



Problematizando os diferentes usos da expressão “tradicional” na educação

*Luis Henrique Mioto**

Resumo: Realizamos análises a respeito dos termos *escola tradicional* e *educação tradicional*, discutindo seus diferentes usos, os seus limites e indefinições, procurando tensionar os seus significados dentro de uma conceituação mais complexa. Para tanto, realizamos: análises de textos teóricos que trazem a expressão “tradicional” no campo da Educação e nos estudos da sociedade; análise de alguns discursos presentes no documentário *Escolarizando o Mundo* (2010); e entrevistas com professores indígenas visando a analisar o tom pejorativo que o termo “tradicional” ganhou dentro do processo escolar. Com isso, buscamos alguns contornos conceituais mais definidos e propomos uma distinção conceitual entre *educação tradicional* e *convencional*.

Palavras-chave: Educação Tradicional; Escola Tradicional; Escola Convencional.

* Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Educador no Instituto Tiê (TIÊ). E-mail: luismioto@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8312792023049491>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8398-3844>.

Problematizing the different uses of the expression “traditional” in education

Abstract: We performed analyses regarding the terms traditional school and traditional education, discussing different uses of them, their limits and indefiniteness, trying to tense their meanings within a more complex conceptualization. For this purpose, we conducted: analysis of theoretical texts that uses the expression “traditional” into the field of education and society studies; analysis of some speeches present in the documentary *Schooling the World* (2010); and interviews with indigenous teachers aiming to analyze the pejorative tone that the term “traditional” has gained within the school process. With this, we seek some more defined conceptual frameworks and propose a conceptual distinction between traditional and conventional education.

Keywords: Traditional Education; Traditional School; Conventional School.

Problematizando los diferentes usos de la expresión “tradicional” en la educación

Resumen: Realizamos análisis sobre los términos escuela tradicional y educación tradicional, discutiendo sus diferentes usos, sus límites e indefiniciones, buscando tensionar sus significados dentro de una conceptualización más compleja. Para ello, llevamos a cabo: análisis de textos teóricos que incluyen la expresión “tradicional” en el campo de la Educación y en los estudios de la sociedad; análisis de algunos discursos presentes en el documental *Escolarizando el Mundo* (2010); y entrevistas con profesores indígenas con el objetivo de analizar el tono peyorativo que el término “tradicional” ha adquirido dentro del proceso escolar. Con esto, buscamos algunos contornos conceptuales más definidos y proponemos una distinción conceptual entre educación tradicional y educación convencional.

Palabras clave: Educación Tradicional; Escuela Tradicional; Escuela Convencional.

Introdução

Neste trabalho apresentamos algumas análises críticas e teóricas a respeito dos termos *escola tradicional* e *educação tradicional*, buscando discutir diferentes usos dos termos, seus limites e indefinições, procurando tensionar os seus significados dentro de uma conceituação mais complexa. O que seria, afinal, a tão referida *educação tradicional*? Ou a tal *escola tradicional*? A resposta a essa questão não é nada simples ou óbvia, tendo muitos meandros controversos e múltiplos níveis de disputa paradigmática no campo teórico-prático da Educação.

Em um primeiro momento, apresentamos a tipologia pejorativa à qual a expressão “educação tradicional” ficou comumente relegada, compreendendo-a como um artifício dentro de um embate discursivo. Depois, partimos para uma discussão a respeito da aproximação que comumente se faz entre o conceito de *educação tradicional* e *educação essencialista*. Entramos, então, em um debate crítico sobre a busca da “constante inovação” no campo educacional para, depois, debatermos a importância do *tradicional* como elemento fundante e instrumento gerador de *inovação* nas escolas situadas em comunidades tradicionais.

Na parte final de nossas reflexões, fazemos uma categórica distinção conceitual entre *convencional* e *tradicional*. Compreendendo a *tradição* como basilar para qualquer cultura e estruturante no processo educacional, considerando que uma das importantes funções sociais das escolas é justamente apresentar ao educando saberes e valores tradicionalmente desenvolvidos pela sociedade em que os educandos estão inseridos.

Em nosso entendimento, quanto mais buscarmos aprofundar o campo de discussão sobre o *tradicional* – problematizando suas complexidades, significados e usos – mais apropriadas ficarão as futuras propostas transformadoras na educação.

Para instrumentalizar e aprofundar nossas reflexões, realizamos leituras críticas de textos de alguns teóricos que trazem a expressão de “tradicional” em suas análises no campo da Educação e nos estudos da sociedade; análise de alguns discursos presentes no documentário

Escolarizando o Mundo: o Último Fardo do Homem Branco (2010); e entrevistas com dois professores indígenas, visando a analisar o tom pejorativo que o termo tradicional ganhou dentro do contexto escolar¹.

O tradicional entendido, pejorativamente, como “aquilo que deve ser superado”

Como veremos ao longo do texto, muitos educadores e teóricos da educação (como Dewey, Teixeira, Pacheco, Saviani, entre outros) utilizam a expressão *escola tradicional* ou *educação tradicional* de maneira pejorativa ou para designar um modelo educacional a ser superado. Mas a definição do que é uma educação tradicional é fluida de autor para autor, e notamos que, historicamente, tornou-se um conceito de contornos indefinidos.

Essa maneira de nomear o tradicional na educação ficou bastante estabelecida após as críticas dos educadores escolanovistas no início do século XX. É conhecida a posição conceitual de John Dewey (1976), por exemplo, quando apresenta suas ideias de uma “educação nova” que superaria a “escola tradicional”.

O surto do que se chama de educação nova e escola progressiva é ele próprio o resultado do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade é implicitamente a sua crítica (Dewey, 1976, p. 5).

Dewey faz, ao longo de sua obra, caracterizações sobre o que seria a tal “escola tradicional”, sempre de forma muito abrangente e para contrapor o modelo pedagógico que defende.

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de

¹ Pesquisa realizada com entrevistas e observação de campo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UDEL), CAAE nº 18791619.6.0000.5231, Parecer nº 3.576.772.

adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. [...] Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro (Dewey, 1976, p. 5-6).

Nessa mesma rotulação do tradicional, segue Anísio Teixeira e tantos outros, citamos, aqui, apenas alguns exemplos:

Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social por que vamos passando para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional – preparatória e suplementar – na escola progressiva de educação integral. A escola é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer (Teixeira, 2000, p. 36-37).

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século passado foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação (Saviani, 1999, p. 19).

As escolas brasileiras mantêm-se coniventes com o estímulo da competitividade, enquanto reificam o virtual, mitigando os prejuízos causados pela manutenção de práticas de “escola tradicional”. As práticas observadas não diferem daquelas que prevalecem na maioria das escolas brasileiras (Pacheco, 2019, p. 28).

A denominação do que seja educação tradicional quase sempre detém uma postura inteiramente tendenciosa, utilizando um recurso linguístico-teórico para envolver um grande número de características que

fazem parte do sistema educacional que o autor não concorda em um invólucro conceitual digno de abandono e de superação.

Nomear uma proposta educacional que se critica com o termo “tradicional” é uma tática político-conceitual que acaba por a identificar como algo antiquado, atrasado, anacrônico, fora de seu tempo, que precisa progredir. Usa-se dessa estratégia para apontar um outro caminho para a educação, um outro modelo que estaria “à frente”, revelador de avanços e corretor de falhas.

O que foi taxado como “tradicional” em diferentes momentos da história – um conceito é sempre processual, fluido, diríamos – e, portanto, taxado como antiquado, foi sempre selecionado enquanto tal como resultado de disputas discursivas.

Analisando as obras dos autores citados acima, observamos que o termo “pedagogia tradicional” é referido como um modelo de pedagogia que, em um tempo-espço, foi hegemônico e que, quando é assim anunciado, já não contempla mais os critérios de verdade e necessidade daquele discurso que o rotula como “tradicional”. Em muitas vezes na história, esse “anúncio” – utilizando-se de tal rotulação – é uma tática de ataque, uma estratégia de um discurso que busca se estabelecer, seduzir, como o novo discurso dominante-paradigmático.

O tradicional confundido, pejorativamente, com o essencialismo

Outra tática de ataque paradigmático comumente usada em definições enredadas em um paradigma cientificista é a utilização do conceito de “tradicional” para rotular pejorativamente as pedagogias de fundo essencialista. O “essencialismo”, aqui, é compreendido como Bogdan Suchodolski (2000) entende por tal termo em *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*.

Suchodolski (2000) diagnostica duas “tendências” fundamentais na história pedagógica: uma baseada na essência, outra na existência do homem. A primeira, uma pedagogia de fundo essencialista e herdeira das

filosofias antigas que se pautavam nas “verdades essenciais” e, *a priori*, possíveis de serem apreendidas pelo homem. Esse autor elenca como influenciadores básicos dessa tendência pedagógica a filosofia platônica, com sua concepção do mundo imutável da Idea; a filosofia religiosa-cristã de Tomás de Aquino com as regras essenciais definidas nas “Santas Escrituras” e a filosofia renascentista, que buscava definir a “natureza humana” para potencializar o que lhe é próprio e combater o que se lhe opõe. Esse fundo filosófico se enredou na maneira de compreender o sentido da formação do homem. A educação se confeccionou como uma encaminhadora do desenvolvimento pleno da “verdadeira essência humana”.

Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica (Suchodolski, 2000, p. 16).

Desenvolveu-se, a partir dessa forma de conceber a educação, uma pedagogia de métodos rígidos para o fazer educacional, uma pedagogia centrada na autoridade de um professor que encaminharia o processo educativo na busca pela essência, com um currículo pré-estabelecido que deveria ser seguido e conteria os saberes fundamentais, “essenciais”, para a compreensão da verdade. Trata-se dos saberes “perenes”, nos termos usados por Kneller (1981, p. 54): “[...] os perenealistas exigem a obediência a princípios absolutos. Apesar de importantes convulsões sociais, a permanência é mais real do que a mudança, dizem eles”.

O ensino é concebido como uma transmissão da “verdade”, uma herança que o professor acumula e deve ensinar os alunos a entesourarem-na. Entendem que “[...] a mensagem do passado nunca se desatualiza. Examinando-a, o estudante aprende verdades mais importantes do que qualquer coisa que possa descobrir explorando seus interesses pessoais” (Kneller, 1981, p. 57). Um conhecimento acumulado que trata das questões, como compreende os perenealistas (ou essencialistas), eternas ao homem.

Por outro lado, Suchodolski (2000) aponta uma outra tendência, de fundo existencialista, explica-na como aquela que compreende o homem em realização, a se construir ao longo de sua existência, dispensando a procura da essência fundamental, a qual ditaria os rumos de busca na compreensão de si mesmo. Nesse fundo filosófico se enredou uma forma de compreender a educação voltada para as características do indivíduo que realiza a sua própria existência, além de criticar uma grade curricular pré-estabelecida como “essencial” para a formação do sujeito que cria suas questões peculiares ao longo de seu percurso de vida.

Esta pedagogia, como vimos, salienta a identidade da educação e do desenvolvimento individual, além de criticar os sistemas educativos baseados no princípio da essência; procura provar que o desenvolvimento da vida contém em si mesmo forças que formam o seu futuro. De acordo com este ponto de vista, os nossos planos e o nosso ideal não são mais que uma projeção do nosso presente sobre o futuro e não uma força condutora que forme o presente em função dos objetivos futuros (Suchodolski, 2000, p. 97).

O movimento da Escola Nova, por exemplo, de fundo existencialista e entrelaçado num paradigma cientificista, é uma das correntes pedagógicas que elenca as características da “pedagogia essencialista” como formas “tradicionais” de se compreender a educação, tratando muitas características do essencialismo como dispensáveis, antiquadas, atrasadas.

Porém, a partir de Suchodolski (2000), poderíamos ler os fundamentos da Escola Nova – e de todas as pedagogias que exigem um estatuto com fundo existencialista – como parte de uma enraizada tradição, assim como as pedagogias de fundo essencialista. Ou seja, tradicional para Suchodolski são essas duas formas de partida para se conceber a escolarização humana: a proposta existencialista e a proposta essencialista.

Portanto, o termo “tradicional” aparece no campo historiográfico e teórico da educação de várias maneiras, muitas das vezes com ressonâncias negativas, como uma estratégia paradigmática para desprezar certas propostas pedagógicas que o rotulante discorda. Outras vezes, como uma

rotulação das pedagogias de fundo existencialista para atacar as pedagogias de fundo essencialista. E outras formas menos pejorativas, como faz Suchodolski apontando os dois extremos tradicionais – diríamos – do pensamento pedagógico.

O valor do tradicional: é preciso sempre inovar?

Como analisaremos a seguir, há, ainda, uma outra forma de compreender pejorativamente o tradicional, como uma rede que capturaria as transformações, promovendo um inflacionamento do estabelecido. Os modelos tradicionais criariam mecanismos de manutenção e potencialização do mesmo e isso inibiria a potencialização da criação, da experimentação e do novo. O tradicional, nesse sentido, é compreendido como convencional, uma convenção que sempre retroage não permitindo o fluxo na inovação se desenvolver.

Mas, poderíamos nos questionar sobre o intuito da defesa constante do novo. Será que sempre o novo avança? Por vezes, não seria mais interessante para o campo educacional a manutenção do tradicional?

A negação do *tradicional* muitas vezes está desligada de uma reflexão consistente e crítica ao método pedagógico tradicional em si, e está muito mais ligada ao consumo de novidades, sejam elas realmente transformadoras ou não. Trazendo a reflexão do sociólogo Zygmunt Bauman (2007), podemos apontar que esse consumo de inovações nos métodos e tecnologias educacionais está na onda do que o sociólogo chama de “fluidez”, própria da sociedade de consumo. É mais sedutor em uma sociedade de consumo utilizar novos métodos pedagógicos do que se aprofundar em um método tradicional consagrado, não porque esse último teria fragilidades, mas porque as “inovações” trazem a falsa esperança de soluções de rápido consumo para problemas muito densos e antigos.

A “fluidez” teorizada por Bauman é a característica daquilo que ele denomina (ao descrever nossa contemporaneidade) de “modernidade líquida”, em que a fluidez é buscada e não se valoriza o permanente, na

medida em que nada é “sólido” ou conserva forma por muito tempo, em constante inconstância. Essa inconstância para Bauman, inclusive, é geradora das maiores inseguranças e medos de nossa geração.

[...] a passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referências para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão de sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um “projeto de vida” individual (Bauman, 2007, p. 7).

E o tradicional nunca foi tão visto com desconfiança como na “modernidade líquida”:

Sucessos passados não aumentam necessariamente a probabilidade de vitórias futuras, muito menos as garantem, enquanto meios testados com exaustão no passado precisam ser constantemente inspecionados e revistos, pois podem se mostrar inúteis ou claramente contraproducentes com a mudança de circunstâncias. Um imediato e profundo esquecimento de hábitos pode ser mais importante para o próximo sucesso do que a memorização de lances do passado e a construção de estratégias sobre um alicerce estabelecido pelo aprendizado prévio (Bauman, 2007, p. 9-10).

Toda essa afirmação da fluidez provoca explorações em busca do novo, mas gera insegurança e acaba por negar o valor dos saberes tradicionais e dos saberes clássicos, acaba por recusar o alicerce do aprendizado prévio da humanidade.

Se trouxermos o termo tradicional próximo ao conceito de clássico, lembraremos da importância dos autores e das filosofias antigas como fundantes da cultura humana e essenciais para sempre revisarmos em nosso processo de autoconhecimento. O clássico, entendido dessa maneira, seriam aqueles saberes e obras que ultrapassam seu tempo e se comunicam com o presente, “[...] mesmo que seu passado datável esteja separado pela cronologia que lhe é exterior por milênios de distância” (Duarte, 2008, p. 194).

A força dessa maneira de entender o tradicional (o tradicional como clássico) estaria em prosseguir se comunicando com os diversos tempos presentes ao longo da história.

São as obras cuja verdade nunca se fecha em si mesma, mas permanece aberta e, por isso, acontecendo – e nos tocando. No contato com os clássicos, experimentamos, então, o acontecimento de sua verdade que, por ser não apenas fruto do tempo, mas também agente do tempo, jamais cessa de acontecer: ontem, hoje e amanhã. [...] Note-se que não é abandonada, aqui, a pretensão clássica à permanência. Mas o que permanece é virado de ponta-cabeça: não mais o velho, e sim o novo. Não é a garantia da perpetuação daquilo que foi e será do mesmo jeito que permanece numa obra clássica, mas, ao inverso, é a própria novidade que, neste sentido, está sempre guardada na obra clássica (Duarte, 2008, p. 195).

Ou, nos termos de uma das definições da importância dos “clássicos” da literatura para Ítalo Calvino:

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. [...] Os clássicos não necessariamente nos ensinam algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o

dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência. [...] É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível (Calvino, 1993, p. 11-12).

Diferente desse “clássico dentro do tempo” e sempre novo, temos a visão do clássico como a-histórico, fora do tempo e enrijecendo a possibilidade do novo. Ao invés de se comportar como “clássico em constante comunicação com os tempos presentes”, comporta-se como “clássico cânone”.

Lembremos, como exemplo, o classicismo dos renascentistas italianos no começo da era moderna (entre os séculos XIV-XVI) que tinham como cânone e referência básica para suas investigações as obras dos pensadores gregos e romanos da antiguidade clássica (entre os séculos VIII a.C. e V d.C. aproximadamente). Essa forma de encarar o tradicional como cânone essencial fez com que os renascentistas criassem um nó paradigmático enrijecido.

Por trás dela, estava a esperança convicta, desde os renascentistas italianos, de que os ensinamentos aristotélicos pudessem ter descoberto as regras universais, atemporais e invariáveis para a criação e o julgamento artístico (Duarte, 2008, p. 192).

Interessante percebermos que há um movimento crítico a esse classicismo na própria gênese da ciência moderna. Já no empirismo cientificista inglês, inaugurado com Francis Bacon, há a crítica direta aos cânones da ciência dos gregos antigos, buscando instaurar tratados para uma “nova ciência”, um novo método de conhecer a natureza, o método “indutivo”, apontando esse aspecto enrijecido do tradicional que se tornou cânone quase inquestionável. No prefácio da sua famosa obra *Novum Organum*, Francis Bacon (s.d., p. 1-2, grifos nossos) diz:

Todos aqueles que ousaram proclamar a natureza como assunto exaurido para o conhecimento, por convicção, por vezo professoral ou por ostentação, infligiram grande dano tanto à filosofia quanto às ciências. Pois, fazendo valer a sua opinião, concorreram para interromper e extinguir as investigações. Mas os que se voltaram para caminhos opostos e asseveraram que *nenhum saber é absolutamente seguro*, venham suas opiniões dos antigos sofistas, da indecisão dos seus espíritos ou, ainda, de mente saturada de doutrinas, alegaram para isso razões dignas de respeito. [...] De outra parte, os antigos filósofos gregos, aqueles cujos escritos se perderam, colocaram-se, muito prudentemente, entre a arrogância de sobre tudo se poder pronunciar e o desespero da acatalepsia. [...] Não obstante, mesmo aqueles [os gregos], estribados apenas no fluxo natural do intelecto, não empregaram qualquer espécie de regra, tudo abandonando à aspreza da meditação e ao errático e perpétuo revolver da mente. Nosso método, contudo, é tão fácil de ser apresentado quanto difícil de se aplicar. Consiste no estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente, calcado muito de perto sobre aqueles, abrindo e promovendo, assim, a nova e certa via da mente, que, de resto, provém das próprias percepções sensíveis.

No nascimento da Era Moderna há, portanto, uma ruptura ao paradigma classicista (do clássico como cânone), um desapego epistemológico ao tradicional como referência básica e fonte primeira da verdade.

Se uma obra pretendesse figurar entre as grandes e memoráveis, ela deveria dar sua contribuição própria e única para o universo geral das obras, ao invés de ser apenas o aprimoramento cada vez mais correto de um modelo fixado de modo pretensamente neutro. Para ser clássica no sentido da imortalidade, a obra deveria ser anticlássica no sentido da cega obediência a critérios externos a ela. Desprovida de regras e orientações, tendo destruído o cânone imutável do classicismo padronizado, a modernidade deu para si

mesma a tarefa criativa da originalidade, fundada na primazia da singularidade que cada obra deveria possuir (Duarte, 2008, p. 193).

Esse desapego do tradicional (como clássico cânone) parece ter sido extremamente intensificado na “modernidade líquida”, como conceituada por Bauman. Mas mesmo até o “clássico que se comunica com o presente” parece estar sendo rejeitado na fluidez da contemporaneidade em favor do consumo do constantemente novo, não pela sua potência, mas pela sua condição de novidade para rápido consumo, não por aquilo que ela apresenta de solução, mas por ser um elemento participante do jogo da fluidez.

Lembrando, ainda, que nem sempre aquilo que inova nos permite avanços.

Aqui, encontramos a questão da educação como mercadoria altamente rentável. Produtos de consumo vendidos como novos métodos pedagógicos avançados criados pelos especialistas em marketing educacional. Intensifica-se nas últimas décadas do século XX, em um contexto marcado pela reestruturação do capitalismo e o aprofundamento do neoliberalismo, o discurso da “inovação” que se confunde com a mercantilização da educação (Mordente; Cunha; Portugal, 2023).

Inovar efetivamente pressupõe rupturas paradigmáticas, porém tem sido confundido pela busca desenfreada do consumo pelo “novo” a todo custo, sem uma reflexão aprofundada dos reais valores ou problemáticas do modelo tradicional que busca se afastar, e sem perceber a permanência desse mesmo tradicional na própria proposta nova que acabou de consumir falsamente como inovação.

Essas diferentes maneiras e estratégias de utilização do termo “tradicional” também podem ser refletidas através da própria condição de *instabilidade semântica do signo*, nos termos de Ferdinand Saussure (2006). Para o autor (Saussure, 2006, p. 79-85), não há uma relação natural ou essencial entre o significante e o significado, mas uma construção histórica e social sustentada por convenções e relações de diferença. A partir desse prisma, podemos dizer que o termo “tradicional” não carrega um sentido fixo

ou intrínseco, sendo continuamente ressignificado a partir dos embates discursivos e paradigmáticos nos quais é mobilizado. No campo educacional, essa arbitrariedade permite que o mesmo signo seja acionado ora como categoria descritiva, ora como rótulo pejorativo, ora como fundamento cultural, conforme o projeto pedagógico ou ideológico que o enuncia.

Quando o tradicional é inovação

Afinal, compreendemos que não é preciso a todo momento negar o tradicional. Apontamos acima a importância do tradicional-clássico, um tradicional que não vire cânone ou classicismo, mas que apresente e reconfigure sua importância histórica dentro de cada novo presente que se confecciona.

Uma obra que debate amplamente o valor do tradicional na educação é o filme documentário *Escolarizando o Mundo: o Último Fardo do Homem Branco* (dirigido e produzido por Carol Black, realizado em 2010). Neste, Carol Black tece uma crítica ao processo compulsório de educação formal escolar em comunidades tradicionais, confeccionando o filme por meio de entrevistas de moradores da região de Ladaque, nos Himalaias no norte da Índia, devotos do budismo tibetano e que vivem dentro da cultura rural, mantendo a relação com o cultivo da terra, produzindo seus artesanatos, vivendo em uma relação comunal. Nos discursos que Carol Black elenca para compor o filme, percebemos as complexidades e singularidades da cultura tradicional Ladaque. Porém, essa cultura tem sido prejudicada pela, cada vez maior, entrada dos elementos de consumo da cultura industrial e de massa junto aos jovens da comunidade.

No filme, entre uma entrevista e outra, Carol Black insere algumas cartelas gráficas com mensagens escritas. Uma delas diz o seguinte:

Uma cultura tradicional é um ecossistema, uma rede complexa de relações entre seres humanos e a terra onde vivem. Como em qualquer ecossistema, cada elemento está interligado com todos os outros e, como

em qualquer ecossistema, mudanças repentinas têm efeitos imprevisíveis (Escolarizando..., 2010).

A “mudança repentina” a que Black se refere são justamente as influências da sociedade de consumo no cotidiano da comunidade Ladaque. Mas o principal foco de análise do documentário é a questão da educação das crianças e jovens da comunidade, cada vez mais problemática com o crescimento da ideia de escolarização compulsória dos jovens da comunidade ao modelo ocidental de educação. Diz uma mulher ladaque (de nome não identificado no filme), logo nas primeiras cenas do documentário:

Tradicionalmente nós criamos nossas crianças com os ensinamentos de Buda. Mas agora, com o desenvolvimento, todos mandam suas crianças para a escola. E os antigos valores de bondade e compaixão estão começando a declinar. Agora as pessoas estão pensando “Eu tenho que ser um médico ou um engenheiro”. E as formas tradicionais de compaixão, bondade e ajuda mútua estão lentamente desaparecendo (Escolarizando..., 2010).

Outra depoente ladaque relata:

Antes da escolarização moderna, nossa educação focava nos ensinamentos espirituais, mas agora a ênfase é no sucesso material. Pessoas vão à escola para que possam ganhar muito dinheiro, ter uma grande casa, dirigir um bom carro. Toda a ideia de aprendizagem foi transformada para significar: “Como eu posso ganhar muito dinheiro” (Escolarizando..., 2010).

Além dos discursos dos velhos da comunidade Ladaque, o filme traz entrevistas com diversos pensadores e militantes que colaboram com as causas sociais das comunidades da região. Uma das entrevistas mais marcantes é de Helena Norberg-Hodge, da Sociedade Internacional pela Ecologia e pela Cultura (ISEC). Ela contrapõe o valor dos saberes

tradicionais vividos na educação das comunidades da região de Ladaque aos valores transmitidos em uma educação mesclada na sociedade de consumo.

Não há dúvida de que se nós olharmos honestamente as formas tradicionais de educação e compará-las ao sistema de educação moderno atual, veremos que as formas tradicionais de conhecimento promoveram sustentabilidade. Todas essas culturas não foram perfeitas. Mas elas conheciam seu próprio e específico clima, solo, água, e elas conseguiam sobreviver independentes, responsáveis por suas próprias vidas, por geração após geração. Na economia moderna e com o sistema educacional moderno, as crianças não aprenderam nada daquilo, mas ao invés disso elas aprendem basicamente como usar produtos corporativos em uma cultura urbana de consumo. Então, uma vez educadas em “escolas modernas”, elas literalmente não sabem como sobreviver em seu próprio meio-ambiente. [...] O plano fundamental básico é o mesmo, que é puxar as pessoas para a dependência de uma economia moderna e centralizada. E empurrá-lo para fora de suas independências, e de suas próprias culturas e autorrespeito (Escolarizando..., 2010).

Helena Norberg-Hodge problematiza, assim, um cenário de distanciamento das crianças e jovens dos valores e saberes tradicionais a que pertencem, gerando crises na própria capacidade de sobrevivência desses jovens que vivem cada vez mais afastados da rede cultural sustentável que organizava suas existências, em troca de uma busca ligada a uma ideologia emergida e exigida pela sociedade de consumo ocidental. Essa reflexão ganha maior ênfase com o depoimento da filósofa Vandana Shiva, nascida da região do Himalaia e que se tornou militante das causas socioambientais, atuando na liderança de diversas instituições e ações como a Fundação de Pesquisas em Ciência, Tecnologia e Ecologia (RFSTN), com sede em Nova Déli, e o Fórum Internacional Sobre Globalização:

Eu venho da região central do Himalaia, que é chamada de Garhwal. As mulheres de Garhwal trabalhavam arduamente para terem certeza de que seus filhos tivessem uma escolarização, mas uma escolarização institucional, do tipo que não ensina nada sobre a sua ecologia local, a sua cultura local, a sua economia local, ou a sua habilidade de ser produtivo. Ela te ensina basicamente a ser um semialfabetizado para um outro sistema, ao qual você não tem acesso, porque você não pertence à classe certa, ao privilégio certo etc. Agora eu volto àquelas mesmas vilas, e as mulheres dizem que o pior erro que elas cometeram foi pensar que aquele tipo de educação iria ajudar. Nós temos um ditado em hindu: “É o cachorro do lavadeiro que não pertence nem ao lugar onde a lavagem é feita, nem ao lar”. Elas são pessoas excluídas, e elas estão caindo pelas rachaduras de um mundo excludente (Escolarizando..., 2010).

Outro depoente no documentário é o indiano Manish Jain, do Instituto dos Povos para repensar a Educação e o Desenvolvimento e um dos principais articuladores da rede de universidade livres Ecoversities. Jain diz em seu depoimento:

Uma das coisas que eu vi que a educação realmente criou foi o senso de inferioridade em muitos níveis. Um a nível dos idosos. Eu visitei vilas querendo aprender com os idosos todos os tipos de práticas tradicionais. E a primeira resposta é sempre “Eu não sei nada, vá e fale com o meu filho. Ele está na décima série. Eu não sei nada, eu não entendo nada”. Na minha vida, isso foi provavelmente uma das coisas mais dolorosas que eu ouvi repetidamente nas vilas (Escolarizando..., 2010).

Esse efeito de desvalorização dos saberes dos antigos da comunidade, criando nestes um complexo de inferioridade e um distanciamento dos jovens no interesse em buscar apreender tais saberes, é muito comum junto aos antigos das comunidades tradicionais aqui no Brasil.

O educador Tião Rocha, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPDC), lá do sertão de Minas Gerais (cidade de Curvelo), é um dos que defende veementemente esse encontro entre os saberes tradicionais e os educandos como essência do processo educativo. Ele conta uma história que viveu no meio do sertão mineiro que é extremamente próxima a que Manish Jain narra ter vivido lá no interior da Índia. Trata-se da história do “biscoito escrevido”, que reproduzimos aqui:

No início do projeto [do CPDC], Tião andava de casa em casa com uma pergunta: “O que você sabe fazer para nos ajudar a acabar com o analfabetismo dos meninos?”. As primeiras respostas não variavam tanto: “Não sei nada não, sou fraquinho, também sou analfabeto”. Tião instigava as pessoas: “Não sabem nada, mesmo?”. Ainda intimidada, uma senhora travou o seguinte diálogo: “Ah, Tião, a única coisa que sei fazer, que o povo gosta muito, é biscoito. Biscoito de polvilho. A gente desenha caraminholas nas formas.” “Fica bom?” “Sim, uma delícia!” “Então, a senhora podia dar uma aula sobre isso!” Na hora de ir embora, Tião perguntou: “Minha senhora, qual é mesmo o nome do biscoito?” “A gente chama aqui de biscoito escrevido!” “Em vez de fazer caraminhola, a gente pode escrever letras?” Claro que podia, então chamaram a meninada e fixaram uma regra: só comeria biscoito quem escrevesse o nome. Um dia, um garoto ficou emburrado depois da biscoitada, encostado no canto. “Por que você tá triste, menino?”, questionou Tião. “Meu nome é José. E ele ali se chama Washington.” “Se quer comer mais biscoito, escreve o nome completo, menino! O nome da mãe, do papagaio!” Chegando de mansinho nas casas, pedindo licença e perguntando os saberes tradicionais, Tião exercitava um dos seus aprendizados mais preciosos: a diferença entre professor e educador. “Professor é aquele que ensina, educador é aquele que aprende”, comenta Tião. Que aprende com a comunidade local. Que aprende com o aluno (Coletivo Educ-ação, 2013).

Hoje, as crianças do projeto CPDC são alfabetizadas fazendo biscoitos. Tião Rocha (2013) chama isso de

[...] pedagogia do abraço, que efetivamente é construir as relações de autoestima e de solidariedade. E outra que é a pedagogia do sabão, quer dizer, do aproveitamento dos recursos, do conhecimento ancestral, para a construção de coisas, e que é uma das linhas de trabalho do CPDC².

Aprofundamos essa questão da importância do tradicional no processo educacional com os depoimentos de dois educadores indígenas que entrevistamos no ano de 2021. O primeiro depoimento é de Alexandro da Silva Awa Tapé Mirim, do povo Guarani Nhandewa, morador da Terra Indígena Pinhazinho (no Paraná) e professor, à época, de uma escola em uma aldeia Kaingang. E o segundo depoimento, de Luiz Weymilawa Surui do povo Paiter Surui, morador da Terra Indígena Sete de Setembro (em Rondônia) e professor na escola da comunidade. Notamos que, mesmo em aldeias tão distantes e de povos diferentes, o entendimento da importância da educação tradicional é muito conectado entre os dois professores indígenas.

Alexandro explica como os saberes dos “antigos”, os espaços sagrados e outros lugares do território fazem parte da educação da criança Guarani, para além da escola formal:

Na cultura Guarani a gente costuma dizer que a educação ela não é só a partir da escola formal, ou seja, dentro do espaço da escola. Mas que ela começa antes. O itinerário da educação indígena, vamos dizer assim, ele começa na “casa grande” [também conhecida como “casa de reza”, em guarani Oy-guatsu] com os Txamoi [lideranças espirituais Guarani] ensinando ou rezando, o espaço da espiritualidade. E depois ele avança para o território, que é o espaço social onde as crianças se conhecem, conversam, trocam ideias, brincam, sem

² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=osjFBg73OoQ>. Acesso em: 9 jan. 2023.

deixar também de aprender, porque esse espaço do território é um momento de vivência, momento social em que eles constroem os laços afetivos, laços de amizade, laços culturais, que depois isso vai avançando para a escola formal. [...] Então a criança vai sabendo, no modo de ser indígena, olhando para o seu território, olhando para os mais velhos *como os seus primeiros professores*. Eles já são “alunos”, eles já são *sábios da cultura* Guarani. É nesse sentido que a escola precisa também olhar para essa criança e dar continuidade à essa interação da escola com a comunidade e com os mais velhos. A escola tem o papel de não só olhar para dentro da escola, “dentro de quatro paredes”, mas olhar para o território, olhar para a “casa grande”, fazer essa interação, usar desta cientificidade da escola para entender essa cultura Guarani da “casa grande”, cultura Guarani dos territórios. Quando você vai para uma pesca, ou quando você vai buscar um remédio na mata, quando você está em uma reunião, isso são *pontos de aprendizagem*, isso é um modo de transmissão social também. A escola não pode estar descolada da “casa grande” e da comunidade, porque *a escola é a comunidade e a comunidade é a escola*, então não tem como se descolar ou se distanciar. A escola tem de potencializar esse conhecimento já pré-conhecido pelas crianças (Awa Tapé Mirim, 2021, grifos nossos).

Frisamos na fala de Alexandro o entendimento dos “mais velhos” como primeiros professores das crianças e jovens Guarani, e de como estes entram no espaço da escola formal já “sábios da cultura Guarani”, saber fundamental que se aprende na vivência do cotidiano da comunidade. Diversos espaços da comunidade são “pontos de aprendizagem”, dando destaque central à “casa de reza” como um desses espaços, e a escola formal é mais um desses espaços, mas que não é descolado da comunidade, pois a “escola é a comunidade e comunidade é a escola”.

A importância desse modo de aprender em relação com a comunidade é percebida, também, no discurso do indígena Luiz Surui (2021, grifos nossos):

O lugar das crianças Paiteer aprender é no dia a dia, na vivência. [...] Por exemplo, na festa tradicional aqui da comunidade [Metarelá], enquanto as mulheres trabalham na preparação da bebida, os homens estão fazendo arco-e-flecha, cocar, cortando lenha, e as crianças estão vendo ali, e só de ver as crianças já estão aprendendo. Não é necessário ele se sentar e ficar olhando, tem momento que vai ser assim, mas no dia normal as crianças estão brincando ali, correndo. Então tem um momento que ele vai querer aprender, vai da pessoa. Não que o pai vai chamar e dizer “senta aqui que eu vou te ensinar”. Isso que meu pai fala para gente: “Olha, tudo que eu sei não é porque meu pai me colocou em um banco e me ensinou. Eu que fui atrás.” [...] Sabe que o avô ensina mais a criança que o pai, então se eu não tiver um avô que me puxa para eu aprender com ele eu que vou atrás. Essa é a diferença: é a criança que vai atrás da aprendizagem, do saber, e não o mais velho que precisa chamar. *A criança tem que gostar.* [...] Em tudo que a gente vai fazer as crianças estão ligadas, elas têm que acompanhar, não que necessariamente a gente chama, mas basta eles estarem presentes, vendo, mesmo comentando, é assim que antigamente se aprendia e se aprende, além do que se aprende na escola, atualmente né. Na caça, na floresta, na pescaria, no rio, o modo de fazer, o material que se usa, o processo, esse é o ensinamento, essa é nossa aprendizagem, essa é nossa educação, nesses lugares que estamos presentes e no dia a dia do que estão fazendo.

Surui (2021, grifos nossos) eleva a “educação tradicional” (aquela que vem da tradição) à educação principal:

Essa *educação tradicional* [indígena] ela é o principal. O povo indígena é um povo muito orgulhoso, ele quer ter orgulho de quem ele é. A partir da sua cultura e da sua tradição é que ele vai saber quem ele é e saber mostrar também. O saber fazer da cultura material e o saber da cultura imaterial também, isso é uma educação tradicional para nós, saber dessas coisas da cultura, é

isso que vai fazer nos tornarmos pessoas importantes dentro de nossa sociedade indígena. Sem ter esse conhecimento, essa sabedoria, essa habilidade, o indígena não é nada, então isso tudo *é o principal fator para que o indígena saiba quem ele é* e, assim, ele tenha o respeito.

Na visão de Surui, o caminho de inovação da escola formal da comunidade é justamente se aproximar cada vez mais do tradicional. O tradicional na escola é a inovação da escola:

Como não tinha escola antigamente, nessa escola que nós estudamos atualmente a gente acabou se adaptando à essa metodologia tradicional da escola não-indígena, mas trabalhamos em paralelo com a cultura indígena. [...] A cultura não vai só depender da língua, como alguns professores acham que ensinar a escrever o alfabeto na língua indígena já basta para eles. Mas sim, vai ter de ensinar muitas coisas: a caçada, a pesca, a festa tradicional, o modo de casamento, vai abranger muitas coisas. [...] Eu vejo que os métodos de ensino deveriam ser diferentes, realmente como fazíamos antigamente na cultura: ensinar práticas da cultura. Eu na minha aula, eu trabalho “História e Geografia”, eu faço que o aluno vai atrás do ancião e faça a pergunta, jogo a responsabilidade do aluno de ir atrás do *sabedor* (Surui, 2021, grifo nosso).

O conceito de sabedor é importante para a educação Paiter Surui. Luiz (2021, grifo nosso) define esse conceito da seguinte maneira:

O *sabedor* é uma pessoa mais velha, que saiba a cultura do povo. Saber ensinar o arco-e-flecha, contar histórias do povo... então, ela vai trabalhar com os conhecimentos tradicionais do povo. Não precisa ser um cacique ou um pajé, é simplesmente uma pessoa mais velha que saiba ensinar as crianças no dia a dia sobre a cultura do povo. [...] Eu uso muito a sabedoria, a história, que meu pai carrega. Porque ele

é um dos mais velhos aqui do povo e é a primeira pessoa a chegar na aldeia, onde eu moro.

Assim como o Guarani, Surui também indica que os “mais velhos”, os “antigos” são os primeiros professores das crianças indígenas:

Eu diria que são os mais velhos. E infelizmente os mais velhos estão indo embora. No caso, tem alguns. Mas como eles vão fazer esse ensino, repassar esse conhecimento? Eles repassam esse conhecimento às crianças que estão ao seu redor. Com meu pai, no domingo passado, nós fizemos uma oficina de um projeto, nós convidamos meu pai para ensinar trabalhos “masculinos”. [...] *Eu diria que são os mais velhos que são os educadores, que ensinam a cultura para as crianças e para os jovens* (Surui, 2021, grifos nossos).

Ao perguntar se nessa educação, a partir da tradição da cultura Surui, existiam espaços centrais de aprendizado, como o caso da “casa de reza” Guarani, Luiz Surui (2021, grifos nossos) nos apresenta uma fala muito emblemática do que é uma educação em sua comunidade:

Eu diria que nós não temos uma “casa” específica [para aprender], são nestes momentos que a criança aprende, nos momentos de festa, nos *momentos de confraternização* que as crianças aprendem, *no momento da construção da casa é que as crianças aprendem*.

Essa explicação do que é a educação em sua comunidade, Surui, falando de uma prática, acaba nos apresentando uma metáfora muito potente de compreensão do que é o aprendizado. A criança não aprende na casa específica de aprender, mas sim construindo essa casa. Não é no espaço fixo que se aprende, mas no processo de construir e, ainda mais, no processo de construir em confraternização.

Vejamos como uma sabedoria tradicional parece ser a essência da inovação, aqui nesse caso. Parece paradoxal *o tradicional ser justamente o alimento da inovação*, mas não é, pois esse tradicional não é antiquado, é a base onde toda a cultura se sustenta e se atualiza, é o que os fazem ser o

que são, “é o principal fator para que o indígena saiba quem ele é”, nas palavras de Luiz Surui (2021).

E, por fim, o professor Surui aponta seus temores:

Mas tem família que não tem essas pessoas que tem conhecimento, que carrega conhecimentos milenares, e aí acaba que não sabe de muitas coisas, não sabe da história, não sabe confeccionar uma cesta, fazer uma panela, ou fazer até comida tradicional e nunca comeu uma comida tradicional. Aí é que entra a industrialização na vida da comunidade, aí que entra o capitalismo, a pessoa vai sempre consumir e adquirir as coisas ali comprando. Então, o sabedor explica “não deve fazer isso”, “tem que fazer isso”, “é isso que tem que fazer”... E daqui um tempo não vai mais haver essas pessoas, e minha preocupação é isso (Surui, 2021).

Notamos que os temores de Surui são muito próximos aos temores apresentados pelos velhos Ladaque, no filme *Escolarizando o Mundo*.

Conclusão: uma diferenciação conceitual entre o tradicional e o convencional na educação

Os depoimentos vindos do povo Ladaque, presentes na narrativa do filme *Escolarizando o Mundo* de Carol Black, as propostas pedagógicas desenvolvidas no CPDC (em Minas Gerais), os discursos de indígenas Guarani e Paiter Surui, vindos de comunidades tradicionais tão distantes geograficamente umas das outras, mas tão ressonantes entre si, fazem-nos refletir com mais propriedade sobre a distinção entre uma *educação tradicional* e uma *educação convencional*.

Os saberes presentes na educação vivida nas comunidades tradicionais e nos lugares de aprendizagem dos territórios dos povos originários (indígenas, afro-brasileiros, entre outros) são essenciais aos jovens e a todos os membros daquela comunidade, e cada vez mais reconhecemos a importância desses saberes tradicionais serem pesquisados

e valorizados dentro, inclusive, dos espaços acadêmicos e escolares do mundo ocidental.

Denominar as pedagogias *convencionais* de “tradicionais” pode confundir os saberes essenciais da *tradição* com a forma enrijecida de educar das pedagogias que não se transformam. Por isso, preferimos não denominar as escolas enrijecidas paradigmaticamente de escolas tradicionais, mas sim de escolas convencionais, que estão enlaçadas nos nós de um *paradigma educacional convencional hegemônico*.

A única conexão que o convencional tem com o tradicional é que, como a tradição, ele se prolonga no tempo. Fora isso, são totalmente opostos naquilo que potencializam. O tradicional não enrijece as transformações culturais a que se mescla, pelo contrário, ele alimenta essencialmente as suas transformações. O convencional enrijece as transformações, são amarras que inibem as transformações, inflam o modelo hegemônico de escola e de educação, convencionam um modelo.

A partir dos debates que trouxemos, propomos, enfim, que os conceitos de tradicional e convencional ganhem definições singulares:

A educação tradicional é aquela que traz em suas bases uma valorização dos saberes antigos para potencializar as transformações na atualidade. É aquela em que os saberes reconhecidos como historicamente essenciais para a sociedade são trazidos para inspirar os pensamentos inovadores. É uma educação que valoriza a tradição dos saberes antigos naquilo que têm a dizer para os tempos atuais, que tem como base saberes clássicos, pois o clássico tem sempre algo inédito a dizer à atualidade. Por exemplo, a educação coordenada pelos Xamói (liderança espiritual da etnia indígena Guarani), ensinando as crianças da aldeia em suas “casas de reza”, é profundamente tradicional e essencial para a organização espiritual, social, psicológica e política da comunidade Guarani.

Já a educação convencional é aquela que está em contrassenso com a atualidade, que já está ultrapassada do ponto de vista da ciência pedagógica, que prejudica o avanço das transformações paradigmáticas, é antiquada para o presente. O convencional fica aqui, então, compreendido como essas amarras que enrijecem o paradigma hegemônico da educação,

reforçando seu caráter de difícil irrefutabilidade. Amarraduras quase enraizadas que mantêm a convenção das tramas paradigmáticas. Nós enrijecidos, que estagnam as transformações. E denominamos de escolas convencionais as escolas que estão entrelaçadas rigidamente a esse paradigma convencional e hegemônico de educação, convencionais porque não inovam, estão presas a uma convenção do que é escola.

Conceitualmente, poderíamos supor as características daquilo que seria o convencional nas escolas, a partir do histórico de sua organização. Perceberíamos, então, os nós que compõem a trama paradigmática convencional, ou seja, os pontos de entrelaçamentos rígidos que formam as características da forma hegemônica de se educar em nossas escolas.

O convencional retroalimenta uma imagem naturalizada do que é escola, calcificando, assim, sua hegemonia na forma de conceber as práticas educacionais.

Porém, frisamos que esse paradigma hegemônico não funciona como um bloco monolítico sem brechas e fissuras, há inúmeras propostas que escapam desse modelo paradigmático, que se embatem, conflitam, negociam com ele.

De forma geral e simplificada, podemos localizar as raízes históricas desse modelo convencional, hoje hegemônico, lá pelo século XVII e XVIII dentro dos movimentos que geraram os primeiros Estados-nação (Prússia, Alemanha, França, Inglaterra etc.) e que vai, aos poucos, substituindo o modelo das escolas vinculadas à Igreja, o modelo das escolas-internatos e o modelo clássico de educador-preceptor de ensino individual. Ao longo dos séculos XVIII-XIX vai se espalhando e se firmando como modelo institucional oficial e hegemônico por todas as regiões do mundo.

A caracterização específica do que seria o modelo da escola convencional é um exercício complexo e tem nos demandado intensa pesquisa histórica e teórico-pedagógica. Conseguimos localizar vários elementos que compõem a trama do paradigma hegemônico e convencional da educação, por exemplo: a centralidade da hierarquia do professor ante o educando, a imposição curricular, o isolamento do

professor na sala de aula (monodocência), a aula narrativa, a noção de progressão seriada dos educandos, a busca pela uniformização e disciplinarização do educando, a hiperespecialização das disciplinas, a busca pela neutralidade da relação afetiva entre os membros da comunidade escolar, a escola apartada da realidade de seu entorno social, entre outros elementos educacionais convencionais. Cada um desses elementos paradigmáticos contém a sua historicidade.

Tal caracterização e historicização nos parece ser de fundamental importância para pensarmos de forma mais complexa o que chamamos de escola tradicional e escola convencional. Porém, os limites deste artigo não nos permitem tais aprofundamentos.

Referências

- AWA TAPÉ MIRIM, Alexandro da Silva. *Entrevista concedida a Luis Henrique Mito*. 20 de setembro de 2021.
- BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza*. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000047.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- GRAVATÁ, André *et al.* *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Coletivo Educ-ação/Fundação Telefônica, 2013.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 2. ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- DUARTE, Pedro. O que faz de uma obra um clássico? *Revista Poiésis*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 191-213, 2008.
- ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Estados Unidos; Índia, 2010. 1 documentário (64 min).

KNELLER, George F. *Introdução à Filosofia da Educação*. 6. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; CUNHA, Thiago Colmenero; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Capturas neoliberais e educação democrática: o mito da educação “inovadora”. In: LEMOS, Flavia (Org.). *Psicologia social, educação e análise institucional: diálogos entre Paulo Freire, Gregório Barenblitt, bell hooks, Gilles Deleuze e Félix Guattari*. vol. 1. Curitiba: CRV, 2023. p. 289-304.

PACHECO, José. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis: Vozes, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*. Trad. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SURUI, Luiz Weymilawa. *Entrevista concedida a Luis Henrique Miotto*. 17 e 18 de julho de 2021.

Data de registro: 07/05/2025

Data de aceite: 03/12/2025