosa de sua transformação. Esta, por sua vez, costuma justificar-se pela recusa dos usos e costumes ordinários que pautam o funcionamento da escola, a reboque da defesa intransigente da ideia de novidade. Tal tendência, de viés internacional, afirma-se, como vimos, pelo menos desde o início do século XX.

Como demonstra Jaime Cordeiro (2007), é fato que a escolarização nos países do Ocidente tende a portar, em toda parte, feições bastante semelhantes, com similaridade entre os níveis de ensino e também entre materiais, procedimentos, métodos e propostas didáticas. Sob tal pers-

pectiva, consolidou-se internacionalmente aquilo que os autores da História da Educação, como já apontado, vêm denominando *forma escolar* (Vincent, 1980, 1994), *modelo escolar* (Nóvoa, 1991, 1995) e *gramática da escola moderna* (Tyack & Cuban, 1995). Todas essas designações implicam a ideia de um formato de escola que se estruturou de maneira quase independente das representações sociais exteriores à própria cultura escolar. Nas palavras de António Nóvoa (2009b: 30) acerca do tema, caberia investigar os saberes docentes próprios na profissionalidade cotidiana do ofício de ensinar:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão.

Nessa perspectiva e a despeito do afã inovador onipresente no discurso educacional contemporâneo, persiste algo ligado à tradição daquilo que a própria escolarização teria construído segundo a lógica interna de suas práticas, de suas rotinas e de seus saberes. De nossa parte, admitimos que as verdadeiras transformações na escola afirmam-se sempre de modo subterrâneo, uma vez que são intrinsecamente conexas a essa economia tácita da escolarização.

É preciso reconhecer, no entanto, que os autores que pregam a transformação mostram-se, em geral, pouco atentos à própria historicidade do modelo escolar. Além disso, percorrem com dificuldade os modos insuspeitos pelos quais os acontecimentos efetivamente se dão no seio escolar. Daí que a busca por transformação das práticas não costuma ser acompanhada de um diagnóstico preciso sobre quais coisas deveriam ser de fato transformadas.

Assim, o ensino dito tradicional é comumente apresentado como uma espécie de caricatura do que se impõe, no cotidiano, às práticas, tendo em mente que muitos dos expedientes escolares corriqueiros – até mesmo no interior de práticas autoproclamadas inovadoras – findam por conservar vários elementos do *modus operandi* tido como tradicional: as práticas avaliativas, por exemplo. Claro está, portanto, que não se trata, aqui, de fazer coro à defenestração do ideário inovador, tanto menos apologia do corolário tradicional. Ao contrário, mais produtora seria estimar as circunvoluções históricas da forma escolar em termos de certas hibridização e instabilidade de ambos os modelos, e jamais como rupturas indeléveis entre ambos.

Prova disso é o diagnóstico oferecido por Nóvoa (2009a) quanto ao que denomina «cenários de evolução dos sistemas de ensino» que estaríamos testemunhando na atualidade. O primeiro deles remete ao *revival* do ensino doméstico; o segundo, à crescente mercadologização dos serviços educacionais. Por fim, soma-se o impacto das novas tecnologias, redundando na individualização total do ensino, e esta reputada como um bem suplementar à mercê da lógica da produção/consumo.

Estes três cenários são viáveis e há sinais claros da sua emergência nos últimos anos. Eles procuram combater a excessiva intervenção do Estado na educação e ultrapassar os constrangimentos do modelo escolar e de uma organização homogênea dos sistemas de ensino. Pessoalmente, receio que contribuam para acentuar, ainda mais, as desigualdades escolares e sociais, promovendo formas de «tribalização» da escola. (Nóvoa, 2009a: 5)

Cabe-nos reconhecer, então, que nem tudo que é apregoado como novidade no campo pedagógico-educacional congregaria virtudes intrínsecas. De mais a mais, os efeitos deletérios apontados por Nóvoa repositionam sensivelmente a imagem que se costuma cultivar das práticas ditas inovadoras.

Em que pesem os chamamentos acalorados em direção a câmbios substanciais das práticas escolares, parece-nos que estas tendem, não sem razão, a opor certa resistência à panaceia da inovação. É fato que, mesmo depois de um século de teorizações dos mais diferentes matizes ideológicos, desde os primórdios da Escola Nova, aquilo que foi qualificado como ensino tradicional persiste à moda de um fantasma a espreitar as discussões contemporâneas sobre o ato de educar as novas gerações. Ademais, talvez esse afã inovacionista consistiria justamente naquilo que obstaculiza a própria capacidade de mudança, posto que finda por assombrar as práticas ao tentar, pelo alto e a fórceps, transfigurá-las.

Ocorre que, se o discurso sobre a renovação pedagógica do princípio do século XX congregava originalidade do ponto de vista histórico ao incidir sobre o fulcro das práticas escolares de seu tempo, o mesmo parece não ocorrer com a atual onda novidadeira em educação. Isso significa que, na atualidade, os consensos em torno da ideia de inovação parecem apenas reiterar antigos pressupostos, já há muito tematizados pelos autores da Escola Nova, convertendo-os em uma herança negligenciada e, de certo modo, distorcida. Desta feita, conclui-se que a inovação postula-se um imperativo, a rigor, antigo, não obstante travestido de perpétua novidade.

Correspondência: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Av. da Universidade, 38 – Butantã, São Paulo – SP, 05508-040, Brasil

Email: groppaq@usp.br; reisboto@usp.br

Referências bibliográficas

- Abramovay, Miriam (Org.). (2004). *Escolas inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação.
- Azanha, José M. P. (1978). Alain ou a pedagogia da dificuldade. In Émile Chartier (Alain), *Reflexões sobre a educação* (pp. vii-xxv). São Paulo: Saraiva.
- Cordeiro, Jaime (2007). *Didática*. São Paulo: Contexto.

- Decroly, Ovide (2009). *Le programme d'une école dans la vie*. Paris: Fabert.
- Delors, Jacques (1996). Os quatro pilares da educação. In Jacques Delors (Coord.), *Educação: Um tesouro a descobrir* (pp. 89-102). São Paulo: Cortez.
- Dewey, John (1990). *The school and society: The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, John (1997). *Experience and education*. New York: First Touchstone Edition.
- Dubet, François (2008). *O que é uma escola justa? A escola de oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- Ferrière, Adolphe (2004). *L'école active*. Paris: Fabert.
- Foucault, Michel (2002). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freinet, Célestin (1974). *Pour l'école du peuple*. Paris: François Maspero.
- Freinet, Célestin (2016). *Le maître insurgé: Articles et éditoriaux 1920-1939*. Paris: Libertalia.
- Fundação Telefônica Vivo (2016). *Inova escola: Práticas para quem quer inovar na educação*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo.
- Gravatá, André, Piza, Camila, Mayumi, Carla, & Shimahara, Eduardo (2013). *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica.
- Guardia, Francisco F. (2010). *La escuela moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernando Calvo, Alfredo (2016). *Viagem à escola do século XXI: Assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo.
- Masetto, Marcos (2004). Inovação na educação superior. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 8(14), 197-202. doi:10.1590/S1414-32832004000100018
- Masschelein, Jan, & Simons, Maarten (2015). *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Montessori, Maria (2017). *A descoberta da criança: Pedagogia científica*. Campinas: Kirion. (Original work published 1926)
- Montessori, Maria (2018). *A formação do homem*. Campinas: Kirion. (Original work published 1949)
- Moran, José M. (2007). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.
- Nóvoa, António (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, 109-139.
- Nóvoa, António (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2009a). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Nóvoa, António (2009b). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Padilha, Maria Auxiliadora S., & Zabalza, Miguel Ángel (2016). Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: Em busca de uma coreografia didática inovadora. *Revista e-Curriculum*, 14(3), 837-863.
- Tyack, David, & Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia: A century in public school reform*. London: Harvard University Press.
- Vasconcelos, António Faria (2009). *Obras completas*. Volume IV (1925-1933). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vasconcelos, António Faria (2010). *Obras completas*. Volume V (1933-1935). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vincent, Guy (1980). *L'école primaire française: Étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Vincent, Guy (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire: Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, Guy, Lahire, Bernard, & Thin, Daniel (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-47.