

Flávio Boleiz Júnior

FREINET E FREIRE:
Processo pedagógico como trabalho humano

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Tese de Doutorado
Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo
2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FREINET E FREIRE:
Processo pedagógico como trabalho humano

Flávio Boleiz Júnior

Tese apresentada como requisito parcial ao
Doutorado em Educação.
Área de concentração; Estado, Sociedade e
Educação.
Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37. 01 Boleiz Júnior, Flávio
B688F Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano / Flávio Boleiz Júnior; orientação Vitor Henrique Paro. São Paulo: s.n., 2012.
165 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) —
Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação — Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escola moderna 2. Educação libertadora 3. Educação e trabalho
4. Processo pedagógico 5. Trabalho humano I. Paro, Vitor Henrique, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Flávio Boleiz Júnior

Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano

Tese apresentada como requisito parcial ao
Doutorado em Educação.

Área de concentração; Estado, Sociedade e
Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

1 Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura

2 Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura

3 Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura

4 Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura

5 Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura

“A necessidade de silêncio, de animação, de trabalho, de sacrifício, o desejo de lutar, de procurar, de gozar a vida; as ambições pessoais, o gosto da passividade: tudo isso se expressa no sonho seja qual for a sua forma.

A vida dá corpo aos sonhos. É a partir deles que se constrói a realidade.”

Janusz Korczak, Como amar uma criança, p. 163.

Para Leleta, Bali e Bruno (Grão-de-Bico).
Eles povoam meus melhores sonhos,
aqueles em que consigo me sentir feliz...

Agradecimentos

Agradeço à Fabi, minha esposa, companheira, cúmplice, parceira de sonhos. Sua energia e sua ternura em todos os momentos de meus estudos se configuraram em alimento para minha alma e em alento para minhas angústias, dificuldades e incertezas. Seu olhar amoroso e sua paciência infinita me fazem ter a sensação de que cada dia vale uma vida inteira, ainda que em poucas vinte e quatro horas. À minha maior incentivadora, meu primeiro e maior agradecimento.

Agradeço aos meus filhos Bruno e Marília pelo carinho expresso na espera por um pai que, de tanto estudar, nem sempre esteve tão à mão como gostaria de estar e gostariam que estivesse. Vê-los crescer no decorrer do interlúdio de minha vida familiar que significou a dedicação aos estudos, foi, muitas vezes, “observar de longe”. O carinho e a fé no meu trabalho, que sempre demonstraram, valeram um pouco da proximidade roubada... obrigado, meus filhos!

Agradeço aos meus pais, Marina e Flavio, que, mesmo sem entender muito bem a que é que me dedico em meus estudos, me incentivam com seu espanto e sua admiração.

Agradeço à Cida, minha *amiga-tia*, que está sempre presente nos mais fáceis e mais difíceis momentos de minha vida. Minha *tia-amiga* é apoio e incentivo permanente em tudo que faço com uma dedicação que só se pode explicar pela palavra amor.

Agradeço ao Ignácio, meu sogro e amigo que sempre se interessou por meus estudos e por meus planos. Grande exemplo de esforço e perseverança, em muito tento fazê-lo de meu espelho. Também sou imensamente grato à Amparo, minha *mãe número três*, que, apesar de já não estar entre nós há quatro anos, sempre foi uma incentivadora e apoiadora de meus planos de vida e de meus estudos.

Agradeço à minha turma de amigos que, num sem número de vezes, me apoiaram em conversas regadas a boa amizade e cerveja, contribuindo com ideias, problematizações, críticas, sugestões e levantando minha moral: Henrique, Belzinha, Márcia, Haroldo, Patrícia, Roberto, Reinaldo, Lilia: Obrigado!

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração Escolar (Gepae) pelas contribuições inestimáveis à realização deste trabalho. A leitura atenta seguida da crítica cheia de sugestões, questionamentos e problematizações de cada colega do Gepae se constituem em tijolos de base para a construção desta tese.

Agradeço aos amigos e amigas da Repef (Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet) que me acolheram com carinho e paciência. O que aprendi com pessoas tão generosas como Rosa, Gláucia, Simone, Ana Lúcia, Leila, Rina, Elaine, Otávio, Ernesto, Alzira, Marli, Milena, Michel e tantos outros colegas, é muito maior do que se pode fazer conter uma tese: militância em favor de uma educação popular, humana de verdade!

Agradeço à minha querida amiga e “guru” Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio pela acolhida generosa com que me recebeu inúmeras vezes, quando a procurei para perguntar sobre Freinet e sua pedagogia. Com a mestria de uma *freinetiana* convicta, sempre me dispensou atenção e carinho, fazendo com que me sentisse menos ignorante diante de tanto

conhecimento e tanta sabedoria que sempre colocou graciosamente à minha disposição. Querida Rosa, meu obrigado pra lá de especial!

Agradeço ao meu amigo e mano Flander Calixto, educador popular de verdade, comprometido com os interesses das classes oprimidas nas batalhas travadas nas interações entre o mundo universitário (na Universidade Federal de Uberlândia, onde é professor) e o *mundo real* da periferia, dos movimentos de trabalhadores rurais sem terra, das comunidades pobres no Triângulo Mineiro. Meu colega na apresentação de trabalho sobre Freinet e Freire durante a Ridef (em Nantes), me alertou para muitos aspectos de proximidade entre as concepções de ambos educadores com que trabalho nesta tese.

Agradeço ao Sr. Germano Coelho que com muita atenção me recebeu em sua casa e com muito entusiasmo me falou sobre seu amigo Paulo Freire nos tempos de MCP, do exílio e de tantos momentos de convivência; e sobre Célestin Freinet e Élise Freinet, a quem teve oportunidade de conhecer quando de sua estadia por aproximadamente um mês na escola de Saint Paul de Vence. Sr. Germano Coelho, muito obrigado!

Agradeço ao meu amigo, e colega de Gepae, Isaac Paxe que, muito generosamente, traduziu o resumo desta tese para a Língua Inglesa numa celeridade impressionante.

Agradeço ao Professor Doutor Celso de Rui Beisiegel que, mui generosamente, me instruiu e incentivou quando da qualificação desta tese. O Professor Celso é um docente exemplar em quem procuro me inspirar sempre, seja em termos de sabedoria e conhecimentos, seja em de generosidade e espírito democrático, além de ser uma das maiores autoridades quando o assunto é Paulo Freire. Muito obrigado, Mestre!

Agradeço ao Professor Doutor Rogerio Córdova, da Universidade de Brasília, que, no exame de qualificação desta tese, me orientou e incentivou apresentando os pontos fortes e destacando as possibilidades de aprofundamento em vários aspectos, mas especialmente com relação à obra de Freinet, que conhece como poucas pessoas neste país. Muito obrigado, Mestre!

Por fim, agradeço ao meu amigo Orientador Professor Doutor Vitor Henrique Paro que, com muita sabedoria, me indicou caminhos, corrigiu deslizes, apresentou alternativas e contribuiu para que me tornasse um pesquisador autônomo e um estudioso perseverante. Sua paciência e dedicação são exemplos que desejo levar comigo para toda vida. As nossas discussões, suas dicas bibliográficas, problematizações, broncas e elogios foram o alicerce para a construção desta tese. Sua postura democrática de exercer a docência, de escutar com atenção cada aluno, de acreditar na *potentia* das ideias dos educandos e de explicar incansavelmente — quantas vezes for preciso e das mais diversas maneiras —, sempre haverão de ressumbrar na minha prática profissional. Muito obrigado, Professor!

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano.** São Paulo, Feusp, 2012. (Tese de doutorado)

Esta tese é fruto de uma pesquisa bibliográfica que investigou os trabalhos pedagógicos de Célestin Freinet — em suas atividades docentes e sua militância por uma educação popular no interior da França — e de Paulo Freire — em suas atividades de alfabetização de adultos na região nordeste do Brasil — antes do golpe militar de 1964 —, em seus trabalhos educacionais no exílio e em sua atuação como Secretário da Educação na cidade de São Paulo. Ambos desenvolveram sistemas próprios de educação, tendo como base a categoria trabalho e como objetivo a realização de uma Educação Popular. Freinet procurou desenvolver um modo de fazer educação primária de qualidade num meio pobre, a partir de uma concepção que colocava o educando no centro do trabalho educativo em todas as atividades escolares. Para tanto, produziu uma grande quantidade de diferentes técnicas pedagógicas, sempre focadas numa *Educação do Trabalho*, com resultados materiais e intelectuais úteis para a vida de cada um de seus alunos. Paulo Freire produziu metodologias e técnicas didáticas que, além de se apoiarem na importância do trabalho — como atividade transformadora do mundo e produtora de cultura que ele codificava na palavra *práxis* — tinham como objetivo conscientizar os educandos de sua condição de humanidade, proporcionando-lhes condições de construir a própria libertação. Esta tese demonstra como um e outro, respeitadas as peculiaridades de seus trabalhos e dos contextos em que atuaram, ainda que se utilizando de nomenclaturas diferentes e lidando com sujeitos de idades completamente diversas, construíram práticas populares de ensino com base nos princípios de “educação e trabalho”, tendo como base para suas obras o processo pedagógico enquanto trabalho humano.

Unitermos: Escola Moderna, educação libertadora, educação e trabalho, processo pedagógico, trabalho humano.

Linha de Pesquisa (Área Temática): Estado, Sociedade e Educação

Banca Examinadora: Orientador: Vitor Henrique Paro

Data da Defesa:

Flávio Boleiz Júnior (1964 -) é natural de São Paulo. Formado em Pedagogia (2003) e Pós-graduado em Educação (Mestre em Educação) pela Faculdade de Educação da universidade de São Paulo. Contato: flavio.boleiz@gmail.com

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. Freinet e Freire: pedagogic process as a human work. São Paulo, Feusp, 2012 (Doctorate theses)

This theses is a result of a bibliographic research that studied the pedagogic work of Célestin Freinet — in his teaching activities and in his militancy for a children's education in France — and Paulo Freire's — in his activities of adult literacy in Brasil Northeast – before the 1964 military coup d'état — as well as in his educational work in exile and as Education Secretary in São Paulo city. Both developed unique educational systems, laying its foundations in work as category and having as objective the provision of people's educations. Freinet sought to develop a way to deliver quality primary education in an impoverished environment, from a conception that placed the learner in the centre of the educational work and in all school activities. Therefore, he produced a huge quantity of different pedagogical strategies, always focused on an Education for work, and he achieved material and intellectual results proved useful for the life of each of his students. Paulo Freire produced methodologies and teaching strategies that, besides laying themselves on the relevance of work — as a transforming activity of the world and producer of culture which he decoded in the world praxis — had as objective to build awareness on learner about their human condition, providing them with conditions to build their own freedom. This theses demonstrates how one and another, respecting the particularities in their work and the context in which they acted, even by using different approaches and dealing with age diversified subjects, built popular practices in education based on the principles of “education and work”, sustaining their endeavor on the pedagogic process as a human work.

Key words: Modern School, libertarian education, education and work, pedagogic process, human work.

Sumário

Introdução.....	11
Capítulo 1 — Trabalho e práxis nas Pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire.	14
Capítulo 2 — A noção de Educação nas Pedagogias de Freinet e Freire.....	30
Capítulo 3 — Célestin Freinet, o “simples professor primário”.....	53
Capítulo 4 — Paulo Freire: educação que liberta da opressão.....	93
Capítulo 5 — Diálogos populares entre Célestin Freinet e Paulo Freire.....	123
Capítulo 6 — Considerações Finais.....	135
Referências Bibliográficas.....	157
Bibliografia consultada.....	162

Introdução

O interior da França, junto aos Alpes Marítimos — próximos à costa mediterrânea — e o nordeste do Brasil, especificamente a capital do estado de Pernambuco e o interior do estado do Rio Grande do Norte — próximos à costa do Atlântico — constituíram-se em nascedouros muito diferentes para as atividades de dois importantes educadores do Século XX que, em comum, tiveram em mente o desenvolvimento de uma pedagogia popular.

Durante a primeira metade do Século XX, a partir dos anos 1920, a França viu desenvolver-se o trabalho de Célestin Freinet na região sudeste do país, junto a crianças do ensino primário, inicialmente na pequenina cidade de Le Bar-sur-Loup — na época com cerca de 14 km² e 2.543 habitantes —, onde deu aulas numa escola que funcionava em uma casa antiga, mal iluminada, com as estufas para o inverno defeituosas, as carteiras quebradas, enfim, uma típica escola pobre da zona rural. Desenvolveu, aí, numa sala construída para abrigar vinte e sete estudantes em que se amontoavam quarenta e cinco deles, algumas de suas técnicas — que abordaremos mais adiante —, dentre as quais as *aulas passeio*, a *livre expressão* e a *imprensa escolar*. Depois, a partir de 1928, transferiu-se para Saint-Paul de Vence — então com pouco mais de 7 km² e 3.336 habitantes — onde desenvolveu o restante de seu trabalho até meados da década de 1960.

No Brasil, o trabalho de Paulo Freire se desenvolveu na segunda metade da década de 1950, tendo início na grande cidade de Recife — com 217,5 km² e aproximadamente 1.561.000 habitantes naquele momento —, onde participou da fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP) no qual começou seu trabalho de alfabetização de adultos com um novo método, que mais tarde se efetivaria como uma das maiores contribuições à Educação Popular. Posteriormente, durante o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, sua prática ganhou expressão e fama nacional a partir das atividades desenvolvidas na pequena Angicos — cidade que conta com uma área territorial de 806 km² e cerca de 12.000 habitantes (em 1960 eram 9.486 habitantes). Ali pôde pesquisar e desenvolver plenamente seu novo método, em experiência de alfabetização de adultos que se processava no intercurso de quarenta encontros — a que Paulo Freire, ao invés de aulas, chamava "círculos de cultura". A experiência de Angicos marca definitivamente o trabalho de Freire que, longe do *modus operandi* do MCP, pôde trabalhar com autonomia e liberdade, desenvolvendo seu método a tal ponto que tornou-se, muito rapidamente, conhecido em todo o país por seu exitoso resultado.

Ambos educadores, por meio de diferentes atividades que propuseram, bem como em diversas ocasiões em que escreveram ou se pronunciaram por meio de palestras ou em cursos, colóquios e apresentação de trabalhos de que participaram, demonstraram ter destacado o trabalho como categoria central para basear a Educação que visavam realizar. Freinet desenvolveu, por meio do empirismo experimental, no decorrer de experiências do dia a dia escolar, sua *Education du travail*. Freire organizou sua *práxis educativa transformadora*, a partir da reflexão sobre sua experiência como Diretor e Superintendente no Serviço Social da Indústria (Sesi), de sua militância junto ao MCP e de suas pesquisas e práticas levadas a cabo em Recife e Angicos.

Esta pesquisa investigou as aproximações entre as Pedagogias de Freinet e de Freire e, como decorrência de suas perquirições, constatou, e aqui apresenta suas conclusões, que um e outro, respeitadas as peculiaridades de seus trabalhos e dos contextos em que atuaram, ainda que se utilizando de nomenclaturas diferentes e lidando com sujeitos de idades completamente diversas, construíram práticas populares de ensino com base nos princípios de “educação e trabalho”, tendo como alicerce de suas obras o processo pedagógico enquanto trabalho humano.

Para o desenvolvimento deste projeto, procuramos explicitar as noções de “educação” e de “trabalho” para, em seguida, a partir de uma visita às obras e biografias de Célestin Freinet e Paulo Freire, localizá-las nos cometimentos de ambos os educadores.

O primeiro capítulo discute uma noção de *trabalho*, procurando extrair seu caráter de transformação do mundo e dos seres humanos, destacando suas características educativas. Por meio do trabalho os sujeitos transcendem a Natureza, diferenciam-se dos demais seres e modificam a sua própria natureza¹, fazendo-se homens. O trabalho no processo educativo de Célestin Freinet (1998, p. 189) é explicitamente citado como uma necessidade do homem “de usar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e social, que tenha uma finalidade perfeitamente compreendida” que, como vemos em Marx (1983a, p. 150), é “atividade orientada a um fim”, assemelha-se à práxis de Paulo Freire, “que *implica a ação* e a reflexão dos homens sobre o mundo para *transformá-lo*” (FREIRE, 2002, p. 67, grifos meus).

¹ Aqui e em outras ocasiões em que “natureza” seja sinônimo de “condição, caráter, características” utilizo o termo com inicial minúscula, para diferenciá-la de “Natureza” (com inicial maiúscula) no significado do domínio da necessidade ou seja, de tudo aquilo que há independentemente da vontade e da ação humanas.

O segundo capítulo apresenta uma noção de educação afinada com as ideias progressistas de Freinet e Freire. Consonante com os ideais que ambos desenvolveram no decorrer de seus trabalhos, demonstra que uma prática educativa, para lograr êxito no seio dos estratos mais pobres, explorados em sua força de trabalho, tem que assumir um caráter, necessariamente, popular. Freinet procurou estabelecer com as crianças do ensino primário com que trabalhou a vida inteira, uma educação voltada para seus interesses de classe; fez educação popular com os filhos dos trabalhadores rurais, dos homens do povo no contexto em que viviam, valorizando sempre o produto do trabalho de seus alunos como resultado do processo educativo que sempre praticou. Freire, por sua vez, aplicou em suas aulas — que denominava círculos de cultura — toda uma metodologia baseada nas relações entre os ideais da alfabetização e da educação com a realidade dos alunos advindos das classes populares com que trabalhava.

O terceiro capítulo trata da obra de Célestin Freinet. A partir de um breve histórico acerca do significado filosófico e ideológico de seu trabalho, desvela o desenvolvimento de uma Pedagogia popular, baseada na sua *Education du travail*. Por meio de uma retomada dos principais fatos históricos que influenciaram a Educação na França e a formação dos docentes, procurará apresentar o trajeto formativo e profissional de Freinet, abordando suas contribuições teóricas e práticas para a realização de uma educação comprometida com os interesses de classe de seus alunos.

O quarto capítulo recupera passagens importantes da vida e da obra de Paulo Freire, elucidando a presença e a importância central da noção de *práxis educativa* que fundamentou sua Pedagogia. Tal como no capítulo terceiro, no que diz respeito a Célestin Freinet, apresentará o resgate dos fatos históricos que marcaram a construção da Educação Popular no Brasil e que incidiram sobre a formação, as reflexões e o trabalho de Freire, contribuindo para o desenvolvimento de suas técnicas e metodologias de alfabetização de adultos e de contribuição para configuração de um modo democrático e participativo de organização educacional.

No quinto capítulo apresentam-se as aproximações entre as lidas de Freinet e Freire, demonstrando as similaridades entre seus objetivos, as noções de Educação com que trabalharam efetivamente, a semelhança entre as características de suas práticas, os pontos ideológicos convergentes em suas fainas educacionais e o papel fundamental da categoria trabalho para a transformação de cada sujeito e da sociedade como um todo.

O sexto capítulo apresenta as conclusões desta tese, a partir do compartilhamento de minhas experiências no trabalho docente junto a cursos de graduação e pós-graduação, em que apliquei as técnicas de Freinet e Freire que discuto no decorrer deste trabalho.

CAPÍTULO 1

TRABALHO E PRÁXIS NAS PEDAGOGIAS DE CÉLESTIN FREINET E DE PAULO FREIRE

Na configuração ontológica do humano, o significado da noção de trabalho relaciona-se com a característica específica dos sujeitos, de transcender a Natureza na configuração de sua condição de homem.

Segundo Friedrich Engels, o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2009, p. 11), que, submetendo as imposições da natureza vai construindo o mundo dos humanos, na medida em que suas mãos, nas palavras de Paulo Freire, “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que *trabalhem* e transformem o mundo” (FREIRE, 2002, p. 31, grifo meu).

Engels associa o trabalho diretamente à produção da riqueza, quando argumenta que “o trabalho é a fonte de toda a riqueza, [conforme] afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza” (ENGELS, 2009, p. 11).

Karl Marx, por sua vez, ao tratar da questão da riqueza das *sociedades capitalistas*, afirma que a mercadoria é sua forma essencial. Explica que “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie” (MARX, 1983a, p. 45), não importando se tais necessidades derivam do estômago ou das fantasias. Para o filósofo alemão não importa, tampouco, se tal objeto externo atende a necessidade humana imediatamente, como objeto de consumo, ou de maneira indireta, como meio de produção de outro objeto; entretanto, “cada uma dessas coisas é um todo de muitas propriedades e pode, portanto, ser útil sob diversos aspectos” (MARX, 1983a, p. 45).

As coisas que o homem produz por meio de seu trabalho destinam-se a diferentes utilidades, e para Marx “a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso” (MARX, 1983a, p. 45). Dessa maneira, o valor de uso de determinada coisa se refere àquilo para o que tal coisa serve. Há coisas com mais de um valor de uso da mesma maneira que há mais de uma coisa com valor de uso igual. Uma xícara, por exemplo, pode ser utilizada como instrumento de medida para um determinado ingrediente de uma receita, da mesma maneira como um

recipiente para se beber um líquido. Um copo, mesmo sendo diferente de uma xícara, pode também destinar-se a essas mesmas utilidades. Assim sendo, pode-se dizer que tanto a xícara quanto o copo têm como valores de uso medir ingredientes de uma receita, bem como servir para conter um líquido que se deseje beber. A produção da vida humana só é possível em função da peculiaridade histórica que caracteriza os homens enquanto sujeitos históricos da ação criadora que produz sua própria história.

Em função de sua constituição como ser ético, o homem se pronuncia diante da Natureza, não aceitando passivamente as imposições desta, mas criando novos valores e escolhendo seu modo de estar no mundo, o que constitui a própria essência humana — sua natureza. Produzir valores de uso, a partir das escolhas que advém dos valores estabelecidos para bem-estar no mundo, demanda, pois, uma postura, diante das próprias condições de vida, que é especificidade dos homens e que lhes permite transcender a Natureza na medida em que, não se conformando diante de suas imposições, submetem-na transformando-a, derivando a construção de própria condição de humanidade dos homens. Assim o é, em primeiro lugar, porque somente os homens estabelecem eticamente valor, que se manifesta por meio de suas escolhas e seus interesses, para o que se colocam em atividade de produção da transformação transcendente da Natureza que os submete. Em segundo lugar, essa transcendência de que somente os homens são capazes lhes garante outro fator que identifica sua condição de humanidade, que é a capacidade de se constituírem como sujeitos de sua própria vida, o que lhes faz serem históricos na medida em que, transformando o mundo natural que lhes abriga, criam um outro mundo — transcendente — que se sobrepõe àquele e que transforma a si próprios.

Para melhor explicar o que aqui estamos chamando de condição de humanidade, procuraremos caracterizar o ser humano em suas especificidades e peculiaridades.

É fato que a Natureza se impõe aos homens tal como se impõe a tudo. Suas leis universais o submetem a uma série de necessidades e não o livram da fome, do frio, da sede, enfim, das necessidades que naturalmente lhe cobram a sobrevivência. Em decorrência de tais imposições naturais, os homens demandam coletar seus alimentos, acercar-se do calor, procurar por mananciais etc. Enquanto que o animal, ao não se deparar com alimento para matar sua fome, com o fogo ou o lugar mais quente para se aquecer ou com o manancial para se saciar, coloca-se à mercê das circunstâncias e, penosamente, se deixa morrer, com o homem a situação se apresenta de maneira completamente diferente. O homem se posiciona

diante da realidade que se lhe impõe e, por sua livre decisão, transforma o meramente natural, de modo que, segundo José Ortega y Gasset,

Si, por falta de incendio o de caverna, no puede ejercitar la actividad o hacer de calentarse, o por falta de frutos, raíces, animales, la de alimentarse, el hombre pone en movimiento una segunda línea de actividades: hace fuego, hace un edificio, hace agricultura o cacería. (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 25-26)

Os homens gozam de uma característica que os torna diferentes dos demais seres. Trata-se da capacidade de se desprender, ainda que temporariamente, das urgências vitais, libertando-se delas para poder se dedicar a outra gama de atividades, para além daquelas que configuram a satisfação de necessidades naturais. Como afirma Vitor Henrique Paro, “o animal, como ser indiferenciado da natureza, não realiza trabalho *humano*, já que não busca objetivos livremente, colocando-se, portanto, no âmbito da pura necessidade” (PARO, 1988, p. 19, grifo no original). Ortega y Gasset diz que “mientras todos los demás seres coinciden con sus condiciones objetivas — con la naturaleza o circunstancia —, el hombre no coincide con ésta, sino que es algo ajeno y distinto de su circunstancia” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 27). Comparando o homem com os demais animais, mesmo aqueles superiores, mais próximos, Engels afirma peremptoriamente que “nem um só ato planejado de nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pôde fazê-lo.” (ENGELS, 2009, p. 23)

A capacidade que os homens possuem de se afastar de seu repertório de atos naturais é que lhes possibilita transcender a Natureza mediante sua vontade e sua inconformidade para com a inexorabilidade do que está posto pelo que o mundo é. Ortega y Gasset é conclusivo ao afirmar que “esta reacción contra su contorno, este no resignar-se contentándose con lo que el mundo es, es lo específico del hombre” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 32).

O não contentar-se com o que o mundo é determina aos homens um tipo diverso de necessidade. Torna-se-lhes necessário transformar o mundo para fazê-lo como não é. Para tanto os homens se deparam com um problema que somente a si mesmos se podem interpor: o das escolhas. Os homens se colocam continuamente em situação de terem que escolher o que lhes favorece estar bem no mundo. Diante das características da realidade que lhes cerca, os homens efetivamente criam valor, determinando o que é bom e o que não é bom para si mesmos. Essa possibilidade ética de criar valor para as coisas e fazer escolhas, de optar pelo que é bom e pelo que não é, move os homens na direção das transformações que imporão ao mundo tal como é para que se transforme no mundo que passe a ser tal como os homens o

querem, numa espécie de reformulação, ou melhor dizendo, numa transcendência da Natureza.

O homem se relaciona com a Natureza pelo trabalho, por sua vez o significado de trabalho é “atividade orientada a um fim”, como diz Marx (1983a, p. 150). O imperativo permanente dos humanos em exercer sua característica ética de fazer escolhas, mediante os valores que criam, determina a perpétua necessidade de readequarem o mundo às suas necessidades, quereres e desejos. Por isso, ao avaliar a realidade e escolher o modo como lhes convém que ela passe a ser, os homens estabelecem finalidades a serem alcançadas e, em função delas, planejam, elaboram e executam as atividades necessárias para atingi-las. É por meio dessas atividades, que realizam em busca da transformação do mundo, que os homens transcendem a Natureza e ao fazê-lo se constituem em seres históricos, transformadores da realidade, produzindo, assim, sua condição de humanidade.

Ao refletir sobre o trabalho tal como explicitado acima, podemos afirmar que o educador se relaciona com o educando pelo processo pedagógico, por sua vez o processo pedagógico, enquanto atividade adequada à formação dos educandos, é trabalho, pois é “atividade orientada a um fim” (MARX, 1983a, p. 150), como acabamos de ver. Nessa relação específica entre trabalhador e trabalho, o processo pedagógico se apresenta como procedimento em que trabalhador e objeto de trabalho se inter-relacionam dialeticamente. Tanto o educador-*trabalhador* contribui para a transformação do educando-*objeto-de-trabalho* quanto o educando-*trabalhador* contribui para a transformação do educador-*objeto-de-trabalho*.

Esta noção de *processo pedagógico como trabalho humano* contribui para que se possa desvelar a implicação do trabalho como categoria central nas pedagogias de Freinet e de Freire.

Aqui vale a pena destacar a ideia de Paulo Freire de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2006, p. 23), que, analisada a partir dessa ideia de *processo pedagógico enquanto trabalho humano*, revela um educador que apoia sua concepção educativa na noção de trabalho, como acabamos de demonstrar.

Transformando a Natureza e o mundo em que vivem, os homens transformam-se a si próprios, donde o caráter fundamentalmente educativo do trabalho, que lhes permite a autotransformação na medida em que transformam o mundo e se apropriam do mundo novo que se constitui daí, atualizando-se histórica e culturalmente. Para Célestin Freinet, essa

apropriação do mundo novo, construído pelos humanos, significa sua conquista do mundo e, para ele, “esta conquista efetua-se pelo *trabalho que é a atividade pela qual o indivíduo satisfaz as suas grandes necessidades* psicológicas e psíquicas a fim de adquirir o poder que lhe é indispensável para cumprir o seu destino” (FREINET, 1969, p. 44, grifos meus).

No mundo regido pelo modo de produção capitalista as ações, desejos, necessidades e gostos humanos — as necessidades criadas pelo homem para além do que se caracteriza como suas necessidades naturais —, acabam por demandar as mercadorias — todas elas valores de uso — a que se referiu Marx. Na permanente empreitada de transformação do mundo, os homens transformam aquilo que está na Natureza numa outra coisa que só eles podem fazer. Essa atividade realizada pelos homens em consequência de suas escolhas que visam a lograr determinados objetivos, Marx precisa como trabalho. Para ele,

antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983a, p. 149)

A atividade realizada pelos homens com a finalidade de transformação do elemento natural, que se caracteriza como atividade orientada a um fim, resulta num objetivo que já existia em sua imaginação. Ao realizar trabalho, o trabalhador “não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 1983a, p. 150).

Por meio do trabalho os homens se constituem em sujeitos históricos, quer dizer, autores de um novo modo de ser e estar no mundo diferente de todos os demais seres da Natureza.

Paulo Freire é categórico ao relacionar o trabalho com a transformação do mundo e a criação da cultura humana. Ele afirma que “transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador.” (FREIRE, 1982, p. 27)

Também Engels destaca a função histórica do trabalho na transformação da cultura humana, quando argumenta que, com o passar dos tempos,

os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política e, com eles, o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. (ENGELS, 2009, p. 20)

O trabalho humano é mediação para transformação do homem em humano-histórico. O trabalho caracteriza e explica a sociedade, proporcionando-lhe o sentido histórico. Tudo que existe para além do meramente natural foi feito por meio do trabalho e nada do que existe no mundo da cultura humana poderia existir sem ele. Aprofundando o significado dessa capacidade criadora dos humanos por meio do trabalho, Paro (2001, p. 18) distingue-o como “a *mediação* que o homem necessita para construir-se historicamente” e diz que

a centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do *bem viver*, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar. (PARO, 2001, p. 18, grifos no original)

Ao exercer suas atividades adequadas à transformação da Natureza, os homens não atuam de modo isolado. O trabalho se constitui em atividade que se realiza de maneira social. Os seres humanos realizam seu trabalho em contato constante com outros seres humanos, de modo que além de caracterizar-se pela liberdade de que dispõem diante das imposições naturais, por poder transcendê-las por meio do trabalho, a necessidade de transformar a Natureza, ao demandar a atuação coletiva dos homens em sua realização, caracteriza-os, também, como seres sociais.

O ser social do homem se explicita na maneira como ele encontrou de superar sua própria pequenez diante da Natureza. Sozinho o homem não consegue produzir sua existência e, por isso mesmo, criou uma maneira de dividir suas atividades com outros homens, de modo que socialmente se tornou possível produzir tudo aquilo que, historicamente, construiu e transformou em suas novas necessidades, para além do que lhe estava disponível na própria Natureza. A divisão social do trabalho proporcionou ao ser humano a força que necessitava para conseguir transcender a Natureza, de forma social.

O homem, em função da cultura, que produz e transforma a Natureza, é livre. Paradoxalmente, se o homem não tiver vontade e aplicação de sua energia para realizar a sua vontade ele não existe, pois só existindo livre, não pode existir como ser necessário da Natureza.

Quando um indivíduo, mesmo que sozinho, produz um dado produto com a intenção de trocá-lo por outro produto de que necessita para sua subsistência, já realiza, ali mesmo em sua empresa individual, um trabalho de caráter social, visto que a troca do produto que produziu só é possível porque pode se relacionar com outro indivíduo que também produziu algo que planejava trocar. O caráter social do trabalho e a necessária condição plural da existência humana se evidenciam diante da realidade perante a qual o homem realiza seu esforço de produção da sua própria vida.

A transformação das condições materiais impostas pela Natureza são muito mais facilmente realizadas quando o trabalho que as possibilita é fruto de dispêndio coletivo de energia. Segundo Paro,

desde as épocas mais primitivas [...] os homens perceberam, por força da inevitabilidade de suas relações recíprocas, que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas na busca de objetivos comuns. (PARO, 1988, p. 22)

Não podemos deixar de mencionar o fato de que com o desenvolvimento do capitalismo o trabalho passou por uma série de processos que acabaram por distanciar cada vez mais o trabalhador do resultado de seu trabalho.

Para que se possa ter ideia da importância desse fato, é necessário que se compreenda o modo *em geral* como se dá o trabalho e sua importância para a realização da natureza humana. Para tanto, convém partir da ponderação de Marx, que afirma que “os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios”. (MARX, 1983, p. 150)

O trabalho em si já está aí explicitado, enquanto que objeto de trabalho e meios de trabalho demandam uma melhor explicação.

O objeto de trabalho é aquilo que sofre transformação durante o processo de trabalho, pois “no processo de trabalho a atividade do homem efetua [...] mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio”. (MARX, 1983, p. 151)

Os meios de trabalho, ou instrumentos de trabalho, por sua vez, dizem respeito à mediação que se coloca entre o homem e o objeto de trabalho para que se dê sua transformação. Nas palavras de Marx, “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 1983, p. 150).

Os objetos de trabalho e os meios de trabalho conformam os meios de produção que são “todos os elementos materiais que, direta ou indiretamente, participam do processo de produção” (PARO, 1988, p. 21).

A produção tipicamente capitalista supõe, por um lado, os proprietários dos meios de produção – os capitalistas –, por outro, os trabalhadores, que só dispõem da propriedade de sua força de trabalho, ou seja, da energia humana que se despende no processo de trabalho. O capitalista precisa comprar a força de trabalho se quiser que a produção se realize e o trabalhador precisa vender sua força de trabalho, submetendo-se às condições impostas pelo capital, já que não dispõe de meios de produção, ou seja de condições objetivas de produção da própria vida. Configura-se aí um conflito de interesses. Ao capitalista interessa a ampliação do capital empregado na compra de meios de produção e de força de trabalho. Essa ampliação só se dá com a apropriação do excedente de valor que o emprego da força de trabalho acrescenta às mercadorias produzidas pela utilização dos meios de produção. O trabalhador, por seu turno, se vê desapropriado daquilo que produz com o suor de seu rosto, visto que, embora lhe seja pago o valor de sua força de trabalho, seu esforço ultrapassa em muito o tempo necessário para a produção desse valor, desenvolvendo um trabalho não pago que é apropriado pelos proprietários do capital.

A partir da compreensão desse contexto, pode-se entender a dramaticidade que representa, para o trabalhador, a alienação no processo de produção de que participa. Alienação significa separação, de modo que a cisão entre o trabalho e seu produto, provocada pela propriedade privada dos meios de produção, é real e não se supera meramente pela conscientização do trabalhador. Humanamente, por meio do trabalho, o homem *se prolonga*, para além de seu corpo físico, no produto de seu trabalho transformador da Natureza. Dessa maneira a concentração dos meios de produção nas mãos de uma classe social relegou aos trabalhadores a necessidade de transformar sua força de trabalho em produto de barganha, para superação de sua necessidade de produção da própria existência — por meio do trabalho. Numa sociedade organizada pelo embate dessas duas classes numericamente desiguais — o número de proprietários dos meios de produção é ínfimo se comparado ao dos meros

proprietários da força de trabalho — a concentração de poder nas mãos da minoria refletiu, por sua parte, a exploração da maioria que, contando apenas com sua energia e disposição para trabalhar, passou a se ver expropriada do produto de seu trabalho no processo da atividade de produção. O fruto do trabalho humano, tal como o temos visto até aqui, é parte do próprio trabalhador. Sua produção consiste em criação cultural — superação da Natureza — e o conceito de humano inclui o que ele faz, o produto de seu trabalho, uma vez que o produto é a aplicação de uma parte dele; sua energia vital foi aplicada para confecção do produto de seu trabalho. Na sociedade caracterizada pelo modo de produção capitalista, por sua vez, os objetos produzidos pelo trabalhador não são dele, mas do seu patrão, que é o dono dos meios de produção que comprou sua força de trabalho, separando-o — alienando-o — do produto do trabalho, componente de sua natureza humana, juntamente com toda energia investida em sua produção.

Com a grande massa de trabalhadores contando apenas com a possibilidade de dispor de sua força de trabalho como meio de sobrevivência, foi-se concentrando, ainda mais, o capital nas mãos de uma pequena quantidade de proprietários.

A mediação necessária ao homem para sua conformação humano-histórica, sob o modo de produção capitalista, transformou-se em atividade subordinada ao mercado e ao capital. Dessa maneira, o trabalho deixou de representar mediação para uma vida boa — para um viver bem, num mundo organizado em função da liberdade, em que os homens pudessem viver sua condição de sujeitos em relação de cooperação com os demais — para se transformar numa atividade degradante da condição humana. O trabalho se transformou em trabalho forçado, por meio do qual o trabalhador produz sua própria existência tendo que se submeter aos interesses dos proprietários do capital, única maneira de poderem ter acesso aos meios de produção.

Para explicar a gênese da separação entre meios de produção, que passaram a ser propriedade dos capitalistas, e da força de trabalho, Marx aborda a acumulação de capital que se iniciou em tempos pré-capitalistas e, ao fazê-lo, tece anedoticamente uma comparação entre os primórdios da acumulação e o pecado original das culturas judaico-cristãs.

Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. [...] os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender

senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar. (MARX, 1983b, p. 261)

Após esta breve “explicação” da origem da acumulação de capital, Marx retoma as relações entre capital e trabalho. Dessa maneira demonstra a realidade das origens da acumulação de capital que desvirtuou o significado primeiro do trabalho, enquanto processo de transformação histórica da humanidade, para determinar uma maneira opressora de relação entre o trabalho e seu fruto para o trabalhador.

As origens do capitalismo demandaram a transformação dos meios de produção e subsistência, assim como do dinheiro e das mercadorias daqueles que primitivamente acumularam riquezas, em capital. Para Marx,

essa transformação mesma só pode realizar-se em determinadas circunstâncias, que se reduzem ao seguinte: duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de defrontar-se e entrar em contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que se propõem a valorizar a soma-valor que possuem mediante compra de força de trabalho alheia; do outro trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, vendedores de trabalho. (MARX, 1983b, p. 262)

A polarização suscitada pela contraposição dessas duas classes sociais propiciou as circunstâncias fundamentais para o desencadeamento da produção capitalista. “A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho” (MARX, 1983b, p. 262), de modo que assim que a produção capitalista se estabelece, conserva essa separação ao mesmo tempo em que a reproduz em escalas cada vez maiores. Tanto é assim que

o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. Assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (MARX, 1983b, p. 262)

Marx identifica como característica do modo de produção capitalista a alienação do trabalhador em relação a todos os meios de produção, de sorte que lhe sobra unicamente a própria força de trabalho, como mercadoria a ser vendida no mercado. Essa característica resulta das primícias da acumulação do capital e da maneira como se deu historicamente o surgimento do capitalismo, cuja estrutura econômica social “proveio da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou os elementos daquela.” (MARX, 1983b, p.

262) Na medida em que o trabalhador deixou de fazer parte dos meios de produção — como era o caso dos escravos e dos servos — e se libertou do domínio das corporações — com suas regras e normas para aprendizes e oficiais e das prescrições que limitavam o campo de atuação do trabalho —, tornou-se livre para vender sua força de trabalho como se vende qualquer mercadoria, em qualquer lugar onde se necessite dela. Dirá Marx, entretanto, que “esses recém-libertados só se tornam vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecidas pelas velhas instituições feudais, lhes foram roubados. E a história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue.” (MARX, 1983b, p. 262) A alienação estabelecida no processo de trabalho acabou com a possibilidade do exercício da autonomia, por parte da classe proletária, para a realização da transformação do mundo da necessidade e de sua própria natureza humana. Tal ruptura, para além de afastar o trabalhador do produto de seu trabalho, separa o próprio homem de sua condição básica de humanidade que, no processo de trabalho, se constitui a partir de sua produção. No modo de produção capitalista, a liberdade construída pelos homens em sua configuração humana, por meio da transcendência do mundo da necessidade, acabou por se configurar em subordinação daqueles que só possuem sua própria força de trabalho àqueles que detém a posse dos meios de produção.

No mundo capitalista, em que as relações entre os homens se realizam, na maioria das vezes, por meio das relações que se estabelecem entre as mercadorias que produzem, a importância do trabalho, no que diz respeito ao próprio modo de produção dos valores de uso, está diretamente ligado ao valor das mercadorias que os homens produzem e que se faz representar em seu valor de troca.

O produto da atividade dos trabalhadores cumpre a função de mercadorias na medida em que se colocam no mercado como valores de uso a serem trocados por outros valores de uso. Como, obviamente, “casaco não se troca por casaco, o mesmo valor de uso pelo mesmo valor de uso” (MARX, 1983a, p. 50), é necessário que haja algo que sirva de parâmetro para comparação entre as diferentes mercadorias, para que possam ser comparadas e trocadas.

De acordo com Marx, “o valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade a ser por nós examinada, eles constituem, ao mesmo tempo, os portadores materiais do valor de troca.” (MARX, 1983a, p. 46)

O valor de troca assume, então, a função de indicar de maneira proporcional a quantidade de determinado valor de uso que se pode trocar por outro. Uma certa mercadoria,

como por exemplo, uma dada quantia de açafrão, pode ser trocada por uma outra quantidade bem maior de farinha de trigo, por uma quantidade maior ainda de garrafas de água mineral ou por uma pequena quantidade de ouro. Portanto, uma mesma mercadoria possui vários valores de troca, e não apenas um. Entretanto os valores do açafrão, da farinha de trigo, das garrafas de água mineral e do ouro têm que ser permutáveis entre si. Portanto, “primeiro: os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam algo igual. Segundo, porém: o valor de troca só pode ser o modo de expressão, a ‘forma de manifestação’ de um conteúdo dele distinguível.” (MARX, 1983a, p. 46)

Ainda no estudo das idéias de Marx, vemos que “como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de diferente qualidade, como valores de troca só podem ser de quantidade diferente, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso.” (MARX, 1983a, p. 47) Assim sendo, na própria comparação visando à troca entre mercadorias, o valor de troca figura autonomamente no que tange ao valor de uso. O que resta em comum entre as mais diversas mercadorias não é, portanto, o valor de uso ou o valor de troca, mas o valor. E “o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante a sua produção.” (MARX, 1983a, p. 47) Dizer que uma mercadoria tem mais valor do que outra significa dizer, portanto, que uma mercadoria incorpora mais trabalho humano do que outra. Além disso, “é [...] apenas o quantum de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso o que determina a grandeza de seu valor.” (MARX, 1983a, p. 48)

O trabalho como atividade humana é fonte e possibilidade de transformação da Natureza, de sua transcendência, ao mesmo tempo em que é meio de se produzir valores de uso, dotados de valor no capitalismo, pela incorporação da força de trabalho em sua produção.

O trabalho é atividade humana que, na vida dos homens, além de garantir-lhes a condição de humanidade, lhes possibilita incorporar valor a todas as suas realizações. Sua centralidade na compreensão da existência humana é fundamental para que se possam compreender as relações dos homens entre si e com a Natureza. Por isso seria impossível pensar numa educação com o caráter de atualização histórico-cultural das novas gerações (cf. PARO, 2008, p. 24) sem levar em conta sua relação com a categoria trabalho.

A importância da compreensão da centralidade da categoria trabalho no processo educacional se expressa, por exemplo, nas palavras de Paulo Freire, quando afirma que

transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos.

A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos. (FREIRE, 1982, p. 24)

Em vários pontos de sua obra, Freire aborda a importância do trabalho em sua relação com uma educação que ajude a transformar a maneira de atuar, sobre a Natureza externa e sobre a própria natureza, dos educandos. Para ele, uma educação legítima deve ser capaz de operar uma transformação na compreensão crítica dos envolvidos no processo educacional — educador e educandos — que atinja sua maneira de ponderar, de ver o mundo e de trabalhar, instaurando também uma nova maneira de pensar e se expressar.

Ao falar de seu trabalho na educação de jovens e adultos, desde o começo da década de 1960, Freire revela que, junto com sua equipe de pesquisa e alfabetização, costumava “desafiar os alfabetizandos com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou ‘leitura’ resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo” (FREIRE, 1989, p. 13).

A alta significação do trabalho, nos livros que compõem a obra freiriana, é evidente. Ao se referir à importância da alfabetização, em outro ponto de sua produção, Freire afirma que

a alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizandos, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer — da *práxis*. Vale dizer, como *seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo*. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história. (FREIRE, 1982, p. 17, grifos meus)

O trabalho, no entender de Freire, constitui mediação entre homem e Natureza, na construção da cultura humana. Por isso, para Paulo Freire, os homens,

ao perceberem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, descubrem um sentido novo em sua ação, por exemplo, de cortar uma árvore, de dividi-la em pedaços, de tratá-los de acordo com um plano previamente estabelecido e que, ao ser concretizado, dá lugar a algo que já não é a árvore. Percebem, finalmente, que este algo, produto de seu esforço, é um objeto cultural. (FREIRE, 1982, p. 17)

A *práxis* humana na transformação do mundo é encarada por Freire como ato continuado de criação dos homens na produção de seu mundo. Por meio do seu trabalho, os homens transformam, criam e recriam a possibilidade de estar no mundo. Na medida em que vão inventando as condições de que necessitam e que desejam para seu bem-estar, produzem sua própria condição de criadores. “Para os seres humanos, como seres da *práxis*, transformar

o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho.” (FREIRE, 1982, p. 55)

Também Célestin Freinet destaca em sua obra a importância do trabalho, relacionando-o com a educação. Para ele,

o que estimula e orienta o pensamento humano, o que justifica seu comportamento individual e social é o trabalho em tudo o que hoje tem de complexo e de socialmente organizado, o trabalho, motor essencial, elemento do progresso e da dignidade, símbolo de paz e de fraternidade. (FREINET, 1998, p. 168)

A ligação entre Freinet e o pensamento intelectual de esquerda de seu tempo, é ponto importante a se conhecer, para a compreensão da importância que dá à categoria trabalho em todo seu labor docente. Michele Cristine da Cruz Costa destaca a ligação de Freinet com o Partido Comunista Francês por um período de, pelo menos, 26 anos, quando em seu trabalho afirma que “dos anos 1920 até 1936, Freinet se apresenta decididamente engajado ao lado dos docentes revolucionários, *aderindo ao PCF (Partido Comunista Francês) e militando igualmente na Federação de Ensino (Sindicato Unitário).*” (COSTA, 2008, p. 61, grifos meus)

Trabalho, para Freinet, incorpora tamanha importância, que sua proposta é congregar ao ensino o trabalho prático e manual — para além, apenas, de seu conceito. Ele aposta numa educação que relacione diretamente instrução, ensino e trabalho como ferramentas primordiais para a formação das crianças. Freinet afirma:

[...] não me contentarei em ligar essa escola ao trabalho pelo intermédio falacioso das palavras e dos livros. Não repetirei essa traição, mas *colocarei efetivamente o trabalho na base de toda a nossa educação.* [...] Constatamos que o trabalho, que os ofícios estão, queiramos ou não, no centro da vida das crianças; constituem o substrato comprovado sobre o qual vamos construir todo o nosso edifício cultural. (FREINET, 1998, p. 168, grifo meu)

Além da importância do trabalho como mediação para o processo educativo, Freinet destaca o interesse e a necessidade de trabalho para as próprias crianças. Para ele o próprio jogo não é tão importante para a criança quanto o trabalho, pois afirma que

não há na criança necessidade natural do jogo; há apenas necessidade de trabalho, isto é, a necessidade orgânica de usar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e social, que tenha uma finalidade perfeitamente compreendida, de acordo com as possibilidades infantis, e que apresente uma grande amplitude de reações: fadiga-reposo; agitação-calma; emoção-tranquilidade; medo-segurança; risco-vitória. Além disso, é preciso que esse trabalho preserve uma das tendências psíquicas mais urgentes, sobretudo desta idade: o *sentimento de potência*, o desejo permanente de se

superar e aos outros, de conquistar vitórias, pequenas ou grandes, de dominar alguém ou alguma coisa. (FREINET, 1998, p. 189-190, grifos no original)

Outros professores ligados à Escola Moderna, em sua maioria afiliados à Cooperativa da Educação Laica (CEL), fundada e dirigida por muitos anos por Freinet, também assumiram o trabalho como categoria central em sua faina educativa. De acordo com Jacques Gauthier,

como Freinet, muitos professores filhos de camponeses ou operários tentaram manter a autoestima e o sentido social do labor dos trabalhadores ao aderir e tomar responsabilidades nos partidos comunista ou socialista. Mas pouquíssimos tiveram a lucidez e a coragem de Freinet, até considerar os próprios alunos como parceiros na construção do conhecimento, como trabalhadores capazes de produzir bens materiais e intelectuais úteis e prazerosos para si e para os outros. (GAUTHIER, 1997, p. 2)

Entretanto, apesar de se instituir como um fenômeno constitutivo da condição humana, como dito anteriormente, o trabalho na sociedade capitalista assume características que lhe outorgam qualidades contrárias à sua natureza. Segundo Ricardo Antunes,

a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A ‘força de trabalho’ (conceito-chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana. (ANTUNES, 2004, p. 8)

O próprio Marx (2001) considera que, sob o capitalismo, a força de trabalho se torna uma mercadoria e o trabalhador um ser estranho, meio de sua própria subsistência individual. De característica da própria condição de humanidade, o trabalho se transforma em degradante do ser social causando alienação e estranhamento aos trabalhadores. O próprio ato de produção, resultado do trabalho já alienado, contribui para a efetivação do processo de alienação do trabalhador que se perde do produto de seu trabalho. Dessa maneira, segundo Antunes, “sob o capitalismo, o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas, muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho” (ANTUNES, 2004, p. 9).

Se por um lado o trabalho é uma atividade que assume característica central na constituição do humano como ser histórico, constituindo-se em fenômeno fundamental para sua socialização e emancipação, por outro lado, o modo de produção capitalista impôs uma mutação em sua essência, que alterou seu significado e o transformou num complexo instrumento de desumanização do trabalhador.

Esta pesquisa baseia-se na noção de trabalho, como atividade humana, que transcende a Natureza e com seu caráter social efetiva a condição do humano enquanto ser plural, ao

mesmo tempo em que outorga a condição de humanidade àqueles que a realizam em suas atividades transformadoras do mundo.

CAPÍTULO 2

A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO NAS PEDAGOGIAS DE FREINET E FREIRE

Tradicionalmente confunde-se o significado de Educação com o de ensino e de instrução; no entanto é bastante comum que se estabeleçam diferenciações entre esses termos, principalmente, quando se deseja diferenciar a educação que se tem na família e na comunidade da educação escolar. Ocorre que a compreensão de educação, no senso comum, separa os valores morais e os bons costumes, que se julga contidos na formação moral — a se receber na família, igreja, comunidade —, da transmissão de conhecimentos e conteúdos de diferentes áreas científicas — que se acredita estarem presentes nas diversas disciplinas acadêmicas.

Ao abordar o tema da visão de Educação no senso comum, Paro comenta que “na conversa com pais de alunos, e mesmo com professores, costuma-se ouvir que a educação se dá em casa e que na escola é o lugar da instrução (outro nome dado ao ensino para enfatizar seu caráter mais instrumental)” (PARO, 2008, p. 20). Também é corriqueiro que se diga que “a educação vem de casa” ou que “a educação vem do berço”, diferenciando-se o aprendizado escolar e relegando a nobreza dos bons modos à atuação da educação dada em casa.

Essa forma de compreender Educação a fragmenta e acaba por determinar à escola o mero ensino dos conteúdos científicos e artísticos, socialmente valorizados. Tal tarefa não pode ser considerada menor ou simples de realizar, entretanto se trata de concepção que passa longe de uma abordagem científica de seu significado, que como veremos adiante, se constitui num método de mutação da natureza dos homens, que se faz por meio de sua conscientização e de sua *práxis* — seu trabalho — que muda o mundo e a Natureza.

A sociedade brasileira tem valorizado essa concepção deformada de educação desde os primórdios de sua colonização. Com isso, o que se tem apreciado é o modelo conteudista centrado nos conhecimentos que o professor deve *transmitir* ao aluno. Essa é a educação tradicional em que, segundo Jesús Palacios, “la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos” (PALACIOS, 1978, p. 18). Tal padrão pedagógico advém dos tempos da educação dos colégios da Companhia de Jesus, organizados de acordo com as normas da *Ratio Studiorum* — Século XVI —, desde quando o método de ensino tem sido o mesmo: cabe ao

aluno decorar e repetir conteúdos conforme a maneira como o professor tiver ensinado, preferencialmente do modo mais fidedigno como comprovação da qualidade do ensino.

Esse modelo tradicional enaltece a centralidade dos conteúdos, quase sempre desconexos para a compreensão dos educandos, ao mesmo tempo em que abandona, a um plano desvalorizado, as peculiaridades e qualidades do docente, tanto quanto dos discentes; estes acabam orbitando os conhecimentos que centralizam o processo educativo. Mestre e estudantes precisam trabalhar muito para conseguirem dar conta dos conteúdos obrigatórios, mas seu papel é muito mecanizado. Na visão de Paro,

tanto um como outro ficam como que “abstraídos” do processo. O papel do educador, de quem se espera que detenha o conhecimento, é o de apresentar ou de expor determinado conteúdo ao aluno que, por sua vez, tem como obrigação esforçar-se por compreender e reter tal conteúdo. O método de ensino (qualquer ensino) acaba reduzido, ao fim e ao cabo, a uma apresentação ou exposição de conhecimentos e informações, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e de educando. (PARO, 2008, p. 21)

O educador exerce a função, em tal perspectiva de educação, de um “dador” de aulas, de alguém que deve explicar uma série de tópicos, ao passo que o aluno exerce a de quem deve tentar compreender e fixar o que lhe é dado e explicado, como forma de iluminar-se nos novos conhecimentos apresentados por seu mestre.

Entretanto, não são os conhecimentos prévios, trazidos pelo professor e *depositados* em seus alunos, que formam a base ou edificam o que estamos considerando como concepção rigorosa de Educação. Os tópicos de conhecimento são importantes, sim, mas não podem se transformar em fins-em-si, seja pelo professor, seja pelos alunos. Os tópicos prévios são mediação para realização do processo educativo numa tal dinâmica de apreensão, criação e recriação, que determina sua composição tanto pelas teorias e bases intelectuais em que o professor deve iniciar seus alunos, quanto pelo modo — pelas técnicas e metodologias — utilizadas para que o processo educacional se dê da melhor maneira possível. Aqui é importante lembrar que, ao ensinar, o professor compartilha com seus alunos o modo como o faz. Dessa maneira, assim como os diferentes e importantes saberes de cada disciplina, também o modo de ensinar de cada educador, de se relacionar com os alunos, de se comportar, falar, valorizar este ou aquele procedimento, de dar atenção ao que é trazido pelos estudantes, etc., é conteúdo no processo educativo dos alunos.

O processo educativo não configura um campo estéril a ser trabalhado a partir da nulidade, do zero, do *nihil*. A produção humana, em termos de técnicas, metodologias,

valores, conhecimentos, conceitos, saberes e diferentes fenômenos criados historicamente pelos homens, envolve a ação das pessoas desde seu nascimento, refletindo toda a construção de coisas e ideias produzidas pelos humanos.

Ao tratarmos da categoria trabalho — no capítulo anterior —, referimo-nos à capacidade de exercer certas atividades adequadas à finalidade de produzir a própria vida, que é peculiar aos humanos. Vimos que ao fazê-lo, transformando a Natureza e transformando a si mesmos, os homens criam coisas novas, quer dizer, tudo aquilo que não existia no mundo mas que, por meio de seu trabalho, passou a existir para suprir as necessidades humanas.

Todas as coisas criadas pelo homem, produzidas a partir de suas atividades que modificam o mundo e transformam-no no que ele não é, constituem a cultura humana, e “esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza” (PARO, 2008, p. 23). Nesse sentido, pode-se considerar que a cultura tem a ver diretamente com o modo de vida dos homens no meio social em que interagem, permeando suas regras e comportamentos que influenciam suas escolhas, sua percepção moral da vida e de sua própria condição nesse meio.

Dialeticamente a cultura é o fruto da transformação que os homens aplicam ao mundo, ao mesmo tempo em que os homens são fruto de sua imersão no mundo da cultura — sem o qual, os homens não se teriam humanizado: seriam meros *seres naturais*, pois não existe homem sem cultura tal como não existe cultura que não provenha da ação humana.

As transformações que os humanos operam no mundo natural, produzindo cultura, vão modificando também, obviamente, o campo da própria cultura que, assim como o pensamento humano, evolui e se transforma fazendo-se e refazendo-se por meio da atuação dos homens em sua contínua historicidade. Tal como o homem que é um ser “includo” e “vocacionado a ser mais” (FREIRE, 2002, p. 30), também a cultura, que é sua obra feita e refeita permanentemente, na medida em que se desenvolve não se completa jamais, proporcionando campo de ação e humanização a todos os homens. Nascidos imersos no mundo cultural de seu tempo, os homens transformam-no e o reconstruem por meio de seus fazeres transcendentais que se colocam a modificar a Natureza — enquanto mundo da necessidade — bem como a si mesmos e ao seu próprio mutável mundo de liberdade.

A imersão no mundo da cultura inicia-se logo no momento em que o homem nasce. Mal tendo deixado o ventre materno, seu contato com o ar e com tudo que a atmosfera

envolve colocam-no em conexão direta com a produção cultural de todos aqueles que lhe precederam, com todas as modificações que os seus semelhantes impuseram ao mundo da Natureza desde os primórdios de sua condição humana. Cumpre a cada indivíduo, a partir de seu nascimento, se apropriar da cultura que lhe envolve, e a toda a humanidade presente garantir-lhe tal apropriação como modo de assegurar que a produção cultural não desapareça, continuando a se produzir e reproduzir, a cada dia e com cada novo indivíduo.

A apropriação dos saberes, conhecimentos, técnicas, valores, enfim do mundo da cultura, se dá por meio de um processo que também é estritamente humano e envolve as capacidades biológicas individuais de cada homem, bem como o modo como se dão suas relações com o meio em que vive e convive — que é formado por pessoas, peculiaridades geográficas, políticas e sociais —, que lhe proporcionam desenvolver-se, aprender e apreender todo o mundo que está à sua volta. Esse processo chama-se Educação. Educar-se proporciona aos homens sua necessária atualização histórico-cultural (cf. PARO, 2008, p. 24), oferecendo-lhes a oportunidade de situarem-se enquanto indivíduos no mundo de seus pares em condições de viverem e conviverem entre si.

Ao abordar a importância da educação para a constituição de sujeitos históricos, capazes de dar prosseguimento à produção da cultura, Paro considera que

a necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como *atualização histórico-cultural*. (PARO, 2008, p. 24; grifos no original)

A ideia de atualização histórico-cultural, cunhada por Paro para explicação da acepção científica de Educação, encontra seu real significado na contínua diminuição da diferença, no que tange à cultura, entre as condições de um indivíduo no momento em que nasce — como visto, completamente desprovido de cultura — e a realidade histórico-social do meio em que vive.

Tal concepção rigorosa de Educação não pode basear-se numa abordagem que escolha os conteúdos escolásticos como posição central em sua realização, relegando a um plano inferior os sujeitos humanos que a protagonizam. O objetivo a ser alcançado pela educação concebida cientificamente é a formação de sujeitos históricos, para quem o conteúdo a ser ensinado é, integralmente, a própria cultura humana em toda sua riqueza e diversidade, cultura que ao ser apropriada proporciona ao educando produzir mais cultura e transformar,

contínua e ininterruptamente, o mundo e a si mesmo. E mais: ao colocar o educando em contato com os conteúdos adequados a sua educação, o educador labuta de determinada maneira, utilizando-se de técnicas, meios, artimanhas, jeitos, fazeres, exemplos, retóricas; que se constituem em meios a influenciar, direta e indiretamente, a formação dos educandos, fazeres estes que constituem, portanto, conteúdos educacionais, também.

Se tomarmos a palavra “conteúdo” como explicação de tudo o que está contido no processo de ensino e que o educando deve aprender, não se pode deixar de levar em consideração que o educador ensina a matéria de sua disciplina — no caso da escola — ao mesmo tempo em que ensina como ensinar, por meio de sua prática. Ensina, ainda, como ser cidadão, como inter-relacionar-se com as pessoas, como posicionar-se diante dos variados fenômenos do cotidiano, etc., por meio de suas atitudes e de sua vivência entre seus educandos.

Célestin Freinet procurou, durante toda sua vida profissional, exercida como professor primário, desenvolver uma educação que se colocasse, de fato, ao lado dos interesses e anseios das classes populares, no que se refere à formação dos alunos com que trabalhou. Seu compromisso com as crianças e com a educação popular manteve-se sempre coerente com os ideais de formação de sujeitos da própria história, capazes de irem se apropriando da cultura à medida que a iam produzindo e reelaborando.

Cabe aqui destacar o caráter dado por Freinet à noção de *Educação Popular*, que bastante se diferencia da noção que a expressão assumiu em nosso contexto contemporâneo. Para Freinet, uma educação popular é aquela que assume um compromisso direto com as classes populares, com os trabalhadores e seus anseios, visando à formação de cidadãos felizes e comprometidos com os valores e interesses de sua classe social. Freinet é claro ao referir-se ao movimento por uma educação adequada à realidade das classes populares, quando argumenta que após o término da Segunda Guerra Mundial, "a classe popular começava a sua luta para a *adaptação da educação dos seus filhos às suas necessidades específicas*" (FREINET, 1969, p. 19, grifos meus). Neste ponto os modos de pensar de Freinet e Freire se encontram e complementam.

Freire aborda a questão do comprometimento do educador com as classes populares e seus anseios ao tratar do tema da falsa e da verdadeira generosidade. A partir da argumentação de Freire, é possível perceber a falsa generosidade presente no currículo burguês estabelecido pelo Estado para a educação do povo, como instrumento de manutenção

de uma ordem social injusta. Por outro lado, o autor sugere que a verdadeira generosidade se constrói na luta conjunta com as classes populares que se trava pela transformação social.

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

[...] Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida ao “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. (FREIRE, 2002, p. 31)

Usando de metáforas, na maioria das vezes ligadas ao campo e ao mundo rural, Freinet refere-se à educação de maneira singular, destacando suas eventuais dificuldades como obstáculos que, por premiação, oferecem prazerosas fruições que se iniciam, já, desde suas mais básicas inferências, desdobrando-se em suas mais nobres e definitivas deduções. Para ele, por exemplo,

educação e instrução não são necessariamente proações, [...] são — e devem ser — funções naturais, como respirar com volúpia o ar sonoro de uma manhã de primavera ou escalar uma montanha, mesmo e sobretudo se for íngreme e perigosa, porque conservamos a tenaz esperança de descobrir lá do alto uma paisagem de uma amplitude e uma profundidade que nos dão uma dimensão divina de nosso destino, e porque enfim o homem foi feito para subir, para elevar-se, para vencer virilmente as dificuldades. (FREINET, 1998, p. 111)

De qualquer maneira, o autor não considerava a instrução como um bem em si mesmo. Avaliava, antes sim, que o uso que se fizesse dela derivaria em bem ou mal, de acordo com seu emprego. Em sua opinião,

a própria essência da instrução ou da técnica não é o melhoramento do homem. A instrução — como as vias de comunicação, como o telefone e o rádio, como as novas máquinas que dão vida a nossas fábricas — não passa de um meio, de um instrumento. Tudo depende do espírito que preside ao seu uso, e do objetivo para o qual é empregada. (FREINET, 1998, p. 113)

Metaforicamente, Freinet falava de professores e educandos comparando-os, muitas vezes, com os camponeses e a terra de plantio. No ataque constante ao conteudismo escolástico, comparava a fertilidade do solo às possibilidades intelectuais dos estudantes, bem como as habilidades do lavrador ao espírito de mestria do professor. Num bom exemplo de tal uso das metáforas, pode-se ler uma comparação direta entre o mundo escolar e o mundo rural, quando diz:

Nós, camponeses, não afirmamos: tal terra é improdutiva porque é profundamente má e habitada pelo demônio. É preciso, antes de semeá-la, exorcizá-la e modificar sua natureza. Sabemos por experiência que toda terra, por mais estéril que aparente ser, não deixa de conter em si elementos

extraordinários de vida. Mas precisamos primeiro descobri-los e depois, em vez de lhes contrariar e impedir a ação, utilizá-los racionalmente, ajudá-los a frutificar no sentido de suas virtualidades e de suas possibilidades. (FREINET, 1998, p. 141)

Tal maneira de elaborar comparações, trabalhar e se exprimir por meio de metáforas marca fortemente algumas das obras do professor francês. Mas em outros trechos de sua obra, Freinet vai mais diretamente ao assunto e, de maneira clara e objetiva, expõe sua opinião, dizendo, por exemplo, que para se compreender o verdadeiro objeto da Educação, é preciso ter clareza de que “a criança deverá desenvolver ao máximo a sua personalidade no seio de uma comunidade racional que ela serve e que a serve” (FREINET, 1969, p. 24).

Freinet chega a determinar indicadores de qualidade para o trabalho educativo da escola que preconiza, que em nada se parecem com os indicadores traçados pelos ideólogos da educação contemporânea. Tais indicadores vão de encontro aos hábitos rotineiros da escolástica que, em harmonia com o paradigma social a que se ajusta, baseia-se em modelos de seleção que premia aqueles mais bem comportados e adaptados aos valores hegemônicos, de competição, de exames que visam a oferecer as melhores oportunidades aos indivíduos — como diria Montaigne — portadores de “cabeças cheias”, ao invés de cérebros bem desenvolvidos, capazes de questionar, problematizar e reformular ideias, saberes, tradições, conhecimentos e valores. Ele determinou para seu trabalho, que

já não sublinharemos portanto a matéria a memorizar, ou os rudimentos de ciências a estudar, mas:

- a) a saúde e o interesse do indivíduo, a persistência nele das suas faculdades criativas e ativas, a possibilidade — que faz parte de sua natureza — de sempre progredir para se realizar num máximo de pujança;
- b) a riqueza do meio educativo;
- c) o material e as técnicas que, neste meio, permitirão a educação natural, vivificante e completa que preconizamos. (FREINET, 1969, p. 26)

Para lograr os fins propostos em tais indicadores, o autor afirma que será necessário que a instituição escolar se reorganize numa “escola do trabalho”. Ele acreditava piamente que o socialismo estava prestes a se instalar no mundo, de modo que a coletividade social constituir-se-ia numa “sociedade do trabalho”. Numa tal sociedade, não haveria confusão espontânea ou intencional entre a importância do trabalho manual e o intelectual. Ele explica sua convicção, afirmando:

Isso não significa que se vá utilizar o trabalho manual como ilustração do trabalho intelectual escolar nem que ele se oriente para um trabalho produtivo prematuro ou que a pré-aprendizagem destrone o esforço intelectual e artístico. 'O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de onde advirão todas as aquisições'.

Na sociedade do trabalho, a Escola assim regenerada e retificada será perfeitamente integrada no processo geral da vida ambiente, um elo do grande mecanismo de que está atualmente bastante desligada. (FREINET, 1969, p. 26-27)

Os ideais da Escola Moderna, dessa maneira, poderiam se fazer explicar, conforme interpretação de Freinet acerca das ideias de Mantaigne, na preferência por “cérebros bem estruturados e mãos experientes a cabeças cheias de conhecimentos” (FREINET, 1969, p. 27). Para realização de tal objetivo, Freinet defendia a ideia de que era necessário tomar por princípio o trabalho para todas as atividades escolares, forçando a escola a modificar completamente sua concepção focada numa instrução tradicional, que considera os alunos como indivíduos passivos, expostos a um processo infalível de instrução. Ele ponderava a necessidade da reformulação total da questão da formação do estudante, transformando a escola num equipamento que os auxiliasse a se realizarem por meio da atividade construtiva.

Com relação a suas ideias, pensadas de maneira muito prática, Freinet defende, por exemplo, uma metodologia focada no que ele chama de *método natural* de aprendizagem. Ele se posiciona contra o método escolástico tradicional, apresentando uma série de argumentos. Em sua opinião o modo autoritário de se trabalhar com a pedagogia tradicional assegura antes uma forma de adestramento que de educação, negando ao indivíduo a conquista da liberdade. Freinet afirma que “o sistema autoritário, se for integralmente aplicado, pode funcionar com aparente satisfação dos que o utilizam. Mas então teremos de deixar de falar de personalidade, de cultura e de liberdade.” (FREINET, 1977, p. 14-15)

Alguns representantes da Escola Nova foram amigos e correspondentes de Freinet, dentre os quais Decroly, de quem Freinet defende a ideia de que os primeiros acercamentos da criança à realidade se dão de maneira global e sincrética. Numa crítica contundente ao método silábico de alfabetização, utilizado nas escolas desde os tempos quase imemoráveis dos primeiros grupos escolares do final da Idade Média, constrói sua argumentação afirmando que “a criança ouve um passo, vê uma sombra: ‘Mãe!’. A escola teme esta virtude que tem o ser de apreender todas as coisas através da complexidade sutil dos aspectos tão diversos que se oferecem à natureza humana.” (FREINET, 1977, p. 18) Os educadores afinados com as ideias da escolástica partiram do pressuposto de que, assim como uma parede que se constrói pedra a pedra, também os conhecimentos das crianças necessariamente construir-se-iam parte a parte, preferencialmente do que fosse mais simples para o mais complexo.

[...] a criança não saberia reconhecer a mãe se lhe não tivessem dado, através do ensino, os elementos desse reconhecimento, num processo de demonstração aparentemente lógico: esta sombra é uma mulher... tem

chinelos usados que se arrastam pelo chão, um corpete com três botões, os olhos castanhos e uma madeixa de cabelo encaracolado à volta da orelha: “É a tua mãe!”. (FREINET, 1977, p. 18)

Mas o professor francês contesta e rebate argumentando com os floreios de suas metáforas rurais, que a criança “reconhece a mãe como o cabrito reconhece a sua mãe no meio do rebanho” (FREINET, 1977, p. 18) Somente mais tarde, quando a identificação já se tornou algo *automático*, é que eventualmente passa a haver alguma preocupação com os pormenores da vestimenta ou aparências peculiares. Mas, mesmo assim, afirma que esse segundo nível de inquietações sequer é indispensável, pois o aprendizado natural não demanda necessariamente tal processo. Freinet comenta:

Já não me recordo de quantos degraus há em frente da minha velha casa natal. Mas sou capaz de lá ir de noite: os meus passos não falharão nenhum porque eles os contaram e inscreveram na minha memória dos passos. É tudo isso o processo reencontrado do método global [natural]. (FREINET, 1977, p. 19)

Pensar a Educação por meio de uma concepção que envolva o trabalho e o método natural implica mais que uma mera reforma no modo de se administrar a escola e as aulas. Para o estabelecimento de uma *escola moderna* construtiva com condições de envolver os interesses dos educandos na transformação de sua natureza, é preciso colocar-se, enquanto educador, em busca permanente do novo e do adequado às necessidades e possibilidades do momento. Nas palavras de Freinet “a educação verdadeira desenrola-se segundo um princípio geral de 'experiência tateante' que ultrapassa todos os outros métodos mais ou menos científicos”. Para o autor, a educação sistemática falha de cara ao tentar “substituir um processo que é a própria lei da vida pelos seus métodos racionais” (FREINET, 1969, p. 33).

A certeza nutrida por Freinet de que a experimentação se constituía em pedra fundamental da Educação se sustenta em vários pontos de sua obra. O autor afirma, por exemplo, que “a nossa teoria psicológica da tentativa experimental, base da nossa pedagogia, vai-se afirmando cada vez mais. [...] O progresso científico faz-se pela tentativa experimental.” (FREINET, 1977, p. 13) Tal tentativa experimental, várias vezes denominada por ele como *experiência tateante* e *tateamento experimental*, deveria orientar-se por critérios bem definidos no que diz respeito à prudência e ao cuidado para com o experimento. Freinet pergunta e, ele mesmo, responde:

Será exato que não devemos partir à aventura em direção a zonas desconhecidas mas atacá-las metodicamente partindo de elementos seguros, mensuráveis, cuja combinação nos deve conduzir a resultados antecipadamente previstos? Se assim fosse — e a Escola adotou sem reservas este cientismo —, pretender-se-ia construir as personalidades a

partir de elementos que uma falsa ciência apresenta como definitivamente adquiridos e incontestáveis: seria preciso conhecer as leis da linguagem e da escrita antes de pretender falar e escrever. São, como diria a escolástica, mecanismos que se montam como as peças de um despertador. Se ficarem bem colocadas, o despertador funcionará com precisão e fidelidade, e o resultado será obtido a cem por cento. (FREINET, 1977, p. 13)

Uma educação experimental, calcada sobre a possibilidade das descobertas das crianças e de sua utilização em diferentes circunstâncias da vida, se constituiu num dos principais objetivos pedagógicos a serem alcançados por Freinet. Ferozmente, o educador francês atacou e condenou com veemência o paradigma escolasticista de educação, execrando seu conteudismo apoiado em “ideias inertes” (WHITEHEAD, 1969) e inúteis.

Usando mais metáforas como meio de se fazer entender em suas críticas à educação tradicional, Freinet aborda o pedantismo dos educadores ainda investidos de uma concepção medieval de pedagogia, que a tudo quanto ensinavam, fosse conteúdo útil ou inútil, tentavam dissimular em belezas do conhecimento humano. Ele diz:

O mal tem algo de diabólico que se insinua em tudo disfarçado de bem, impondo seu domínio e convencendo os seres humanos de que devem defendê-lo. Quando, em dado momento, sábios, poetas e profetas enxergam a luz, são iluminados por ela, revelam-na, cantam-na e explicam-na, os escravos indignados martirizam os perigosos videntes. As grandes verdades, no entanto tão simples, que todos compreenderiam, ninguém ousa afirmá-las ou reivindicá-las. O erro serve bem demais aos apetites, aos prazeres de uns, à sede de vantagens ou de dominação de outros. E é assim que qualquer um que o ataca, ou simplesmente o ameaça, vê erguer-se contra si uma coalizão complexa e hipócrita dos interesses egoístas. (FREINET, 1998, p. 20)

Pragmático, Freinet apresenta um caso para que se possa compreender todo o mal que a escola medieval opera na vida dos educandos. Como crítica à *educação do progresso*, narra o caso de uma adolescente de quinze anos que, tendo sido educada na cidade, fora passar férias no campo. Por considerar que o lugarejo em que permaneceria se constituísse em lugar atrasado, onde nem rádio haveria para se escutar, resolvera levar consigo toda uma coleção de periódicos e romances.

Quando nos acompanhava a Graneirée, levava o livro. O dia estava delicioso e musical... Pombos atravessavam majestosamente o vale; os gaios chamavam uns aos outros e se juntavam ao redor de uma velha cabana no meio do bosque; os melros brincavam sob os matagais ou nas moitas de feijões amarelados. Das encostas subia um aroma vigoroso de tomilho e lavanda. [...] Pensava que seria um sacrilégio fechar os ouvidos e afastar a mente daquela indescritível riqueza...

Rosette lê...

Não vê nada de tudo isso; não sente nada dessa maravilha. Mergulha em seu livro de ilusões, em seu livro mentiroso. (FREINET, 1998, p. 61)

E ao analisar o comportamento da jovem diante da realidade em que estava imersa naquele momento de indiferença para com o meio natural, rural, real em que se encontrava, taxativamente deduz:

Foi isso o que a escola, o que um sucedâneo de cultura fizeram com essa mocinha: ela já não é um ser vivo, uma flor sensível e compreensiva; não conservou nenhuma das qualidades humanas às quais conferimos com razão uma importância tão primordial. Ela nem sequer tem bom senso!... Conhece o nome dos artistas de cinema — ah isso sim! — e o título dos romances populares. Acredita que a vida tem as cores excitantes e vaidosas que lhe atribuem os livros e a tela. Mas as desilusões chegarão, infelizmente tarde demais! (FREINET, 1998, p. 62)

Freinet considera, em sua obra, que a escola tradicional mata a curiosidade natural dos seres humanos — apaga o que Freire chamará de “curiosidade epistemológica” (1996). Ele afirma vislumbrar como maior valor a capacidade inteligente de se manter curioso e com o bom senso vigoroso diante da Natureza e da vida, ao afirmar que

ficaria feliz que viesse para cá, nas férias, uma jovem que não soubesse ler nem escrever, que jamais tivesse ido ao cinema nem ouvido rádio, mas conservasse os olhos e o espírito intrepidamente curiosos, com a inteligência e o bom senso intactos e, sobretudo, soubesse sentir e viver a vida. Então, ela me ouviria, me faria perguntas; faria perguntas também à natureza, exercitando sua nova compreensão, desenvolvendo e aguçando seu sentido de beleza. Não seria um papagaio sem originalidade nem sabor; não seria uma dessas bonecas padronizadas de quem admiramos os penduricalhos e os cílios cuidados, e o toque de ruge nas bochechas, mas da qual temos de renunciar a tirar algo de humano e de sensibilidade inteligente. (FREINET, 1998, p. 62)

Dentre as críticas desferidas contra a educação tradicional, Freinet repudiava os modismos e ideias passageiras, tão afetas ao meio educacional. Ele considerava que não se devia “proceder irrefletidamente, ao sabor das modas e das teorias, e depois se desculpar das consequências de sua intervenção, ou tentar corrigi-las com prédicas inúteis e punições supérfluas” (FREINET, 1998, p. 77).

A escola tradicional era considerada por Freinet como um dos maiores perigos para a educação das crianças e para o trabalho dos educadores. Ele chegou a afirmar que “nada é mais tentador para os educadores do que a escola tradicional; nada é tão perigoso. Ela separa a árvore de suas raízes, isola-a do solo que a nutre. Cabe-nos reencontrar a seiva.” (FREINET, 1998, p. 83)

Ao se referir à escola tradicional, à maneira como ela está organizada e como se prepara para receber as crianças e educá-las, ele criticou duramente o contraste que se instaura entre o mundo da criança no seio de seu lar — no seu convívio com a comunidade onde

nasceu e foi criada, cercada de valores plenos de nexos e aporte afetivo — e o ambiente frio e diferente, distante dos interesses, das necessidades, dos gostos e desejos dos pequenos que para ali acorrem em busca de educação e saber. Freinet afirma que a escola tradicional erra ao

arrancar a criança de sua família, de seu meio, da tradição que a formou, da atmosfera natal que a banhou, do pensamento e do amor que a alimentaram, dos trabalhos e dos jogos que foram suas preciosas experiências, para transportá-la autoritariamente para esse meio tão diferente que a escola é, racional, formal, fria, como a ciência da qual queria ser o templo. (FREINET, 1998, p. 85)

Para Freinet, o mundo infantil, povoado por fantasias e fazeres muito práticos, concretos, ligado ao que de mais próximo há das próprias crianças, simplesmente deixa de existir na escola tradicional. Ali a organização escolástica mesclada com a *jesuítica* — herdeira direta da *Ratio Studiorum* — impõe um modo de estar, de estudar, de se relacionar com os colegas e com a hierarquia representada pela relação entre discentes e docentes que, quase sempre, se estabelece de maneira autoritária, contrária aos interesses populares, situando-se como força reprodutora de um *status quo* aristocrático e burguês.

A escola preconizada pelo professor francês sempre esteve comprometida com as crianças pobres que atendia, com seus familiares e com a comunidade em que viviam, e com seus interesses de classe. Ele preocupava-se com o gosto das crianças, com os fatos do dia a dia que lhes ocupavam, que lhes chamavam a atenção. Pensava numa educação que fizesse sentido e se baseasse nos nexos entre o que se ensina e a vida prática dos educandos. Em questionamento aos professores das escolas tradicionais, argumentava:

Vocês já tentaram às vezes conhecer os temas profundos das inúmeras distrações de seus alunos? Um canto de galo, o passo rude de uma mula que desce o caminho pedregoso, o rangido de um regador nas barras de ferro de uma fonte ou, pura e simplesmente, numa nuvem que passa na frente do sol e escurece bruscamente a sala de aula bastam para quebrar aquele encanto fictício que vocês tentaram criar... (FREINET, 1998, p. 86)

Ele defendia a ideia de que os professores precisam trabalhar com uma maneira de fazer educação nascida “da velha cozinha escura, do caminho pedregoso, da cabeça nova e lustrosa do potro e do rebanho cabriolando ao sair do estábulo.” (FREINET, 1998, p. 86) Uma educação nascida e organizada a partir do que é realidade para cada qual dos educandos com que se trabalha.

O comprometimento com os familiares dos estudantes e com a comunidade em que viviam se evidencia na sua preocupação e no seu envolvimento com a produção da vida na aldeia e com o trabalho dos aldeões. Élise Freinet, sua esposa e companheira de trabalho por mais de quarenta anos, destaca esse envolvimento social de Célestin.

Também é preciso dizer que Freinet se integrou pouco a pouco no ambiente da aldeia. Estabeleceu relações com os pais dos alunos e, durante as excursões da turma, contactou com os diversos artesãos e com os produtores. Será com um profundo interesse que irá estudar por si próprio os condicionalismos económicos da vida social provençal. (FREINET, E., 1978, p. 33)

Auxiliado por um amigo, pesquisou a indústria floral local, sobre o que publicou um artigo “na *Clarté*, a jovem revista de vanguarda de Barbusse” (FREINET, E., 1978, p. 33). Buscando compreender as raízes do modo de produção social e económico da região rural onde vivia, Freinet aprofundou seus estudos de carácter sociológico, o que contribuiu para sua atuação docente direta na relação com seus alunos.

Escreveu só para si um longo estudo sobre a permanência das técnicas medievais num regime capitalista neste canto da Provença. Com base nessas contradições e desnivelamentos económicos, o anacronismo da sua modesta escola torna-se-lhe bastante claro. A partir deste momento, as suas atividades assumem um duplo aspecto: inventar na aula formas modernas de ensino e suscitar no meio local os novos aspectos da cooperação com o apoio dos dados económicos. (FREINET, E., 1978, p. 33)

Alguns aldeões se interessaram pelo trabalho cooperativo preconizado por Freinet na cidade, unindo-se a ele na criação de uma cooperativa de consumo e venda de produtos locais. Célestin assumiu as funções de animador e tesoureiro do movimento, que estabeleceu sua sede na praça da aldeia. O professor francês passou a dividir seu tempo, então, entre a escola e as atividades da cooperativa, que adquiriu “um desenvolvimento extraordinário. Esse êxito rendeu-lhe a simpatia das pessoas mais humildes e a consideração de toda a população desta aldeia da Provença” (FREINET, E., 1978, p. 34).

No tocante à pedagogia de seu tempo, Freinet considerava a escola como um lugar tão divorciado do mundo das crianças que conta, de maneira muito prosaica, uma narrativa acerca de suas impressões para com a sala de aulas tradicional:

Quando, ao voltar do campo, subo o caminho abaixo da escola, escuto distraidamente, sem ouvi-los, os ruídos harmoniosos que nos vêm dos jardins, dos estábulos e das ruas. Um rapagão, ajudado pelo pai, põe a carga sobre o burro; na soleira de uma porta, um garotinho discute com suas frangas; duas velhinhas, sentadas ao sol, tagarelam, sérias e resignadas; passa uma menina tangendo cabras e cabritos. Nenhum desses ruídos destoa. Sente-se que todos participam da mesma atmosfera de paz e de trabalho. Só a sua escola rompe brutalmente essa paz e essa harmonia, e isso me faz sofrer como um sacrilégio... Uma criança está lendo. Compreendo que está lendo não para saber o que exprimem os signos, mas para submeter-se a uma prova que vocês fiscalizam e sancionam. Depois, a classe se enche de um murmúrio frio, hesitante e tímido, que ressoa monotonamente como uma prece de igreja, um murmúrio dirigido, interrompido de tempos em tempos por uma rude reguada na escrivinha...

E, bruscamente, o tom desse murmúrio muda, se anima, se complica, vai se ampliando. Diríamos que um sangue novo o colore... adivinho que o professor acaba de sair, talvez para dar uma olhada no fogão ou entreter-se por um instante com o prefeito... Nesse momento, a escola deixa de ser escola: volta a ser uma célula de vida, com seu ritmo, seus hábitos, seus gritos... o professor volta: a cor muda de novo, bruscamente, como nos teatros onde jogos artificiais de luz produzem, conforme se queira, uma atmosfera de alegria ou de tristeza, de vida ou de angústia, de primavera ou de frio. FREINET, 1998, p. 87-88)

Como dissemos acima, Freinet colocava para si mesmo, como problema, a implantação de uma escola popular. Em sua opinião, tratava-se de marcar uma nova e elevada etapa na evolução da escola, uma vez que a própria história da humanidade se relacionava com suas transformações e com os degraus de sua escalada de evolução.

Ele considerava que por causa da inércia dura e persistente das instituições retrógradas, somente com muita lentidão a escola ia se modificando e se adaptando aos novos tempos e lugares, ao sistema econômico, social e político que a submete.

Na Idade Média, para o professor francês, a escola estava ligada à vida. Freinet (1969, p. 17) considerava que num tempo em que a instrução não era importante para os senhores que “nem sempre sabiam ler, porque ler e escrever não eram, nessa altura, absolutamente indispensáveis à função social do senhor”, a escola cumpria seu papel social ao preparar seus alunos para serem eficazes caçadores ou guerreiros. Ele admirava-se ao verificar que

esta formação possuía ainda a invejável originalidade de ser, não livresca ou formal, mas essencialmente ativa e prática: estágio do jovem senhor como pajem, iniciação à caça, à equitação, realização de torneios que constituíam autênticos exames de capacidade guerreira. Era uma escola ligada à vida e respondendo em larga medida às necessidades individuais e sociais da época. (FREINET, 1969, p. 17-18)

Considerando as necessidades eclesiais daqueles tempos, tanto do ponto de vista técnico como metodológico, a escola religiosa também estava bem adaptada, a exercer sua função formadora do clero católico.

Catedrais e abadias tiveram assim as suas escolas especiais, onde eram acolhidas as crianças de todas as condições sociais. A sua formação era concebida e realizada segundo um objetivo bem definido: a iniciação de futuros homens da igreja que não tinham que compreender, mas crer e servir no seio da igreja. Pedagogia e técnicas encontravam-se adaptadas a estes fins. (FREINET, 1969, p. 18)

Depois, com o fim do sistema feudal e a ascensão da burguesia, outros passaram a se constituir em saberes valorizados e apreciados pela classe hegemônica, com seu refinamento civilizatório, que

teve por sua vez as suas escolas onde se ensinava a leitura e a escrita — esses instrumentos tão raros, tão apreciados e respeitados na altura —, a cultura antiga, grega ou latina, a medicina e a disputa, tudo conquistas que fariam assentar em novas bases a autoridade desta classe de administradores e de comerciantes. (FREINET, 1964, p. 18)

Após a revolução industrial, a sociedade se transformou novamente. A instrução do proletariado passou a constituir-se numa necessidade econômica para o desenvolvimento industrial, que passou a demandar mão de obra especializada e disciplinada para o trabalho nas novas fábricas, com suas linhas de produção cientificamente organizadas. Para instruir o povo, se fez necessário implantar escolas estatais voltadas para os fins ditados pela classe capitalista.

O capitalismo triunfante institui então a escola pública, adaptada aos fins particulares para que fora criada. No fundo — fossem quais fossem as teorias e os discursos dos universitários idealistas — não se tratava de cultivar o povo, mas sim de prepará-lo para realizar com mais racional eficiência as novas tarefas que o maquinismo lhe tinha imposto. Ler, escrever, contar, passavam a constituir as técnicas fundamentais sem as quais o proletário não passava de um medíocre operário. (FREINET, 1969, p. 18)

Somados esses conhecimentos a alguns rudimentos de literatura, noções de história, de geografia, de ciências e moral, completava-se a adaptação a que os indivíduos demandavam para se amoldarem à paisagem de sua nova realidade econômica. Tal adaptação parecia perfeita para o período que compreendeu a última década do Século XIX e os primeiros anos do Século XX. “O próprio povo estava aparentemente satisfeito e até um pouco orgulhoso de uma escola que fazia dos seus filhos uns ‘sábios’.” (FREINET, 1969, p. 18)

Sob a égide das ideias positivistas, os filósofos e cientistas alegravam-se nas virtudes da razão e da ciência — quase que novos deuses —, ao mesmo tempo em que o Estado-Nação aparentava estar consolidado no cenário mundial enquanto que os homens de comércio realizavam negócios de todo tipo com a máxima segurança. Entretanto, o encantamento foi “quebrado, para o que muito contribuíram os acontecimentos funestos de 1914-18. Pouco a pouco, os mais clarividentes e responsáveis de entre o povo tomaram consciência do destino da sua classe e do logro premeditado que representava a educação que tinham recebido.” (FREINET, 1969, p. 18-19)

Devagar, as classes populares iniciaram sua luta pela adaptação da educação de seus filhos aos seus interesses. A escola pública dos anos 1890 a 1914 já não servia mais ao modo de vida nem às aspirações de uma classe trabalhadora que, pouco a pouco, vai tomando consciência de seu papel histórico e humano. Com o apoio dos sindicatos e dos partidos

políticos de esquerda, as camadas populares da sociedade foram se organizando para lutar por suas reivindicações que almejavam uma escola alinhada a seus interesses. A escola que antes causava até certo orgulho, agora já não atendia às expectativas da base da pirâmide social.

Esta escola pública adaptada à vida do período de 1890-1914 [...] já não prepara para a vida; não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente; obstina-se num passado que não volta, como aquelas velhas senhoras que, porque foram merecidamente bem sucedidas na sua juventude, nada querem mudar do seu modo de vida, nem do figurino que as fizera triunfar, e que maldizem a evolução que se passa à sua volta de um mundo condenado. (FREINET, 1969, p. 19)

Para Freinet, portanto, o novo degrau a escalar, a evolução da escola, seria, naturalmente, o estabelecimento da *escola popular*, de tal modo organizada que servisse aos interesses e anseios das classes populares, pois “a Escola que não prepara para a vida, já não serve à vida; e é essa a sua definitiva e radical condenação.” (FREINET, 1969, p. 19) Devido ao fato de a escola já não apresentar aptidão para preparação das crianças para a vida, sua verdadeira formação e adaptação relacionada ao mundo que as cerca bem como às futuras possibilidades de vida melhor, passaram a se efetuar de maneira melhor ou pior organizada fora da escola. Durante o final do Século XIX e primeiras décadas do Século XX, a convivência com os militantes operários, organizadores de cooperativas, chefes militares e até futuros dirigentes políticos — em grande parte desprezados e rejeitados pela escola pública — proporcionou a inúmeras crianças o desenvolvimento de um determinado modo de encarar e viver o espírito de cidadania.

Acreditando que o estabelecimento do socialismo estava prestes a se desencadear no mundo todo, Célestin Freinet apregoava que

a nossa situação é esta: um fosso, que se vai cavando diariamente, separa cada vez mais a escola pública tradicional mais ou menos bem adaptada à democracia capitalista do começo do Século [XX], e as necessidades imperiosas de uma classe que deseja formar as novas gerações à imagem da sociedade que ela entrevê e cuja majestosa edificação ela iniciou. (FREINET, 1969, p. 20)

Os educadores deveriam, o quanto antes, conscientizar-se da descontextualização escolar e trabalhar em função da renovação demandada pelos novos tempos e pela nova ordem social que estava para se instalar.

Ele mesmo empenhou-se integralmente durante toda sua vida em favor da realização de uma educação popular, baseada nos anseios e interesses das classes trabalhadoras, favorecendo às crianças a possibilidade de aprenderem e de instruírem-se com fazeres diferenciados por meio de novas técnicas de ensino.

Também para Paulo Freire, a Educação assume um caráter *necessariamente* popular, para poder ser considerada educação libertadora. Optar por uma educação tradicional, para ele, simbolizava escolher o “ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma ‘elite’ superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem.” (FREIRE, 1985, p. 35) Já a Educação Popular, afinada com as necessidades, anseios e interesses das classes populares — a *Educação das massas* —, tem que ser aquela que “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1985, p. 36). Cabe ao educador escolher entre a educação tradicional e a educação popular, o que assume um significado importante de escolha entre uma educação do educando passivo, receptivo, *coisificado* ou uma educação do educando senhor de sua própria vida e construtor de sua história. “A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito’.” (FREIRE, 1985, p. 36)

Talvez uma das citações mais conhecidas de Freire, seja a que afirma que “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 69). Nestas palavras, tomando-se o devido cuidado para não mitificar um slogan atribuindo-lhe todo o valor da obra de um educador empenhado em estudar, pesquisar e crescer com seus educandos, pode-se observar várias das ideias que compõem sua concepção de educação.

Convencido de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2006, p. 47), o educador pernambucano, coerentemente, deduz que tampouco ninguém educa ninguém, donde se pode inferir que *o papel do educador não é educar os educandos*. Entretanto, ao destacar que ninguém se educa a si mesmo, o autor se reencontra com sua opinião emitida anteriormente, quando, reconhecendo que a condição humana só se realiza no plural, afirma que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1985, p. 35). Por isso mesmo, os homens se educam em comunhão, relação que se estabelece na vivência mesma dos educandos entre si, tanto quanto naquela que se produz entre educandos e educador. Da relação dialética entre educandos e educador, propositora de condições para que todos se eduquem, é o mundo — a realidade viva, conhecida e reconhecida pelos protagonistas do ato educativo —, que se estabelece como meio para que se realize a atividade educativa, em que educador e educandos *autorrealizam* seu processo educativo.

Nessa concepção de educação, a dialogicidade se estabelece como condição para sua realização, numa relação entre educador e educandos que não determina a superioridade daquele sobre estes, do trabalho docente sobre o discente, do saber do mestre sobre o saber dos alunos, do lugar no mundo do professor sobre o lugar no mundo dos estudantes. A horizontalidade é o meio e a meta de uma educação desse tipo.

Aqui nos deparamos com uma importante aproximação entre Freire e Freinet. Para Freire, na relação que se estabelece entre educadores e educandos, todos ensinam e aprendem, numa afinidade dialética que é fundamento do processo ensino-aprendizagem, e reforça a ideia de que não somente o professor tem o que ensinar — e o que aprender — na relação didática, mas também o alunos, para além de ter o que aprender, tem muito que ensinar, seja ao professor, seja aos seus colegas. Ele afirma, como já citamos anteriormente, que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2006, p. 23).

Para Freinet, a criança — o aluno das turmas de ensino primário com que trabalhava — tem, também, o que ensinar. A partir de suas experiências e sua bagagem pessoal, cada aluno porta conhecimentos que, nas relações de ensino-aprendizagem, também são compartilhadas e ensinadas ao professor que as educa e aos colegas com quem compartilha sua educação.

Numa crítica ao modo tradicional que desconsidera *a priori* os conhecimentos que os alunos levam para a sala de aulas, Freinet argumenta que, quanto aos alunos,

se supõem que nada sabem. Não entra na cabeça de ninguém a ideia de que a criança, com as suas próprias experiências e os seus conhecimentos diversos e difusos, tem também alguma coisa para ensinar ao professor. Verifica-se aqui um erro pedagógico que alguns poderão dissimular com uma engenhosidade peculiar, mas que não deixa de imprimir poderosamente a sua marca em todos os sistemas escolares. (FREINET, 1975, p. 53-54)

Referindo-se à relação que se estabelece entre o professor e os alunos perante algo a ser ensinado, dirá Freire que “na verdade, as relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, *o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto.*” (FREIRE, 1977, p. 18, grifos meus)

Outro ponto importante da concepção de Educação em que Freire se baseia diz respeito diretamente à questão da incompletude do ser humano. Freire critica a educação tradicional, escolasticista, chamando-a de educação bancária.

Paulo Freire considera as relações entre educadores e educandos, numa educação tradicional, como caracterizadas por uma peculiaridade especial e marcante: a “de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*” (FREIRE, 2002, p. 57, grifos no original). Para ele, esse tipo de relação implica a participação de um sujeito, que é o educador narrador, e objetos passivos que apenas escutam, que são os educandos. A concepção de educação baseada nos fundamentos da escola tradicional escolasticista configura uma verdadeira obsessão pelas narrativas — o papel do professor é narrar e narrar e narrar.

A característica preponderante que marca esse paradigma educacional é “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2002, p. 57). O professor é o sujeito que tem por objetivo e obrigação *recheiar* os alunos com os conteúdos de sua narração — conteúdos estes que não se entrelaçam e que estão desligados do real em que deveriam estar conectados. “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.” (FREIRE, 2002, p. 57) O professor narrador propicia aos educandos decorarem mecanicamente o conteúdo apresentado em forma de narração, o que “os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão.” (FREIRE, 2002, p. 58)

Na medida em que o educador vai depositando seus conteúdos nas vasilhas que são os educandos, estes recebem passivamente os conteúdos que devem ser memorizados e guardados. Freire concebe que está aí

a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2002, p. 58)

Problematizando a questão, Paulo Freire argumenta que os homens são os arquivados, nessa concepção bancária de educação, porque “fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser” (FREIRE, 2002, p. 58). E se não são, sua condição humana arquivase, guarda-se num processo que o próprio Freire chama de desumanização dos homens, apesar de ressaltar que sua vocação não é a vocação pela desumanização, o que seria uma distorção de sua vocação. Mas a vocação por ser mais.

Na relação estreita entre teoria e prática, a educação de Freire se faz práxis, na medida em que se estabelece por meio de uma relação direta entre a ação e a reflexão. Para Paulo Freire, a “práxis autêntica [...] não sendo ‘blabláblá’, nem ativismo é [...] ação e reflexão” (FREIRE, 2002, p. 38). E mais: uma educação que se faz práxis, no formato proposto por Freire, transforma o mundo, resignificando a natureza humana ao mesmo tempo em que modifica e dá novo significado à Natureza; portanto, *em suas atividades que se vão adequando a esse fim — de se fazer práxis —, o que os homens realizam é trabalho.*

Freire defende a ideia de que

em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; *estuda-se ao trabalhar*. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre prática e teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. (FREIRE, 1977, p. 26, grifo meu)

Trabalhar e estudar relacionam-se dialeticamente, transformando a subjetividade do indivíduo que trabalha e estuda, ao mesmo tempo em que seus estudos e seu trabalho se fazem como processo resultante de sua subjetividade. “A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto.” (FREIRE, 1977, p. 27)

A educação assim compreendida, comprometida com os interesses das classes oprimidas na sociedade capitalista, configura uma educação popular, forma autêntica a se oferecer como opção válida de formação para as bases sociais, outorgando-lhes, democraticamente, o direito, que já é seu, de educar-se numa escola plural, “da melhor qualidade” (cf. RIOS, 2001), afinada com os reais interesses sociais das classes populares.

Uma prática pretensamente pedagógica que não tenha por objetivo contribuir para que o ser humano consiga ir preenchendo sua incompletude, fazendo-se historicamente mais, é, na realidade — como acabamos de mencionar —, uma prática desumanizadora. Corroborando esta ideia, Freire argumenta que, historicamente,

o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para *ser mais* pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo não é *vocação* mas *distorção* da *vocação* para o ser mais. (FREIRE, 1993, p. 10, grifos no original)

Numa crítica às práticas de todos os tipos que conduzam (ou concorram para a condução do) ser humano ao ser menos, Freire afirma “que toda prática, pedagógica ou não,

que trabalhe contra este núcleo da natureza humana [da vocação de ser mais] é imoral” (FREIRE, 1993, p. 10). Ciente de que as classes hegemônicas não contribuem para com uma educação libertadora que trabalhe pelo ser mais das classes dominadas, Freire considera que “não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas nem entre as ‘sociedades imperiais’ e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe.” (FREIRE, 1977, p. 16)

A vocação e a tendência natural que todos os homens têm são por sua humanização, por *ser mais*. Se assim não fosse, argumenta Paulo Freire, “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação” (FREIRE, 2002, p. 30). No seu dia a dia, os homens vão impondo pequeninas alterações à Natureza, ampliando a cultura universal, na medida em que suas mãos se vão somando para consecução de suas atividades. Suas mãos vão transformando o mundo e “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo” (FREIRE, 2002, p. 31).

Paulo Freire concebia que a subjetividade histórica dos homens se realizava, como meio de transformação de sua própria natureza, por meio da Educação. Para ele os seres humanos além de não nascerem predestinados, são programados para a aprendizagem, o que os faz capazes de ir transcendendo sua condição de opressão na construção de sua própria libertação que se constrói no aprender. Freire considera que

se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos. Não seriam sujeitos, nem educadores, nem educandos, como não posso considerar Jim e Andra, meu casal de cães pastores alemães, sujeitos da prática em que adestram seus filhotes, nem a seus filhotes objetos daquela prática. Lhes falta a decisão, a faculdade de, em face de modelos, romper com um, optar por outro. (FREIRE, 1993, p. 12)

Educar-se, então, é processo de ruptura com um modo de ser e estar no mundo, em favor da opção por uma outra maneira, feita com consciência. Além disso, a importância da relação dialógica e de companheirismo entre educador e educandos é tamanha, que Freire afirma que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação.” (FREIRE, 2002, p. 64) Nessa ótica pedagógica, ensinar e aprender se apresentam como verbos cuja conjugação se faz quase que obrigatoriamente em conjunto sendo que, de outra

maneira, a docência se caracterizaria como mero instrumento a serviço das classes dominantes. Freire entende que “se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender.” (FREIRE, 1977, p. 17)

A Educação assim concebida e aplicada — com base nessa intercomunicação e na sua relação com a realidade, ou seja, com o mundo — não coaduna com a prática da dominação, da opressão; ela se situa diretamente no resultado do pressuposto de que uns homens não podem dominar outros homens sem, com isso, desumanizarem-se a si mesmos, ao mesmo tempo em que se desumanizam os que são oprimidos.

O instrumento primordial da educação de Paulo Freire é o diálogo. Para ele, o diálogo é forma e conteúdo no processo educativo, tanto que ele, ao afirmar o diálogo como categoria indelével de sua prática educativa, pondera:

Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo. (FREIRE, 2002, p. 62)

Educação, para Freire, é um ato libertador, e para que se possa realizá-la, é preciso compreender que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo *para transformá-lo*.” (FREIRE, 2002, p. 67, grifos meus)

A libertação, fruto do processo educativo que se faz por meio do diálogo, envolve educador e educandos num processo em que estes e aquele se educam e em sua práxis modificam o mundo e se modificam, quer dizer, modificam a Natureza ao mesmo tempo em que modificam sua própria natureza.

Por meio do processo educativo, a condição de sujeito se vai acentuando e tomando conta da personalidade dos educandos. Sua compreensão do mundo se alarga e suas opções se tornam opções maiores, melhores e mais conscientes. A leitura que os sujeitos do próprio ato educativo passam a fazer do espaço social em que vivem, sua apreensão do sentido de humanização e de liberdade que se lhes afiguram como únicos destinos dados, transformam-se em motivação intrínseca. Essa nova leitura de mundo (FREIRE, 2002) impulsiona cada

indivíduo a desejar e conseguir realizar outras leituras, cada vez mais completas, nítidas, precisas e envolventes de sua situação subjetiva *no* mundo, colocando-se em posição de transformar o próprio mundo e a própria pessoa.

Freinet e Freire conceberam Educação como processo de transformação da natureza humana que se realiza por meio de sua conscientização e de sua práxis — seu trabalho — que transforma o mundo e a Natureza. *Práxis e trabalho*, como atividades humanas adequadas à finalidade transformadora do mundo, apresentam-se como sinônimos quando se busca compreender a concepção de Educação nas Pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire.

CAPÍTULO 3

CÉLESTIN FREINET, O “SIMPLES PROFESSOR PRIMÁRIO”

Célestin Freinet nasceu no dia 15 de outubro de 1896 na cidade de Gars, na região de Provença, que fica na porção sudeste da França. Trata-se de uma cidade muito pequena que conta atualmente, numa conformação típica das aldeias do interior da porção latina ocidental da Europa, com cerca de 60 (sic) habitantes apenas, incrustada nos Alpes Marítimos. Trata-se de uma das regiões mais atrasadas do país, onde o modo de produção agrícola presente data de tempos imemorráveis, marcado por relações sociais tradicionais e muito conservadoras.

Ao analisar as condições sociais e geográficas do lugar onde nasceu Freinet, Anne Marie Milon Oliveira traça uma sutil comparação entre aquela região e o interior brasileiro. Segundo ela,

em vários aspectos, e com os devidos cuidados, poder-se-ia comparar esta região com algumas partes do interior brasileiro: o latifúndio (que, na França de então, é uma forma bastante atípica de propriedade rural); o poder dos donos da terra apoiados pelas demais estruturas locais de dominação (Igreja, notáveis, “intelectuais tradicionais” no sentido gramsciano da palavra); a submissão quase total dos trabalhadores aos patrões, parte por falta de oportunidades de emprego, parte pela ausência de uma organização maior que os congregue com vistas à defesa dos seus interesses. (OLIVEIRA, 1995, p. 93)

Os pais de Célestin Freinet eram pequenos proprietários rurais, pobres mas não miseráveis. Na França, tais proprietários de pequeníssimas porções de terra, por não se submeterem ao controle direto de um patrão — dono de meios de produção a quem teriam que vender sua força de trabalho —, são chamados de pequenos burgueses. O Sr. e a Sra. Freinet cultivavam a terra e pastoreavam cabras como forma de subsistência. Nessa região o pastoreio ficava frequentemente ao cargo das crianças, e o infante Célestin aprendeu as tarefas do campo em meio a brincadeiras sempre influenciadas pelas atividades do trabalho cotidiano. Oliveira afirma que “a brincadeira gratuita, quase que lhe é totalmente desconhecida, mas ele consegue encontrar um prazer intenso e, até certo ponto lúdico, no desempenho dos afazeres que lhe são atribuídos” (OLIVEIRA, 1995, p. 93-94). No ambiente familiar e social em que viveu o menino Célestin Freinet, as crianças se envolviam normalmente com os trabalhos socialmente úteis, interagindo diretamente com a coletividade, a que passavam a se sentir pertencentes — dentre todos os seus membros —, fossem crianças, adolescentes, adultos, ou

idosos, contribuindo, cada qual, com seu quinhão na produção dos valores de uso necessários à subsistência familiar.

Ao modo como Freinet viveu seus primeiros anos de vida, em meio a uma troca cotidiana de experiências com a pequena coletividade que constituía sua aldeia natal, Oliveira chama de “infância popular” (OLIVEIRA, 1995, p. 94). Sua formação, em tais condições, propiciou que se construísse sua concepção relativa ao trabalho e às atividades das crianças, em geral. Diferentemente do que ocorre com certas tendências escolanovistas que, em função de sua visão liberal concebem a criança como um indivíduo diferente do adulto, seja do ponto de vista psicológico, seja do ponto de vista de seus interesses e necessidades próprios — cidadãos do futuro a espera, e esperados pela sociedade, de um u futuro profissional —, Freinet entende que as crianças têm, *desde sempre*, um papel a cumprir e uma colaboração a oferecer ao trabalho social, como participantes da comunidade trabalhadora.

Essa sua visão da realidade infantil justifica a noção do trabalho como um princípio educador, desencadeante das ideias que levaram Freinet a desenvolver os fundamentos de sua escola do trabalho e de uma compreensão da condição humana como uma construção que se faz mediada pelo trabalho criador, dotado imprescindivelmente de utilidade social e voltado à produção de valores de uso reais. Assim, a escola não tem o caráter de preparar os educandos para *virem-a-ser*, mas, desde já e a todo momento, de propiciar a vivência concreta e real de inserção social a todas as crianças. As especificidades do contexto histórico e social em que Freinet nasceu e viveu sua infância e adolescência obviamente contribuíram para sua visão de mundo e para sua compreensão do significado da educação.

A relação entre as ideias de Freinet, cultivadas a partir de seu modo de vida desde sua infância, e a ideologia marxista certamente incentivou e deu base para sua opção pelo trabalho como categoria central para os fazeres pedagógicos. Élise Freinet destaca a inovação do trabalho de Freinet, comentando sua formação apoiada em leituras progressistas:

A sua disposição de espírito orientou-o muito naturalmente para o modo de pensar marxista: leu Marx, Lênin, e, dominado pelo dinamismo de um pensamento em movimento, irá acordando nele lentamente um tremendo poder de iniciativa, que mais tarde irá suscitar tantos entusiasmos e também tantas desconfianças. Mas é o que acontece a todos os inovadores. (FREINET, E., 1978, p. 19)

Por meio da interação social e de suas obras escritas, Freinet estabeleceu um diálogo permanente com seu tempo. A partir dessa interação e desse diálogo com a realidade, sua ação no campo educacional adquiriu um caráter inovador, relacionado diretamente com os problemas e a busca de soluções, superando, muitas vezes, os limites que lhe era possível

alcançar. Oliveira (1995, p. 14) considera que, “nesse sentido, sua obra foi um avanço considerável e, até certo ponto, 'revolucionário', uma vez que ensejou o surgimento do novo que estava prestes a nascer do velho”, em termos de transformação do modelo escolástico de educação.

Durante toda sua trajetória na senda educacional, Célestin Freinet sempre se definiu, com muita segurança, como um “simples professor primário”. Para compreender o significado dessa expressão no contexto de Freinet, analisemos o seu ambiente histórico e social.

A França é um país que se constituiu como nação, apresentando como peculiaridade o centralismo e a constituição de uma organização territorial baseada nas pequenas propriedades produtivas. A unificação do país ocorreu por volta do Século XVI, com a superação do feudalismo, sendo que o centralismo estatal já vinha se consolidando desde os anos 900, numa crescente que terminou por lhe dar a forma que, em muito, o caracteriza até a atualidade.

Apesar de se poder verificar muitos avanços em termos de regionalização das decisões políticas e administrativas, o país ainda se caracteriza por uma maneira centralizadora de administração pública e social. Seu centro econômico e político é a capital, Paris, e em sua direção seguem as estradas e as ferrovias, conformando toda uma rede de raios convergentes a um mesmo e único centro de exercício e distribuição de poder.

Em Paris se concentra a maior parte da vida cultural e dos movimentos político-sociais, tais como os protestos, as modas, as greves e outras causas reivindicatórias que, geralmente, só depois se espalham pelo restante do território nacional. Não por acaso o sistema educativo também é altamente centralizado, seguindo uma hierarquia rígida e com determinações e diretrizes que se impõem a todo o país, até os mínimos detalhes, a partir da capital.

Quanto às propriedades produtivas, que se materializam em pequenas propriedades rurais e pequenos estabelecimentos comerciais, pode-se constatar que se constituíram em realidade na França desde há muito tempo. Oliveira destaca que,

em 1780, mais da metade do solo francês já estava em mãos de pequenos e médios proprietários. A Revolução só fez acentuar esta tendência ao entregar aos camponeses e pequenos-burgueses das cidades as terras expropriadas da nobreza e do clero. Ela perdura durante toda a primeira metade do Século XX, época em que Freinet desenvolveu sua obra e constitui um dado importante para entendermos seu fascínio por modos de convivência impregnados de ruralidade, e seu gosto pelo que Daniel Hemeline chama de “metáforas hortícolas.” (OLIVEIRA, 1995, p. 19-20)

Até a Segunda Guerra Mundial, a pequena empresa dominou setores inteiros do mercado, como, por exemplo, o comércio varejista. Assim também ocorreu com muitos outros ramos da economia Francesa, sendo que a agroindústria do país só começou a se desenvolver a partir da segunda metade dos anos 1900.

O capitalismo francês reflete as peculiaridades nacionais, caracterizando-se pela forte presença do Estado na economia e pelo pequeno incentivo à concentração de capital — o que só começou a se modificar a partir da consolidação, no final dos anos 1970, das ideias neoliberais. Assim sendo, em muito ainda é o Estado que regula as forças da economia garantindo a manutenção da *livre concorrência entre iguais*. Por meio das políticas protecionistas, o Estado francês protege os pequenos burgueses, salvaguardando-os do estabelecimento de monopólios, o que lhes garante a atuação no mercado interno e nas colônias.

Outra característica importante da configuração política e social francesa, como destaca Oliveira, diz respeito ao modo como decorreu o processo de estabelecimento da República. Segundo essa autora,

ao tentar analisar, em suas grandes linhas, as razões históricas que levaram a economia francesa a assumir com tanta força esta configuração, constata-se um fato importante: a consolidação do capitalismo na França deu-se paralelamente à luta pela instauração definitiva da República. (OLIVEIRA, 1995, p. 20-21)

Antes da revolução de 1789, as grandes propriedades de terra pertenciam, quase que exclusivamente, ao clero e à nobreza, enquanto que praticamente a totalidade da produção de bens cabia à pequena-burguesia e aos artesãos. Ao eclodir a revolução, povo e burguesia se uniram, inicialmente, num movimento unitário em prol da abolição dos privilégios de que gozavam clero e nobreza desde muito tempo. Tal união momentânea não fez desaparecer os conflitos entre os interesses da burguesia e dos trabalhadores, e logo começaram a surgir as divergências.

A maior parte da alta burguesia era favorável à manutenção de uma monarquia de caráter constitucional, em que o rei teria poderes diminuídos mas seria, ainda, o chefe da nação. Dessa maneira se construiria a liberalização do sistema vigente, sem a sua efetiva abolição.

O restante da alta burguesia ansiava pelo fim da monarquia e instauração da República, mas sem participação popular. Era sua intenção a formação de um governo das elites, do qual só poderiam participar os proprietários de alguma fortuna. Conhecidos como

girondinos, eram avessos às massas e hostis a Paris, que consideravam como centro operário e lugar de agitação popular.

A pequena e a média burguesia eram representadas por um grupo denominado *montagnards*. No extremo político oposto aos girondinos, eram portadores de convicções republicanas revolucionárias e da compreensão de que seria impossível lograr a Revolução sem a aliança com o povo. Oliveira elucida que “é nessa época que nasce uma tradição de aliança entre pequena burguesia e frações urbanas do povo, a qual, embora contraditória e, por isso, sujeita a avanços, recuos e revezes, vai constituir [...] a base do regime republicano que governa a França na época de Célestin Freinet” (OLIVEIRA, 1995, p. 21).

Com a radicalização da Revolução, o povo parisiense apoiou os *montagnards*, que se tornaram a força hegemônica e conseguiram eliminar os girondinos da cena política. Inspirados pela filosofia iluminista, pequena e média burguesia, aliadas ao operariado urbano, principalmente de Paris, constituíram-se nos principais protagonistas da Revolução de 1789 que idealizaram o pensamento republicano. Entretanto, com interesses conflitantes,

ao eliminar os monarquistas à direita, a pequena e a média burguesia tiveram também o cuidado de recolocar numa posição subalterna seu antigo aliado da esquerda, o proletariado, aceitando como um mal necessário o sangrento episódio da Comuna de Paris que resultou em mais de 10.000 mortes nas fileiras das classes trabalhadoras. Asseguravam, assim, de forma duradoura, essa supremacia. (OLIVEIRA, 1995, p. 22)

As bases políticas da República Francesa, instaurada definitivamente em 1879, eram formadas pelos comerciantes, artesãos, profissionais liberais, funcionários públicos, pequenos e médios proprietários rurais, além de pequenos e médios empresários; constituintes da pequena e média burguesia.

No decorrer do Século XIX, na medida em que a burguesia ia se consolidando como a classe dominante dos *detentores dos meios de produção*, os antagonismos de classe foram se colocando a descoberto, deixando claro que aos proletários só cabia a condição de *detentores da própria força de trabalho*, para ser vendida como mercadoria aos donos dos meios de produção.

A Assembleia Nacional francesa passou a se configurar, com a instauração da República, pela presença de um grupo de direita, constituído por uma minoria de monarquistas e liberais; um grupo de centro, formado pelos republicanos (as pequena e média burguesia); um grupo também de republicanos de esquerda, os socialistas; dos quais se

separaram, já em 1920, os comunistas, configurando a extrema esquerda do movimento operário.

Os republicanos se diferenciam dos liberais e dos comunistas. Enquanto os primeiros procuram defender a manutenção da ordem social com base nas ideias políticas mais conservadoras, originárias dos interesses da alta burguesia, os segundos defendem a implantação de um projeto novo de sociedade, que demanda uma mudança revolucionária nas bases da produção da vida e das relações sociais em geral. Por sua vez, os republicanos, na defesa de seus interesses, que julgam ser os interesses de todos, resguardam a ideia de que a sociedade é fundamentalmente boa, necessitando em certas ocasiões e diante de determinadas situações, de alguns aperfeiçoamentos e reformas para que se logre a concretização dos seus ideais.

Mediante a configuração política dividida em direita, centro e esquerda, Oliveira ressalva a importância de se esclarecer que, numa sociedade de classes, existem basicamente duas forças a compor as relações sociais.

A primeira destas forças, dominante desde a Revolução, é a classe burguesa cuja fração republicana se torna hegemônica após a derrota de Sedan^[2]. A segunda surge do próprio triunfo da burguesia que, ao constituir-se como classe dominante, constitui também uma classe dominada: a massa dos proletários, onde os movimentos anarco-socialistas vão encontrar um terreno favorável de expansão. (OLIVEIRA, 1995, p. 23)

Numa sociedade onde prevalecem as pequenas propriedades e pequenas empresas, as relações diretas e imediatas entre patrões e empregados — burgueses e proletários — acabam, muitas vezes, por dissimular o antagonismo presente nas relações, dificultando a percepção clara da divisão entre as diferentes forças presentes nessa sociedade. Por isso a realidade política francesa nos Séculos XIX e XX foi permeada por uma certa facilidade conciliatória entre republicanos e socialistas, que acabaram por deter muitos valores em comum, além de exercerem influências mútuas entre si. Segundo Oliveira,

isto explica a facilidade com que se formou a aliança radical-socialista que constitui a base de boa parte dos governos da primeira metade do Século XX. Ela é a expressão política de uma sociedade onde os antagonismos fundamentais não são claramente percebidos pela maioria da população. (OLIVEIRA, 1995, p 24)

Ambas as forças sociais exercem autoridade sobre o corpo docente francês e Freinet sofreu fortemente suas influências, a partir das quais avançou criticamente na construção de

[²] Sedan é a cidade francesa próxima à fronteira com a Bélgica, onde as tropas de Napoleão II foram esmagadas pelo exército prussiano.

um caminho autêntico e singular, que foi, de qualquer maneira, reflexo dos embates entre as ideologias e movimentos que atravessaram as sendas das organizações de professores primários de seu tempo.

Desde o início do estabelecimento da República, a sutil presença das ideias de Immanuel Kant exerceu influência sobre o pensamento político dos fundadores da Terceira República. Sua presença se deve a um grupo de pensadores calvinistas muito ativos durante os primeiros governos republicanos. Eles foram os responsáveis principais pelo estabelecimento da ideia da existência de uma moral natural, característica de todos os homens. Essa moral se “fundava nas exigências da consciência livre, que eles veem como independente de toda influência religiosa.” (OLIVEIRA, 1995, p. 25) Tal preceito acabou sendo amplamente disseminado nas Escolas Normais e se estabeleceu como base para a moral laica que muito influenciou e continua influenciando toda a Filosofia da Educação francesa.

A maioria dos grandes representantes do poder republicano pertenceram à maçonaria — sociedade secreta (e para muitos, anti-religiosa) que fundamenta seus métodos de trabalho e estudo no livre exame e na inaceitabilidade de qualquer verdade revelada. Além disso, o calor humano e o ambiente intelectualizado da maçonaria atraiu uma grande quantidade de professores primários que a ela aderiram, em busca de apoio para sua luta cotidiana. Ali a doutrina propugnada pelas ideias kantianas encontrou terreno fértil para crescer e se fortalecer.

Além da corrente filosófica kantiana, também o positivismo de Augusto Comte exerceu forte entusiasmo sobre o pensamento republicano. Uma concepção evolutiva da sociedade pautada em três estados sucessivos — o teológico, o metafísico e o científico — determinou a busca pelo ingresso da coletividade francesa no estado científico, liberto de toda influência religiosa, donde a fundamentação para a opção por uma sociedade laica. Além disso, também esteve presente dentre os ideais republicanos positivistas o vislumbre dessa mesma sociedade como um corpo vivo e hierarquizado, burocraticamente organizado em que cada indivíduo representa uma função bem organizada a desempenhar. Essa visão de hierarquização social estava submetida ao preceito revolucionário de igualdade, e legava mesmo valor a todos os cidadãos e, conseqüentemente, mesmos direitos.

Com tais bases filosóficas, dois princípios se estabeleceram entre os republicanos, sedimentando sua forma de pensar e de agir.

O primeiro, inspirado em Rousseau, concebia a Nação como uma comunidade de cidadãos e o sufrágio universal como a fonte de todos os poderes. Segundo Oliveira, “a visão de democracia dos republicanos tem um dos seus pilares no voto consciente do cidadão. Disto decorre a grande importância atribuída à escola como meio de levar os cidadãos a se tornarem capazes de votar racionalmente.” (OLIVEIRA, 1995, p. 26)

O segundo princípio, presente no ideário republicano desde os anos 1870, era o da laicidade. Dentre os objetivos republicanos estava a abolição tanto do poder temporal (econômico) quanto o espiritual (ideológico) da Igreja. Entendiam que era necessário romper com a antiga ordem social e que sem a abolição do poder eclesiástico isso seria impossível e acabaria por prevalecer o direito divino, que legitimava os regimes monárquicos. Era preciso libertar-se da mão do poder privado da Igreja para subordiná-lo ao poder público do Estado neutro e laico. Muitos professores primários aderiram a tais idéias republicanas, de modo que o próprio Freinet organizou toda sua obra em fundamentos filosóficos laicos.

A ideologia republicana consolidou-se por toda a sociedade francesa, restando uns poucos monarquistas, a partir da Revolução de 1789, fortalecendo-se sobremaneira após 1879, quando foi proclamada a República em caráter definitivo. Por se tratar da ideologia da pequena e média burguesias, originalmente aliadas ao povo, deitou raízes que se aprofundaram e fortaleceram, determinando todo o modo de ser próprio do povo francês.

Concomitantemente ao estabelecimento do republicanismo como ideologia hegemônica, surge e se fortalece uma outra corrente, fruto das condições de vida e trabalho que decorreram das relações entre a burguesia e os trabalhadores. Fundamentado igualmente no Iluminismo — tal como o é o republicanismo —, também visava ao estabelecimento de um Estado com objetivos muito próximos aos ideais republicanos, mas com pretensões de instituir uma ordem social justa e igualitária.

Durante a década de 1830, como reação do movimento operário — desesperado e órfão de ideologias bem definidas — à exploração gerada pela Revolução Industrial, surgiram duas teorias políticas que marcaram profundamente os movimentos sociais franceses de esquerda, a saber, o *proudhonismo* e o *marxismo*.

Pierre-Joseph Proudhon foi um filósofo francês que viveu durante o Século XVIII. Tendo sido membro do parlamento francês, autoproclamou-se anarquista. Trocou correspondência com Marx, a quem conheceu pessoalmente, quando do exílio deste em Paris.

Segundo Oliveira,

Proudhon (1809-1865) afirma-se, antes de tudo, como um moralista. Em nome da justiça, condena toda e qualquer propriedade individual cuja fonte de manutenção seja a exploração do trabalho alheio. O que ele preconiza é a multiplicação das pequenas propriedades, exploradas pelos próprios donos, em regime de mútuo (isto é, com base na ajuda mútua). Proudhon vai ser um dos fundadores do movimento anarquista, que prega a ação revolucionária direta e visa à abolição do Estado. (OLIVEIRA, 1995, p. 28)

Seu livro *O que é a propriedade? Pesquisa sobre o princípio do Direito e do governo* chamou a atenção das autoridades francesas e de muitos intelectuais, tendo servido de motivação para a correspondência travada com Karl Marx.

Na opinião de Mario Alighiero Manacorda, dentre as decorrências da Revolução Industrial “Pierre-Joseph Proudhon não conseguirá ver na grande indústria nada mais do que a concentração e a soma dos trabalhadores da tradicional divisão do trabalho das oficinas artesanais, sem entender em profundidade as mudanças que aconteceram no trabalho e nas relações de propriedade.” (MANACORDA, 2004, p. 271)

O sindicalismo na França sofre forte influência de suas ideias, impregnando por longo período, por exemplo, as lutas do sindicato dos professores, inclusive durante a época de Freinet — com a aversão pelos partidos políticos, o espírito libertário e um profundo anticentralismo.

O movimento pedagógico fundado por Freinet — a Cooperativa do Ensino Laico (CEL) — caracteriza-se por fortes traços autogestionários e libertários em sua organização, denotando grande influência anarquista proudhoniana.

As ideias marxistas, por sua vez, chegaram tardiamente à França. Por meio de Jules Guesde, um parlamentar francês e periodista esquerdista do jornal *L'Égalité*, o movimento operário tomou contato com o pensamento de Karl Marx somente a partir de 1879.

As ideias de Proudhon e de Marx estiveram no centro das discussões durante a consolidação dos movimentos de trabalhadores e partidos da esquerda, amiúde se inteirando com o republicanismo. Como consequência de tais influências, o sindicalismo na França dividiu-se em duas grandes correntes durante o início dos 1900; uma parte sob influência anarquista de Proudhon, outra sob a influência guesdista, fortemente marxista. Estes, diferentemente daqueles anarco-sindicalistas, não visavam à supressão do Estado, mas sua assunção por parte do proletariado e, por isso, prezavam a união entre sindicato e partido político.

Socialismo e republicanismo, contraditoriamente, tendo surgido de uma origem comum, influenciam-se mutuamente. Segundo Oliveira,

o socialismo [...] influenciou o republicanismo mantendo viva e acesa nele a tendência “montagnarde” que privilegia valores como a participação popular na política do país, a justiça ou a ojeriza aos privilégios sociais. O republicanismo, por sua vez, influenciou o socialismo francês. Ele fez com que este se orientasse mais para uma ação reivindicatória junto ao Estado — de quem se cobra uma justa repartição da riqueza nacional — do que para uma ação revolucionária pela transformação das estruturas econômicas vigentes (tendência marxista) ou pela gestão das empresas pelos trabalhadores (tendência proudhoniana). (OLIVEIRA, 1995, p. 26-30)

Os sindicatos de docentes franceses apresentavam tal orientação, refletindo a conjuntura política e social de seu tempo. A própria organização da escola pública francesa, apesar de se configurar como obra dos republicanos que se mantiveram no poder, é fruto de todo um movimento de reivindicação e luta por uma educação popular, nascido e crescido dentro dos diversos movimentos de esquerda.

Por meio de uma longa luta, apoiada pelas pequena e média burguesias e pelas camadas populares da sociedade francesa, o republicanismo ganhou o status de ideologia dominante. Tratou-se de um processo lento, calcado sobre avanços e retrocessos, marcado por alianças contraditórias, batalhas sangrentas e revoluções, que logrou estabelecer, em definitivo, a República Francesa.

Durante a primeira metade da década de 1880, travou-se uma verdadeira batalha entre os republicanos e a Igreja Católica: a “batalha laica”, que desencadeou a definitiva separação entre Estado e Igreja, em 1905, e veio a influenciar muito fortemente todo o movimento de docentes primários franceses.

A poucos anos da Revolução Francesa, a Igreja Católica era a única instituição bem organizada e plenamente enfrontada em todas as comunidades francesas. Por isso, desempenhava uma série de papéis que, só posteriormente, viriam a ser assumidos pelo Estado, como era o caso, por exemplo, da educação primária, já que a Igreja contava, dentre suas *autoatribuições*, com a função divina de “ensinar as nações”. Supervisionados pelos párocos locais e pagos pelas *freguesias*, os professores eram nomeados pelos bispos, assumindo obrigações educativas que se confundiam com funções evangelizadoras.

Entre os anos de 1882 e 1886, a Revolução determinou que a educação passava a se constituir em um serviço público, estabelecendo as Leis Fundamentais da Instrução Pública, que determinava três princípios fundamentais para o ensino, que eram os seguintes: 1º —

caráter público, 2º — obrigatoriedade do ensino para todas as crianças dos 7 aos 13 anos e, 3º — laicidade. Por meio de tal iniciativa, o Estado visava a retirar do controle eclesiástico a educação dos cidadãos franceses, passando a oferecê-la gratuitamente e a obrigar os pais a escolarizarem seus filhos.

A batalha não foi curta e, por vezes, tornou-se violenta. Significou a contenda pelo próprio domínio da sociedade entre republicanos e católicos, portanto, entre novo e antigo regime, e o lugar onde se desenrolou, preponderantemente, foi na escola pública.

O final do Século XIX e a primeira metade do Século XX configuraram-se, em termos educacionais, pelo desenrolar da luta pelo fim da dominação eclesiástica sobre a educação pública e pelo estabelecimento da supremacia estatal no campo da educação.

O surgimento da sociedade industrial, difundido pela Europa — principalmente em sua parte ocidental — durante o Século XIX, influenciou o processo de redefinição das metas pedagógicas, conduzindo-as a um perfil laico, em contraposição a suas características religiosas de até então, além de uma identidade explicitamente científica, quanto aos saberes históricos e técnicos na relação com o ensino nas escolas elementares, secundárias e até nas universidades. Segundo Franco Cambi, ao se referir às transformações da Pedagogia durante os anos finais do Século XIX,

para a pedagogia são apontadas novas tarefas sociais e um novo modelo de rigor epistemológico (passando da filosofia à ciência) mas ligando-a, assim, e intimamente, ao processo da ideologia. Não é por acaso, de fato, que já por volta da metade do século e mais amplamente depois disso, dois modelos ideológica e epistemologicamente antitéticos venham a contrapor-se: o burguês e o proletário, um inspirado no positivismo e o outro ligado ao socialismo. (CAMBI, 1999, p. 465)

A oposição de classe, evidente no padrão de sociedade industrial, explicita-se nos dois modelos pedagógicos referidos por Cambi, deixando muito claras duas diferentes e opostas maneiras de ver, interpretar e implementar valores, até mesmo educativos, e de organização das relações sociais — sem deixar de lado a administração da atividade educativa.

Com a organização da escola controlada pelo Estado, foram-se, pouco a pouco, criando maneiras de se instaurar um jeito diferente do eclesiástico de administrar a educação. Enquanto que nos primeiros tempos de instituição da escola pública estatal os professores eram escolhidos pelos notáveis do município ou comuna (prefeito, padre, inspetor de justiça), em princípios do Século XX foi criada a função de inspetor, responsável pela supervisão do ensino. Pouco a pouco ele substituiu os notáveis locais na escolha dos docentes. Em seguida, passou-se a estabelecer Escolas Normais em cada departamento, com a responsabilidade da

formação dos professores, com a administração centralizada e currículos e programas únicos para toda a França. Decorridos alguns anos, os professores passam a contar com uma carreira nacional, com salários e garantias determinadas pelo Estado, de quem passam, definitivamente, a ser funcionários.

A universalização do ensino veio como resultado de uma vontade política, expressa nos ideais tanto das classes populares quanto da burguesia. A esta interessava preparar mão de obra qualificada para a assunção das funções técnicas e administrativas, importantes para a consolidação de sua hegemonia política, ao mesmo tempo em que se solidificava a revolução industrial. Sua base apoia-se completamente no positivismo, que “exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais; é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo” (CAMBI, 1999, p. 466). Àquela interessava acessar meios para realização de uma ascensão material e um progresso social com base nos ideais antagônicos aos da burguesia, especialmente apoiados nas ideias socialistas.

O socialismo é a posição teórica (científica) da classe antagonista, que remete aos valores “negados” pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delineia estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa (principalmente entre capital e trabalho), delineando uma sociedade sem classes”. (CAMBI, 1999, p. 466)

Para os filhos dos trabalhadores, de fato, numa mescla de contraditórios ideais positivistas e socialistas, o acesso ao ensino parecia constituir-se em instrumento de desenvolvimento social. Vislumbravam, por exemplo, o protótipo de transformação de vida dos professores primários. Na sua grande maioria, filhos de pobres trabalhadores rurais com nenhuma ou muito pouca instrução, em função do acesso às virtudes da educação, alcançaram a condição de pequenos notáveis nas comunidades em que passaram a atuar.

O positivismo, dominante até meados da segunda metade do Século XIX, encontrava nos professores primários seus maiores difusores. Não era por menos; a ciência desenvolvia-se consideravelmente. A produção crescia de maneira assombrosa ao mesmo tempo em que, por exemplo, a saúde, com os progressos médicos e higienistas, realizava progressos nunca antes conhecidos. Várias das enfermidades antes mortais, passavam a ser curadas e a mortalidade foi diminuindo fortemente. O saber científico, que se desenvolvia mais e mais, tinha na estola seu ambiente democrático de disseminação, garantindo o prosseguimento de uma evolução inexorável que faria, certamente, desabrochar um progresso material e

espiritual. Afinal de contas, de acordo com o positivismo, o conhecimento era um meio para a conquista do avanço ético e moral da humanidade para se alcançar a *idade positiva*, em que a razão humana venceria as paixões e a ignorância.

A escola pública assumiu tal discurso e pensamento como sua ideologia própria, amplamente difundida por seus docentes, até a deflagração da Primeira Guerra Mundial. Por um lado louvava o desenvolvimento científico que, influenciado pelo positivismo, concebia a ciência como panaceia para todos os males e questões sociais. Por outro lado, o corpo docente organizava-se em torno dos princípios socialistas e anarquistas, fortalecendo-se em organizações associativas e sindicais.

O conhecimento do comportamento do corpo docente francês durante o final do Século XIX e início do Século XX, amplamente influenciado pelo cientificismo positivista — ao mesmo tempo que organizado em torno dos ideais socialistas e anarquistas —, é importante para que se possa compreender o pensamento de Célestin Freinet que “embora por certos lados reaja veementemente contra o que ele chama de ‘falso cientificismo’, por outro lado, e talvez inconscientemente, está profundamente impregnado de uma visão racionalista e otimista da evolução social” (OLIVEIRA, 1995, p. 33).

A universalização do ensino, para além da formação de mão de obra mais bem preparada para o trabalho nas fábricas dos burgueses franceses, desempenhou importante papel na conscientização e organização política dos operários. A organização sindical e partidária dos trabalhadores franceses desencadeou o aparecimento e a solidificação da influência socialista no pensamento proletário. Segundo Oliveira,

é difícil imaginarmos, hoje, a influência que tiveram na organização e na difusão dos movimentos operários da época, os inúmeros jornais, folhas, boletins da imprensa popular. Não é de surpreender que uma das primeiras categorias a se organizar tenha sido a dos tipógrafos: estavam materialmente no centro da formação de um novo pensamento proletário que teve nos veículos impressos um dos seus mais poderosos instrumentos. É de se perguntar também, se a extraordinária fascinação que exerceu sobre Freinet a utilização escolar do prelo, não tem aí parte de suas raízes. (OLIVEIRA, 1995, p. 33)

Perante as origens da escola francesa, aqui explicitadas, a compreensão de como se deu o exercício do poder por parte dos republicanos auxiliará na compreensão do quanto a escola pública se revestiu de uma força perene, como uma de suas consequências, influenciando no desenvolvimento das instituições francesas e da mentalidade do povo até, pelo menos, o desencadear da Segunda Guerra Mundial.

Durante Séculos a religiosidade popular legitimou o estabelecimento do poder da Igreja em todos os meandros da sociedade francesa. Sendo a fé o valor primordial para a vida dos fiéis, o saber e a ciência ficaram subjugados a segundo plano, pois muito mais importante era formar o bom cristão — com acesso direto ao céu — do que o homem culto. Uma parte menos significativa do pensamento eclesiástico, inclusive, julgava ameaçadora a instrução do homem simples, uma vez que o conhecimento e a ciência poderiam levar à perdição de sua alma, devido ao pecado do orgulho. Entretanto, numa espécie de contrato tácito entre clero e docentes, um certo espírito de colaboração esteve presente, garantindo que a educação se subordinasse à doutrina católica, permanecendo afastada dos questionamentos relativos às verdades reveladas e à tradição da *Santa Madre* Igreja. Entretanto no final do Século XIX a tenacidade da fé popular religiosa entrou em rápido declínio, fazendo desaparecer sucedaneamente a colaboração docente, na medida em que se ia laicizando o ensino público.

A reação da Igreja Católica caracterizou-se, principalmente, pela criação da “escola livre”, numa tentativa de opor concorrência à escola pública laica. O ímpeto do Estado no estabelecimento de seu poder, entretanto, garantiu a universalização do ensino laico e público aos cidadãos franceses. Aliás, o projeto de sociedade do governo francês, àquela altura, passava pelo fortalecimento das instituições públicas como meio de sua viabilização. Oliveira argumenta que “para os novos governantes, trata-se de legitimar seu poder, essencialmente por três vias: laicizar a sociedade para arrancá-la do poder da Igreja; criar um corpo de funcionários fiéis ao regime; e, por último, promover a unidade nacional” (OLIVEIRA, 1995, p. 35).

Até que o ensino religioso resistiu bastante em toda França. De acordo com Paul Monroe,

a instrução religiosa foi dada em todas as escolas até 1882. Todas as escolas particulares eram obrigadas a ter sanção do Estado. Desde 1901 todas as congregações religiosas foram obrigadas a ter autorização e reconhecimento legais para poderem exercer trabalho educativo. A legislação suplementar de 1903 fechou praticamente todas as escolas religiosas. (MONROE, 1968, p. 354)

Os professores franceses, além de pertencerem ao quadro dos funcionários públicos, caracterizavam-se por estarem esparramados por todo o território nacional e por falar às crianças e a suas famílias, por meio de sua atuação profissional, constantemente. Por isso mesmo, os governantes procuraram atrair os professores para disseminação de suas ideias. Contudo, a organização docente impediu a formação de um clientelismo, graças, principalmente, à formação de uma força alternativa ao Estado e à Igreja, que ficou conhecida

como “Sociedade Docente” e como “L’Université Nouvelle”. Esse movimento surgido durante os momentos finais da Primeira Guerra Mundial, de acordo com Lorenzo Luzuriaga, pedia “a criação de um ensino democrático, a supressão das barreiras que separavam o ensino primário, secundário e superior, a prolongação da obrigatoriedade escolar até os 14 anos e a redução a cinco dos sete anos que o ensino secundário compreendia” (LUZURIAGA, 1983, p. 213).

Os professores franceses, desde o final da batalha pela escola laica, desenvolveram um espírito de responsabilidade muito grande perante a cultura, os valores e a moral da sociedade e da cidadania francesa. Oliveira minucia o espírito de tal sentimento, aludindo, inclusive, a sua influência sobre o pensamento de Célestin Freinet, quando explica que o movimento docente francês

reivindicava sua independência face aos sucessivos governos. Para Antoine Prost, os docentes veem na sua função uma magistratura moral, atenta aos interesses superiores e duráveis do País, preocupada, antes de mais nada, com a Verdade e a Liberdade. Tal convicção vai influenciar profundamente o corpo docente francês. Este é, notadamente, um traço muito presente na personalidade de Freinet: a busca de independência face aos poderes constituídos foi uma constante em toda sua vida e obra. (OLIVEIRA, 1995, p. 35)

Entre 1880 e 1883, sob a coordenação do primeiro ministro da Instrução Pública da Terceira República — Jules Ferry —, a promulgação das leis Fundamentais da Instrução Pública de França relegou à Educação Nacional uma estrutura descentralizada relativamente à manutenção da rede física de escolas, ao mesmo tempo em que centralizou fortemente o ensino propriamente dito. Ao município coube responsabilizar-se por providenciar as condições de funcionamento das escolas da educação primária, cabendo-lhe construir e manter os edifícios escolares, garantir os alojamentos dos docentes, contratar e pagar o pessoal necessário ao funcionamento da unidade educacional, fornecer merenda e almoço bem como todo o material de base para a realização dos estudos.

A centralização do ensino propriamente dito sob o comando do ministério da Educação significou a vitória dos movimentos de docentes que vinham reivindicando, desde o Século XIX, a unificação e a centralização da carreira do magistério como meio de se livrarem dos assédios clientelistas locais. O principal aspecto negativo desse sistema — que vige até o presente — reside na dificuldade de participação da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários escolares em geral) na coordenação pedagógica da unidade de ensino. A administração escolar depende e presta contas somente ao departamento.

A educação francesa é dividida em departamentos, que são as unidades político-administrativas que coordenam todo o sistema educacional. São os departamentos que se responsabilizam pela formação, nomeação e inspeção do trabalho docente, no que diz respeito tanto à sua faina pedagógica quanto à administrativa, providenciando o andamento dos processos relativos à carreira do magistério, seja no que diz respeito a suas promoções seja no que se refere aos aspectos disciplinares referentes aos professores. Os inspetores departamentais visitam as escolas e supervisionam o trabalho de cada docente, avaliando-o e atribuindo-lhe uma nota, que é computada para os efeitos de carreira.

Oliveira, problematizando o modelo de supervisão da educação francesa, considera que “tal prática revela, em última instância, os próprios alicerces da sociedade capitalista que distinguem os que mandam dos que cumprem, os que pensam dos que executam” (OLIVEIRA, 1995, p. 36). Ao frisar tal aspecto do modo de organização da supervisão educacional da França, Oliveira faz questão de destacar a posição de resistência de Freinet com relação ao modo autoritário de seu exercício. Ela destaca que

em toda sua vida Freinet se rebelou contra a prática da inspeção, que julgava infantilizante. Resgatando o sentido da *práxis educadora*, ele reivindica o direito fundamental dos professores serem, ao mesmo tempo, práticos e teóricos da educação. Há nele um certo radicalismo quando nega, em alguns momentos, a superiores hierárquicos e a intelectuais em geral, toda e qualquer autoridade para se pronunciar sobre a prática escolar, *por não vivenciarem, de fato*, esta prática. (OLIVEIRA, 1995, p. 36, grifos meus)

A escola fundada pelos republicanos também depende do poder central para o estabelecimento da grade de disciplinas e do detalhamento dos programas de ensino de cada ano de escolarização, de modo que os conteúdos veiculados em todas as escolas francesas são unificados.

Com uma visão funcionalista da sociedade, os republicanos — especialmente os burgueses — se opunham aos ideais revolucionários das classes trabalhadoras. Mesmo considerando o ensino e a instrução como um direito de todos os franceses, a burguesia considerava que cada cidadão deveria receber a instrução e o ensino afinados com sua *aptidão social*. À escola cumpriria formar cada qual de acordo com o que lhe reservasse seu destino social. Se a universalização do ensino era garantia de avanço para o capitalismo, não poderia se contrapor a ele, constituindo qualquer tipo de ameaça à ordem social, mas reforçá-lo, garantindo a perpetuação do modo de produção hegemônico.

Apesar da aparente oferta igualitária do ensino para ambas as classes sociais, “não há praticamente nenhuma comunicação possível entre o ensino destinado aos filhos do povo e

aos da burguesia.” (OLIVEIRA, 1995, p. 37) Para Oliveira, é ilusória a igualdade da oferta escolar. Ela pondera que,

mesmo quando a maioria da população passa a estudar em escolas públicas, onde se misturam de fato crianças oriundas da classe média e crianças de origem popular, o que se perpetua, na verdade, são duas redes primárias totalmente estanques. Baudelot e Establet^[3] estudaram, nos mínimos detalhes, esta estrutura da escola francesa dividida em duas redes que eles denominam de “Primária-profissionalizante” e “Secundária-superior”. Apesar de avanços notáveis conquistados no sentido de uma escola mais unitária, percebe-se que, na essência, a função de discriminação social desempenhada pela escola se perpetua ainda hoje. (OLIVEIRA, 1995, p. 37)

A escola, mesmo com tantos avanços, não poderia ser muito diferente, afinal de contas o modo de produção em função de que a educação continuou — e continua — trabalhando ainda é o mesmo.

Quando foi criada a escola pública, na França, os professores primários não percebiam o serviço que prestavam à perpetuação do estado das coisas no mundo capitalista. Imbuídos de muito boa fé, estavam certos de servirem aos interesses populares ao se constituírem em "autênticos intelectuais do regime republicano" (OLIVEIRA, 1995, p. 38).

Lá pelos primórdios do Século XIX, os professores primários não possuíam nenhum tipo de especialização que lhes preparasse para dar aulas. Ser professor era uma atividade a mais na vida de um escrivão, barbeiro ou sacristão, cuja competência baseava-se unicamente no fato de saber ler e escrever. Somente em meados dos anos 1830, por influência "do exemplo alemão^[4]", surgiram as primeiras Escolas Normais, apesar da oposição violenta dos católicos e dos políticos locais, ao perceberem que, com elas, o recrutamento, formação e controle dos mestres ia-lhes escapa." (OLIVEIRA, 1995, p. 38).

Em cada departamento da França, criaram-se duas escolas normais: uma para rapazes e outra para moças. Com um exame admissional rigoroso, essas escolas recebiam estudantes, em sua maioria, advindos das classes populares, para quem o Estado custeava estadia e material escolar. Ser admitido na Escola normal era considerado indicativo de grande competência e muita sorte, uma vez que o futuro professor teria um trabalho garantido com salário certo, férias remuneradas e aposentadoria — com que a maioria dos trabalhadores

^[3] Anne Marie Milon de Oliveira refere-se, em especial, à obra: BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste em France**. Paris (França): Maspéro, 1971. (nota minha)

^[4] Segundo Maria Isabel Giner (1985), Frederico II da Prússia (Alemanha), depois da Guerra dos Sete Anos, em 1794, decidiu compor um novo sistema educacional em que o ensino fosse obrigatório e houvesse "normas" para a formação de professores. Foi então que os seminários franceses destinados à formação docente foram designados com o nome de “Escolas Normais”. (GINER, 1985)

](nota minha)

franceses nem imaginava poder vir a contar um dia —, longe do trabalho pesado do campo. Logo ao entrar para a Escola Normal, o estudante já passava a ser considerado funcionário do Estado. Assinava um contrato de compromisso de trabalho por dez anos e passava a receber seus salários.

O curso tinha duração de três anos, sendo que nos dois primeiros combinavam-se os conteúdos das disciplinas básicas da Educação Média com os de disciplinas pedagógicas. O terceiro ano tinha um caráter absolutamente prático: o aluno estagiava na Escola Anexa de Aplicação, que se localizava junto à Escola Normal.

Os professores da Escola Normal eram uniformemente oriundos das camadas populares, vindos da rede primária-profissionalizante. Segundo Oliveira (1995, p. 39), "este recrutamento, extremamente homogêneo, vai favorecer o surgimento e a consolidação de um 'espírito de corpo' muito forte entre os mestres primários." Inicialmente, as associações de professores desempenhavam um papel mais assistencialista do que reivindicatório, entretanto foram-se formando os primeiros sindicatos de docentes, fortalecidos pelo "espírito de corpo", de modo que o corporativismo inicial acabou por constituir "a base do sindicalismo de primeiro grau e dos movimentos pedagógicos que surgem nos anos 20, entre os quais a Cooperativa do Ensino Laico fundada por Freinet e seus companheiros" (OLIVEIRA, 1995, p. 39).

Com as Escolas Normais, melhorou muito a qualidade das escolas primárias da França, uma vez que seus professores passaram a representar toda uma classe de homens e mulheres muito bem formados, que passaram a ser tão respeitados que conquistaram um lugar de destaque social quase que equiparável ao do padre ou do médico locais. Mas na vida dos professores nem tudo eram flores. Oliveira esclarece que as vantagens alcançadas pelos mestres

vêm compensar condições de trabalho geralmente precárias. Os salários são baixos e, se deixaram de ser miseráveis, os professores são ainda pobres. O remédio — muitas vezes sugerido pela própria administração — é o casamento com um(a) colega de profissão. É assim que surge toda uma tradição de endogamia no corpo docente primário francês. São os famosos "casais pedagógicos", dos quais Célestin e Elise Freinet são uma viva ilustração. (OLIVEIRA, 1995, p. 39)

A Escola Normal consolidou-se como o lugar de formação do corpo docente francês, de sua organização enquanto classe trabalhadora e de desenvolvimento e "organicização" da ideologia republicana, que contará com os professores como principais disseminadores.

Como visto acima, no ano em que nasceu Célestin Freinet — 1896 — a República Francesa estava firmemente implantada. O pensamento positivista grassava quase que universalmente, o que propiciava um forte suporte à disseminação do laicismo numa escola primária gratuita e obrigatória, que dialeticamente se constituía em suporte, justamente, ao pensamento republicano e à sua consolidação.

A região em que nasceu Freinet era uma das mais atrasadas da França, e em tempos de modernização social, o educador francês veio ao mundo num tempo e lugar que poderia ser comparado, segundo Oliveira (1995, p. 93), a uma “espécie de encruzilhada do ‘velho’ e do ‘moderno’, num mundo ainda pré-capitalista ‘com sobrevivências do medieval’”. Entretanto é certa a presença do pensamento republicano como ideal social, introduzido, sobretudo, pela escola.

Como filho de pequenos proprietários, Célestin trabalhou desde a infância com seus pais, como acontece até os dias atuais com muitas crianças da zona rural. Seus pais vislumbravam o trabalho como meio de subsistência, exercido como força até certo ponto autônoma — uma vez que trabalhavam na própria terra e possuíam um pouco mais que somente a própria força de trabalho para vender aos proprietários dos meios de produção. Oliveira supõe que “talvez venha daí, pelo menos em parte, uma das faces incontestáveis do seu pensamento, a dimensão libertária, a adesão a certos aspectos do ideário anarquista.” (OLIVEIRA, 1995, p. 93)

Em função de sua própria experiência e das relações sociais trocadas em ambiente pobre e rural, Freinet enxerga a criança como um ser com um lugar e um grau de contribuições a dar ao trabalho humano. Por fazerem parte de uma comunidade trabalhadora, devem dar sua contribuição ao mundo do trabalho, à produção e à sobrevivência de sua família. Oliveira argumenta que

este é, sem dúvida, um dos fundamentos principais da escola do trabalho tal como ele a define e que vê no ser humano um ser que se faz pelo trabalho criador, isto é, por um trabalho necessariamente dotado de utilidade social, produtor de valor de uso real. Nesta perspectiva, a escola não é preparação, como na concepção clássica e sim, desde já, vivência de uma inserção social concreta. (OLIVEIRA, 1995, p. 94)

Freinet, além de nascer no mundo rural, passou toda a sua vida trabalhando no campo. Com uma visão, em muito, pré-capitalista do mundo rural, Freinet sempre sentiu-se um camponês. Não é por acaso que abundam em sua obra as metáforas campestres em que, repetidamente, o professor é o pastor e seus alunos as ovelhas a que deve proteger, saciar a sede e alimentar, garantindo o crescimento natural, ao mesmo tempo em que compara a

criança com uma árvore que, sem os devidos cuidados, cresceria torta, em desordem. Nota-se, no trabalho escrito de Freinet, uma grande identificação com o ideário de Rousseau. Na base de sua maneira de conceber a Educação, nota-se uma crença na bondade universal na Natureza e nos homens. Entretanto, no decorrer dos anos, talvez sob influência de sua esposa e companheira de trabalho Élise — que demonstrava maiores influência do pensamento marxiano — Freinet passou a salientar o lado destrutivo do sistema capitalista que destrói a Natureza em busca desvairada pelo lucro, ao mesmo tempo em que condenava a civilização urbana e sua maneira neurastênica de se organizar.

Em 1911, com 15 anos de idade, Célestin Freinet enfrentou — e foi aprovado — o concurso para a Escola Normal para Rapazes de Nice. Com alto grau de exigência, Freinet precisou estudar com afinco, dedicando seus momentos de liberdade à sua formação, na busca do diploma de professor.

A Escola Normal assumiu o papel de importante disseminadora da ideologia republicana. Os anos que Freinet passou em seu curso de formação para professor, antecedente à Primeira Guerra Mundial, por outro lado, caracterizou-se como a época do surgimento e desenvolvimento do sindicalismo docente que — primeiramente surgido em forma de um associativismo corporativista —, mesmo proibido oficialmente, se firma como sindicalismo influenciado pelas ideias socialistas e proudhonianas.

As ideias republicanas, socialistas e libertárias acabaram por marcar profundamente o pensamento e os ideais de Freinet. Oliveira considera que “uma das chaves para a compreensão de sua obra é o desvelamento desta ‘síntese precária’, sempre recolocada em questão, entre fontes teóricas tão diversas e, às vezes, contraditórias” (OLIVEIRA, 1995, p. 99).

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, Freinet foi recrutado e não pôde terminar seus estudos na Escola Normal. Então, em 1914, antes de terminar o curso de formação docente — que culminaria num estágio supervisionado de um ano na Escola de Aplicação —, foi obrigado a interromper os estudos e encaminhar-se para a guerra.

Servindo como suboficial, entrincheirado durante um combate, foi ferido gravemente no pulmão e inalou gases tóxicos que o levaram a hospitalizar-se e convalescer por longos dias, durante quatro anos, entre vários hospitais, sem esperança de recuperação.

Em 1º de janeiro de 1920, após ter estabilizado sua saúde — para sempre frágil —, conseguiu ser nomeado professor da Escola de Meninos de Bar-sur-Loup. Segundo Élise Freinet, sua esposa, a essa altura de sua juventude, com 24 anos de idade, Freinet

sólo tenía dos soluciones: reclamar ante la autoridad militar sus derechos de mutilado de guerra, para conseguir así una baja definitiva — aceptando la vida disminuida del enfermo avocado a la inactividad — o intentar salvarse del naufragio físico y moral, ejerciendo, mejor o peor, su oficio de maestro. Optó por la segunda solución. (FREINET, E., 1981, p. 12-13)

Bar-sur-Loup é uma pequena cidade localizada na mesma região que a cidade natal de Freinet — Gars —, nos Alpes Marítimos. Hoje conta com cerca de 2.500 habitantes e é um local turístico, visitado em função de sua origem medieval, muito bem preservada até a atualidade.

Como sequela de seu ferimento de guerra, Freinet passou a sofrer de recorrentes faltas de ar, além de manter apenas uma voz bem fraquinha. Mesmo assim, não abriu mão de colocar-se à prova como professor primário.

A sala de aula em que Freinet entra pela primeira vez é uma sala de aula tradicional nas escolas oficiais: carteiras dispostas em filas, estrado para o professor, cabides pregados na parede, quadro preto num cavalete... As janelas dão para a praça rústica do velho castelo, junto do qual há uma fonte rumorejante, à sombra de um grande plátano, e são tão altas que desafiam a curiosidade das crianças. A todo o comprimento das paredes cinzentas, alguns mapas de França, quadros murais com o sistema métrico, exercícios de leitura e, a um canto, um ábaco já sem cor, única atração deste mobiliário poeirento e tradicional. (FREINET, E., 1978, p. 15-16)

Seus 35 alunos tinham de 5 a 8 anos de idade, todos meninos, numa sala multisseriada. A pequena escola contava com duas salas, sendo que ao lado de sua classe trabalhava outro professor — o diretor escolar. Homem bondoso, procurou prestar as necessárias orientações a Freinet, que além de não contar com experiência docente, sequer houvera, como visto, terminado a Escola Normal.

O cotidiano que se seguiu na Escola para Meninos de Bar-sur-Loup mostrou a Freinet um jeito de organizar a escola e ensinar as crianças muito inadequado. Pouco a pouco foi conhecendo melhor seus alunos. Quando o cheiro de mofo ou o pó de giz acometiam-no com a falta de ar, era auxiliado pelos discentes e pelo diretor que o amparavam para que descansasse até retomar o fôlego.

Uma marca interessante e importante no trabalho de Célestin Freinet é o empirismo pedagógico com que inicia seus trabalhos docentes. Como vimos, Freinet necessitava realizar uma educação em sala de aula diferente da que era praticada por seus colegas professores. Sua

deficiência pulmonar o impedia de falar alto, de manter o fôlego por mais que um mínimo tempo e de se submeter a atividades desgastantes; por isso mesmo, não tinha condições de dar broncas e ordens aos berros nem de deslocar-se com celeridade pela sala de aulas.

Ciente de suas próprias dificuldades, ao se deparar com seus primeiros alunos, Freinet, ainda por cima, “dá-se conta de sua ignorância em relação à função de ensinar, que é a de um estreante nos anos difíceis do após-guerra” (FREINET, E., 1979, p. 17). Sozinho com sua turma de meninos de Bar-sur-Loup, Célestin obstinou-se em conquistar seu próprio aprendizado do ofício docente. Como meio de melhor se relacionar com sua turma, propôs uma maneira de interação entre docente e discentes, no processo ensino-aprendizagem, em que as crianças passavam a assumir um papel ativo no plano educacional, tomando o lugar de sujeitos da própria aprendizagem.

Devido a seus problemas de saúde, segundo Èlise Freinet,

muito naturalmente, sem ambição nem preconceitos, tentou adaptar um ensino livre de formalismos às suas possibilidades físicas limitadas e às reações dos seus pequenos alunos. Dia a dia, foi improvisando, comparando o seu comportamento com o dos alunos.

Viu logo sem dificuldade que, por exemplo, as lições tradicionais que, por impossibilidade respiratória, não podia dar convenientemente, eram tão cansativas para os alunos como para ele próprio. (FREINET, E., 1978, p. 22-23)

Em seu livro de notas, Freinet lançava, diariamente, anotações acerca de seus alunos. Observava e anotava sua maneira infantil de falar e referir-se a diferentes coisas, seus gestos expressivos de comunicação, suas atitudes espontâneas, “enfim, tudo o que no comportamento de uma criança tem o valor instintivo dos mecanismos adaptados” (FREINET, E., 1978, p. 19). Por outro lado, também anotava suas falhas e insucessos, problemas de equilíbrio e nervosismo, etc. “Assim, nessa alternância do positivo e do negativo, consegue obter uma noção bastante exata da personalidade de cada uma das crianças” (FREINET, E., 1978, p. 19-20).

À medida em que ia conhecendo e compreendendo melhor as crianças e seu modo infantil de compreender o mundo, Freinet ia-se dando conta de que a metodologia empregada nas aulas do ensino primário estava, em muito, distanciada de seus interesses e em praticamente nada lhes oferecia motivação.

Impressionado com a heterogeneidade dos pequenos infantes de sua sala de aulas, com idade entre cinco e oito anos, o iniciante professor chegou a sentir, de imediato, “uma espécie

de receio pudico de se aproximar deles, porque até agora nunca teve contato com uma turma” (FREINET, E. ,1978, p. 16).

Num momento inicial de grande cansaço, diante da tarefa árdua que se foi desenvolvendo em seus primeiros meses como professor, Freinet resolveu enfrentar o concurso para função de inspetor escolar. Pensou que seria uma boa maneira de, sem se afastar do mundo das crianças a que muito se havia afeiçoado, ter maior liberdade e trabalhar em ambientes mais arejados em saídas de visita a escolas das aldeias, com atividades mais variadas.

Voltou-se ao estudo por meio da leitura dos autores indicados pelo programa para preparação do inspetor escolar. Em seus estudos, “sobrevooou o vasto mundo das confrarias intelectuais que refletiam as diversas tendências da psicologia, da filosofia e da pedagogia no presente e no passado recente” (FREINET, E. ,1979, p. 19). Deparou-se com ideias variadas, prenhes de uma visão da educação e da infância que considerou ambígua, enfadonha e distante da realidade com que vinha lidando em sua tarefa de professor. Encontrou uma tal psicopedagogia que não lhe serviu de socorro no esclarecimento dos problemas que enfrentava como educador, na busca da compreensão da personalidade das crianças ou da orientação de sua turma.

A criança abstrata que os educadores famosos estudavam, com tantos detalhes sutis, as faculdades da alma em termos herméticos, em um jargão de especialistas visando sempre os mesmos temas, a criança psicológica desses especialistas não fazia parte de seu mundo de professor do povo. Seus alunos estavam diante dele, cheios de uma vida transbordante, e era essa vida que era preciso captar em seus impulsos mais dinâmicos. Ele o sabia, no mais profundo de si mesmo: *A vida se prepara pela Vida*. (FREINET, E. ,1979, p. 19, grifos no original)

Melhor refletindo acerca de sua realidade de professor e da realidade das crianças com que trabalhava, viu-se convencido de que seus alunos precisavam de seu trabalho e de que sua tarefa docente poderia se desenvolver em maior sintonia com as necessidades das crianças. Dessa maneira, Freinet deixou de lado os planos da carreira de inspetor e decidiu, de uma vez por todas, dedicar-se à tarefa docente.

Todas as escolas da França utilizavam um “manual escolar” idêntico, produzido pelos pedagogos dos gabinetes de Paris, que abrangiam as lições e diversas tarefas que deveriam ser *ensinadas* para as crianças durante toda sua escolarização primária. Esses manuais retratavam um universo de conteúdos e matérias que não respondiam às ansiedades das crianças em geral e muito menos dos infantes do mundo rural.

Ávido por contribuir democraticamente para com a escola de seu tempo, Freinet deparou-se com uma realidade administrada em gabinetes localizados a uma distância muito grande da realidade escolar, sem qualquer participação dos docentes em sua organização pedagógica. “Os instrumentos de trabalho — os manuais escolares mais especialmente — eram determinados, sem interferência nossa, por outros que, na maior parte das vezes já não davam aulas segundo os programas estabelecidos pelas direções e os ministérios, e que só acidentalmente satisfariam as próprias necessidades da massa.” (FREINET, 1975, p. 18)

A cada aula de Língua Francesa, quando era momento de se abrir o manual e trabalhar com algum dos seus textos, os meninos se desanimavam. Alguns chegavam a dormir na carteira enquanto que outros se distraíam projetando seus pensamentos a lugares distantes, para muito além dos muros da escola. Essa constatação deixava Freinet muito incomodado, levando-o a questionar o valor de tais atividades e a perscrutar as possibilidades de oferecer aulas diferentes a seus alunos. Ele se queixa de que

era obrigado a utilizar o melhor possível os instrumentos e as técnicas tradicionais, a dar lições que ninguém compreendia, a mandar ler textos que, embora simples, nada significavam no devir educativo das crianças. Na leitura, servia-me do método de Boscher — ainda em uso, um pouco modernizado, em muitas escolas — com o seu: *O papá ri — A mamã papou a papa...* Em cálculo tinha-se de aprender mecanicamente os números, com ou sem ábaco e, nas restantes disciplinas do ensino continuava-se com a lição de repetição que cansava muito depressa tanto os alunos como eu próprio. (FREINET, 1975, p. 22, grifos no original)

Muito estudioso, Freinet continuou procurando apoio na literatura pedagógica, lendo as obras de vários educadores que escreveram joias educacionais acerca do caráter infantil, de seus interesses e de diferentes maneiras possíveis de se trabalhar com uma educação motivadora. Dentre tantos pedagogistas, Ferrer lhe chamou muito a atenção com suas ideias democráticas, colocadas em prática poucas décadas atrás na Espanha.

Com relação às muitas técnicas e ideias que conheceu nos encontros dos educadores da Escola Nova, Freinet se deparou com alguns problemas para colocá-las em prática, pois considerava que se tratava de ideias maravilhosas, porém muito dispendiosas para sua pequena escola pública rural no interior da França. Por isso, adaptando algumas das ideias e deixando surgirem outras novas a partir daquelas que se lhe apresentavam, resolveu marcar a diferença entre sua metodologia e a de seus colegas escolanovistas, passando a chamar sua escola de Escola Moderna, ao invés de Escola Nova.

Interessado em oferecer aos seus alunos uma educação condizente com suas necessidades e seus interesses, ciente de suas dificuldades pessoais de caráter físico e de

formação profissional, além da pobreza real que marcava a situação de sua escola, Célestin sente-se incentivado a seguir inovando a cada dia.

Todos os dias a experiência conduz Freinet à mesma conclusão: o ensino ministrado à maneira tradicional, que exige da criança uma atitude passiva e amorfa, não tem o menor resultado. É claro que Freinet explica esse malogro pelas suas insuficiências como educador. Sabe perfeitamente que, se tivesse uma voz forte e bem timbrada, um olhar firme, uma presença física imponente, haveria a hipótese de o dinamismo próprio de um ser saudável dominar a situação. Mas dominar a situação não é resolver o problema educativo. (FREINET, E., 1978, p. 23)

O próprio Célestin considera que, se não fosse sua debilidade física, sua dificuldade para respirar e falar, provavelmente teria enveredado pelo caminho da educação tradicional.

Se tivesse, como muitos dos meus colegas, a respiração suficientemente boa para dominar com a voz e o gesto a passividade dos meus alunos, convencer-me-ia de que a minha técnica permanecia, apesar de tudo, aceitável. Continuaría a usar a saliva, instrumento nº 1 do que denominamos a escola tradicional, e, por consequência, teria muito cedo abandonado as minhas experiências. (FREINET, 1975, p. 20)

E diante da realidade que se descortinava na sala de aulas situada ao lado da sua, era possível comprovar e convencer-se de que era preciso fazer uma educação diferente: “ali bem perto, na sala em frente, o diretor enfrenta a indocilidade das crianças com berros, reguadas na mesa, linhas para escrever, verbos para copiar e, por vezes, com a expulsão violenta de algum indesejável para o meio do corredor... Mas nem assim é bem sucedido.” (FREINET, E., 1978, p. 23)

Em busca autodidata por melhor formação, voltou-se para a pesquisa, conforme explica com suas próprias palavras:

[...] eu precisava, por conseguinte, de procurar fora da escolástica a que se adaptava menos mal a grande maioria dos meus colegas, uma solução nova, uma técnica de trabalho que estivesse ao alcance das minhas reduzidas possibilidades. Fiz então o que faziam todos os investigadores. Adotei o mesmo processo de ensaio experimental que colocaríamos em seguida no centro do nosso comportamento pedagógico e das nossas técnicas de vida. (FREINET, 1975, p. 21)

Dedicou-se a estudar mais e mais. “Li Montaigne e Rousseau, e mais tarde Pestalozzi, com o qual senti ter grandes afinidades. Ferrière, com sua *Escola Ativa* e a *Prática da Escola Ativa*, orientou as minhas tentativas.” (FREINET, 1975, p. 21)

Tais estudos contribuíram para que Freinet fosse melhorando seu relacionamento com os estudantes no cotidiano escolar. Passou a direcionar um olhar complacente para com os estudantes e a ficar mais atento aos desejos e anseios de cada um deles. Com essa nova

postura, Freinet apercebeu-se de que o dia a dia escolar se transformava em tarefa menos desgastante para sua condição de enfermo e aproximava-o mais e mais da compreensão da condição de criança de seus alunos. Pouco a pouco se foi tornando mais flexível com o cumprimento do horário, com o implemento do programa oficial e, lentamente, transformando e *ressinificando* a rotina escolar, acabou por adotar uma nova maneira de se comportar na relação com os problemas pedagógicos de sua classe.

O incômodo com o desinteresse dos alunos, associado a sua condição de enfermidade crônica, levou Célestin a se esforçar em colocar sua imaginação criativa para funcionar, em conexão com o repertório cada vez maior de conhecimentos teóricos sobre Educação. Resoluto, resolveu começar a experimentar, aos poucos, realizar mudanças no cotidiano escolar dos educandos com quem trabalhava, especialmente, segundo relato de Élise Freinet, após um fato ocorrido com um de seus alunos que, a outros olhos conservadores, teria soado como mera indisciplina e desobediência.

Certo dia, logo após o recreio, seguindo as ordens do diretor, as duas turmas formaram filas para retornarem às aulas. Quando começaram a entrar, um dos alunos que vinham atrás saiu correndo e colocou-se de joelhos diante do muro do pátio escolar. Procurava algo com muita atenção, como se tivesse perdido algum objeto entre as reentrâncias do muro de pedra. Freinet o chamou, surpreso, sem obter resposta. Insistiu em chamar-lhe e o aluno, então, voltou o olhar para o professor com cenho preocupado gesticulando apressadamente para que o professor se calasse e esperasse. Freinet notou uma preocupação tão forte no garotinho que, sem mais questioná-lo, entrou para a sala de aulas. As outras crianças, ao notarem a falta do colega, avisaram ao professor: “— Ele fugiu. Antigamente estava sempre fugindo.” Mas o menino, logo em seguida, entrou satisfeito e se justificou: “— Professor, ali num buraco do muro tem uma lagarta com pernas, pequenininha, azul. Fui dar comida pra ela!” A lição de leitura se iniciou e o aluno continuava com o olhar como que voltado para o muro, lá fora, preocupado com sua lagartinha azul. Freinet compreendeu que a lagarta do aluno era apenas um pequenino caso, dentre tantos outros, que demonstrava “a necessidade de ter em conta o interesse da criança e de integrar esse interesse no ensino, para evitar continuamente a desintegração do pensamento infantil, flagelo da escola tradicional” (FREINET, E., 1978, p. 25).

Primeiro convidou os alunos para passeios, ora pela zona urbana, ora pela rural, de Bar-Sur-Loup, procurando propiciar alguns momentos diários de prazer durante o horário cotidiano de aulas. Esses passeios resultaram numa nova técnica para o levantamento de

assuntos de interesse das crianças, desencadeando temas instigantes para o aprendizado da escrita e da leitura.

Prosseguiu inventando novidades pedagógicas quando, no inverno, em função da impossibilidade de se realizar passeios em dias muito frios, passou a iniciar seus dias de estudos com uma roda para conversarem sobre novidades do dia a dia, em busca de novos assuntos e temas instigantes para a aprendizagem dos estudantes.

Depois, após a observação do funcionamento de uma oficina gráfica, teve a ideia de levar uma máquina de imprensa para a sala de aulas como tecnologia educativa para que seus alunos aprendessem a criar e imprimir materiais que pudessem ser socializados entre os colegas e até levados para distribuição para as famílias, vizinhos e comunidade. Adquiriu uma máquina muito simples e rudimentar chamada linotipo e passou a utilizá-la com os pequenos para confecção de livrinhos de pequenas histórias, de poesias e, finalmente, do jornal escolar, que veio a se transformar numa de suas técnicas mais conhecidas.

Para a confecção do jornal escolar, Freinet organizou sua turma de alunos em pequenos grupos que davam conta, por meio da divisão do trabalho, de preparar cada etapa da confecção do jornal, dando origem ao trabalho em cantos de interesse.

A partir de pequenas discussões que surgiam aqui e acolá no cotidiano escolar, entre os alunos, Freinet desenvolveu uma metodologia autogestionada (coordenada e presidida pelos próprios alunos) para resolução de conflitos, denominada assembleia escolar, por meio de uma maneira própria e peculiar de organização permanente de pautas de assuntos de interesse de todos os alunos e educadores.

Atento às facilidades e às dificuldades de seus alunos, Freinet passou a utilizar em suas aulas, também, a troca de saberes, em que os alunos que melhor entendiam de determinada matéria ou disciplina prestavam apoio aos estudos daqueles que apresentavam embaraço para a aprendizagem.

Em meio a tantas maneiras diferenciadas de preparar e produzir suas aulas, Freinet despertou o interesse de muitos educadores de seu tempo. Ele participava ativamente do movimento sindical e cooperativista e viajava constantemente para assistir e apresentar trabalhos em congressos de educadores na França, na Bélgica, na Espanha etc. Nesses congressos procurava trocar experiências com os educadores mais avançados que conhecia, tendo travado amizade e muitos diálogos com figuras importantes da Escola Nova, como Maria Montessori, Decroly, Almendrés e muitos outros. Visitou escolas anarquistas na

Alemanha — no período entre guerras — e chegou a compor o grupo de assessores educacionais do Governo Republicano Espanhol durante os anos que antecederam a Guerra Civil da Espanha.

Muito importante e significativa para a Pedagogia da Escola Moderna, foi a viagem que Freinet realizou a Moscou. A convite do governo da União Soviética conheceu de perto o trabalho de Pistrak e esteve reunido com Krupiskaia e Lênin.

Impactado e influenciado por vários educadores da Escola Nova, da qual adaptou várias ideias e técnicas à Escola Moderna, o encontro com a escola russa, especialmente a Escola do Trabalho de Moisey Mikhaylovich Pistrak, contribuiu para com o grande esforço que Freinet realizou num permanente movimento de superação e reelaboração de ideias.

Anne-Marie Milon Oliveira aborda a importância da viagem de Freinet e seu contato com a escola de Pistrak, destacando que esta foi “talvez o mais decisivo aporte à sua obra.” (OLIVEIRA, 1995, p. 127)

Vejamos quais as características mais importantes da Escola do Trabalho russa que influenciaram o pensamento e a obra de Freinet.

A ida a Moscou se deu em 1925, junto a um grupo de professores convidados pelo governo soviético — o primeiro grupo de professores franceses a visitar Moscou após a Revolução de outubro.

O período pós-revolucionário soviético foi um momento de muitas experiências novas na educação, marcado por diferentes experimentos de reforma. Em 1918, por exemplo, a educadora Nadedja Krupskaia, adjunta no *Narkomprós*⁵ do Ministro Anatoly Lunatcharsky — da Instrução Pública —, coordenou a elaboração da Carta da Escola Única do Trabalho, que apresentou os primeiros princípios gerais para a formação do novo homem comunista.

A Escola do Trabalho soviética — *Trudovaia Skola*, em russo — nos primeiros anos pós-revolução, tinha como principal referencial teórico, o pensamento marxista que, entretanto, contava com poucas referências diretas para a educação.

O problema é que Marx, afinal, deixou poucas indicações concretas para a prática educativa. Nos seus textos, escritos junto com Engels, descreve aquilo que seria a base de uma educação socialista (a união do estudo e da produção pelo ensino politécnico), mas não contempla o método e as técnicas de ensino nos quais os primeiros dirigentes soviéticos tinham urgência. (OLIVEIRA, 1995, p. 127)

⁵ *Narkomprós* era o Commissariado para a Educação do Povo.

Assim sendo, a primeira escola soviética foi diretamente influenciada pelas ideias de Rousseau, da Escola Nova e da Escola Libertária.

Em sua obra *Emílio*, Rousseau preconiza a integração entre o trabalho e o aprendizado de uma profissão como base da formação do cidadão, que para ele era a formação social mais importante na educação — que também o será assim considerada pela escola soviética.

Consideradas como as tendências mais progressivas do começo do Século XX, a Escola Nova e a Escola Libertária transformaram-se em referência para Lunatcharsky e para Krupskaja.

[...] toda esta fase da história soviética é, aliás, marcada pelo pensamento anarco-socialista da Primeira internacional. Antes da Revolução, este constituía a mais poderosa contracultura ao absolutismo czarista e é natural que tenha sido um referencial importante para os que estavam idealizando a nova sociedade. Os primeiros soviéticos constituíam, verdadeiramente, uma tentativa de democracia direta muito próxima do pensamento libertário, com ampla participação das massas. (OLIVEIRA, 1995, p. 128)

A escola russa dos primeiros anos pós-revolução apresenta, então, várias características das correntes marxista, libertária e escolanovista (esta impregnada do pensamento de Rousseau), como a importância dada ao trabalho e à estreita relação entre produção e escola — em consonância com o pensamento de Marx — e o incentivo ao livre desenvolvimento dos educandos — em conformidade com o ideário libertário. O conselho escolar era eleito livremente e, apoiado nos princípios da Carta da Escola Única do Trabalho, considerado soberano de modo que não podia sofrer interferências exteriores de ordem nenhuma. Com relação à influência escolanovista, a contribuição de Froebel, Montessori, Ferrière, Kerschensteiner, Dewey, Decroly ocorre, principalmente, no que diz respeito aos métodos e técnicas. (Cf. OLIVEIRA, 1995, p. 128)

O objetivo da nova escola comunista era contribuir para a realização de uma revolução cultural, baseada na ideia de que a revolução bolchevique já havia implantado o comunismo, com o que o Estado burguês havia desaparecido, tendo surgido a ditadura do proletariado, sem classes antagônicas e com condições para o livre desenvolvimento de cada indivíduo como condição para o livre desenvolvimento da coletividade. Na senda de desenvolvimento do novo homem comunista, tudo o que representava a antiga sociedade e sua escola tinha que ser substituído.

Psicólogo ucraniano Pavel Petrovitch Blonsky elaborou as bases da Escola Ativa Industrial, como modelo de *Trudovaia Skola*. Para ele, quem formaria as crianças seria o meio, conforme os princípios marxistas, e, como a nova sociedade comunista já era uma

realidade — como se acreditava àquela altura —, as crianças seriam formadas em meio a relações baseadas no trabalho produtivo e no esforço coletivo, sendo que “o papel da escola se limitava a guiar, a facilitar a integração da criança nesta sociedade. A base do processo educativo passava a ser a fábrica, ou melhor, a produção. A escola perdia com isso seu sentido tradicional” (OLIVEIRA, 1995, p. 129).

Blonsky aproveitou algumas ideias escolanovistas, especialmente os métodos e o olhar sobre a criança como centro da educação. Inspirado em Ferrière, recomendou que as crianças refaçam, em seu histórico pessoal escolar, todo o percurso técnico da humanidade. Além disso, sob influência do pensamento anarquista, defendia que as crianças fossem organizadas em famílias, reagrupadas em diferentes idades incluindo adultos, de modo que se pudessem autogovernar no processo de aprendizagem, tendo o professor como alguém que as orientasse na apreensão do domínio de todas as facetas do processo produtivo, mas nunca por meio de processo impositivo. Seu pensamento baseava-se no princípio de que não haveria necessidade de coerção, uma vez que sendo a sociedade — mais importante meio educativo — comunista, os alunos naturalmente se encaminhariam para os objetivos dessa sociedade.

Criticada por diferentes correntes do pensamento marxista, a *Trudovaia Skola* do primeiro período pós-revolução acabou passando por grandes transformações a partir de meados da década de 1920. Em função de seus métodos, foi considerada por muitos como pequeno-burguesa e, amparada, ainda, no objetivo de formar o homem novo, sob a liderança de Lênin e a coordenação de Pistrak, assumiu uma nova concepção e novos métodos de atuação.

Segundo Oliveira, é “precisamente esta ‘segunda’ escola soviética que Freinet vai conhecer em 1925. Apesar de ‘reorientada’, ela não representava, ainda, uma ruptura com a escola anterior” (OLIVEIRA, 1995, p. 129). Com os mesmos princípios que norteavam a primeira *Trudovaia Skola*, mantinha o trabalho como centro do processo educativo, bem como a ênfase na autogestão discente. Em todo caso, algumas mudanças importantes estão presentes nesta nova fase da Escola do Trabalho russa. Em função dos objetivos políticos e sociais, as ideias libertárias foram revistas e os métodos escolanovistas burgueses modificados para adaptarem-se aos objetivos socialistas. Pistrak estabeleceu que a nova escola deveria surgir da velha escola, da mesma maneira como o novo regime surgiu do antigo em função de suas contradições internas.

A escola voltada para a formação do homem novo, de acordo com as ideias de Pistrak, teria que preparar o indivíduo para compreensão da realidade atual e para a auto-organização

dos estudantes. Para tanto, a escola organizar-se-ia para, além de oferecer o ensino teórico, introduzir a criança e o jovem no mundo do trabalho, que deveria ser o centro do processo educativo.

Uma das técnicas metodológicas introduzidas por Pistrak em sua Escola do Trabalho foi a dos Complexos Temáticos, de modo que “a organização do ensino por ‘complexos’ constituía-se numa das bases da obra de Pistrak. Tais ‘complexos’ referiam-se a módulos sociais que compunham, conjuntamente com os conteúdos, princípios e técnicas pedagógicas, o projeto escolar.” (BOLEIZ, 2008, p. 27)

Inspirados nos centros de interesse preconizados por Decroly, diferenciam-se deles, em especial, por terem como tema assuntos escolhidos devido a sua importância para a sociedade atual e não a partir de critérios apenas pedagógicos.

Os complexos abordam temas diferentes, mas que se interligam compondo uma cadeia de assuntos que se relacionam à realidade atual dos alunos. Eles têm por característica, também, o estabelecimento de relações diretas entre o trabalho real dos estudantes com seus estudos, de modo que os temas que não gerem essa relação trabalho-estudos não devem ser transformados em complexos, mas eliminados.

Outro sustentáculo da Escola do trabalho é o próprio trabalho dos alunos como meio de interação deles com a sua própria realidade e a realidade social. Pistrak considerava que “a aptidão e a necessidade de viver e trabalhar coletivamente deve ser uma realidade propiciada aos educandos pela instituição de ensino, se o desenvolvimento da vida coletiva for um fim para a educação escolar” (BOLEIZ, 2008, p. 41). Para que isso fosse possível, as escolas deveriam contar com oficinas em que, pouco a pouco, fosse aumentando o tempo dispensado para atividades de trabalho útil na medida em que os alunos fossem atingindo as séries mais elevadas da grade escolar.

Para Pistrak “o trabalho na escola tem duas faces: a realização, propriamente dita, de um trabalho socialmente útil e o estudo do trabalho. As crianças têm de se sentir parte do processo produtivo, mas têm também de ter a oportunidade de entender e dominar este processo.” (OLIVEIRA, 1995, p. 131)

A oficina escolar cumpria o papel de iniciar os estudantes no mundo do trabalho. Como ponto de partida na vida das crianças, preparava-as e encaminhava-as para outros níveis de produção, pouco a pouco, colocando-as em interação com o mundo real da produção e do trabalho útil. Para que essas oficinas pudessem lograr seus objetivos, havia regras que

deveriam ser levadas adiante em seu funcionamento. Estava determinado que os estudantes, nas oficinas, deveriam produzir objetos úteis e conhecidos; as oficinas deveriam ser montadas com maquinários e instrumentos de trabalho que proporcionassem aos discentes o contato com a complexidade do processo de produção para que todos pudessem entender melhor o maquinismo; a criatividade e a liberdade de expressão dos alunos deveriam ser preservadas.

Além de contar com os complexos temáticos e com o trabalho nas oficinas escolares, a Escola do Trabalho de Pistrak contava, ainda, com a auto-organização dos estudantes como meio didático-pedagógico de formação dos cidadãos.

Movido pelas ideias de escolanovistas americanos de autogoverno, ao invés de visar ao disciplinamento e à integração das crianças à sociedade fazendo delas cidadãos bem comportados e obedientes, Pistrak argumenta que o Estado soviético grassa pela participação consciente da sociedade numa organização política das bases para cima, de modo que a auto-organização dos estudantes cumpre o papel de formar, nas escolas, cidadãos conscientes comprometidos com a coletividade social.

Para Freinet, conhecer pessoalmente o trabalho pedagógico da escola russa, sobretudo da Escola do Trabalho de Pistrak, significou uma experiência marcante para sua vida profissional. Segundo Oliveira (1995, p. 133),

embora já tivesse um engajamento concreto em organizações de orientação socialista, a visão que tinha do ideal comunista devia ser, ainda, de alguma forma abstrata, a ponto de ele não perceber, então, com clareza os limites entre a proposta burguesa de renovação escolar (a pedagogia nova) e os ideais socialistas. A viagem à Rússia clarifica este particular.

Nos artigos que escreveu para a revista *L'école Emancipée*, logo que retornou de viagem, manifestou uma visão entusiasmada da escola soviética, cheia de elogios para seus coordenadores. Mais do que nunca, Freinet criticou a escola tradicional taxando-a como artificial e impositora de objetivos sem nexos, aos estudantes, com a vida do trabalho. Argumentou que a escola tradicional era essencialmente capitalista e inculcadora de conhecimentos inúteis em seus alunos futuros proletários até os treze anos de idade para que, em seguida, partissem para o mercado de trabalho onde seriam explorados na produção.

[...] para Freinet, como para os educadores russos, há uma relação contraditória e dialética de continuidade entre a escola nova burguesa e a escola nova soviética, segundo a palavra de Lênin, “o novo nasce do velho”. É assim que os russos aproveitam e reformulam métodos de educação ativa, porém com objetivos radicalmente diferentes dos originais. (OLIVEIRA, 1995, p. 135)

Com o olhar a cada dia mais focado nos interesses das crianças e colocando os alunos no centro do processo de aprendizagem, Freinet foi desenvolvendo toda sua metodologia e suas técnicas *diferentes* de educação, focando, também, a importância do trabalho, da produção útil de seus alunos, como veremos a seguir.

Em 1926, os alunos de Freinet deram início à correspondência escolar com colegas, alunos de uma escola localizada em Saint-Philibert-de-Trégunc, localizada na região noroeste da França, a beira mar. Essa técnica surgiu do que Freinet identifica como necessidade de seus alunos de produzirem algo útil. O educador francês relata sua sensação diante das necessidades de sua turma, considerando que “sentia contudo que, apesar dos primeiros êxitos da impressora escolar na minha aula de Bar-sur-Loup, ainda não corria tudo pelo melhor. Estes textos produzidos nas aulas eram bem lidos na aldeia, apreciados em geral pelos pais, mas isto não me parecia ainda suficiente. As crianças queriam e mereciam uma mais larga audiência.” (FREINET, 1975, p. 28)

Um professor que trabalhava, pois, na região de Finistère, do outro lado da França, colocou sua turma para corresponder-se com a turma de Freinet, que considera que, assim, “inicia-se uma correspondência cujo completo êxito se encontra na origem do desenvolvimento crescente da correspondência interescolar, com ou sem jornal escolar, e das nossas viagens-intercâmbios que constituem o seu feliz complemento” (FREINET, 1975, p. 28). Ambos os professores providenciavam vinte e cinco cópias extras de cada texto produzido por seus alunos, diariamente, para envio à outra turma. Esse movimento de correspondências entre as escolas rurais e pobres de Bar-sur-Loup e Saint-Philibert-de-Trégunc, durou cerca de dois anos. Ao relatar os efeitos produzidos no cotidiano de sua turma, Freinet demonstra nas entrelinhas a importância da utilidade identificada por seus alunos no trabalho pedagógico que iam desenvolvendo, em contato com uma nova realidade, com novas possibilidades e novos horizontes de formação.

Vivíamos agora a existência dos nossos pequenos camaradas de Trégunc. Seguíamos-los em pensamento na sua caça às toupeiras ou nas pescarias miraculosas, pois o mar aproximara-se de nós, e tremíamos com eles nos dias de tempestade. Contávamos-lhes como se processava a colheita da flor de laranjeira e a apanha das azeitonas, como eram as festas de Carnaval, como se fabricavam os perfumes; toda a nossa província ia, assim, na direção de Trégunc. (FREINET, 1975, p. 29)

Certa vez, ao abrir a encomenda enviada pelos colegas do noroeste, os alunos de Freinet se depararam com coisas maravilhosas enviadas para si. O pacote trazia algas, mariscos e uma porção de coscorões — um doce típico de Trégunc. Todos provaram o doce e

cada um dos alunos, na hora do almoço, levou para casa um pedacinho para ser provado por seus pais. A reação da turma e de seus familiares é narrada por Freinet (1975, p. 29), considerando que “é inútil referir o êxito e o entusiasmo suscitado por esta prestigiosa encomenda. A reação dos pais não se fez esperar. *Vocês devem enviar-lhes também uma encomenda... Laranjas, azeitonas...* E a encomenda para Trégunc foi febrilmente preparada.” (grifos no original)

Os textos livres passaram a fazer parte das tarefas diárias na sala de aulas, especialmente como forma de se comunicar entre alunos de uma e outra escola. Eram preparados pelas crianças, corrigidos coletivamente, um por um, apresentados aos pais e enviados aos correspondentes do outro lado da França. Segundo Freinet, fazia-se presente, assim, uma motivação poderosa a estimular a expressão livre e o trabalho útil dos alunos em seus fazeres escolares.

As técnicas de correspondência interescolar e produção de texto livre, pouco a pouco, se multiplicaram, espalhando-se entre diversas escolas da França e de outros países ao seu redor, tais como Bélgica, Espanha e, no decorrer dos anos, passou a integrar parte importante dos fazeres dos educadores e educandos que trabalham com a Pedagogia da Escola Moderna em diversas partes do mundo. Vez por outra, alguns professores que trabalham com o texto livre manifestam insatisfação com a falta de textos, ou seja, com a pequena produção desses textos livres por parte de seus alunos. A tal tipo de problema, Freinet considera que

isso deve-se sem dúvida ao fato de o seu texto livre não ser motivado, como é de desejar, pelo jornal escolar e pela correspondência interescolar. Sem estas bases naturais, a criança tem a impressão de produzir um trabalho gratuito que lhe faz recordar as redações escolares. O encanto já não reside aí. A criança não experimenta nesse caso a necessidade de escrever. (FREINET, 1975, p. 30)

E contrapondo a educação tradicional, divorciada da realidade e dos interesses das crianças, o autor argumenta:

O que caracteriza, com efeito, a escolástica, é a obrigação que têm os alunos — de acordo com os regulamentos, os manuais escolares e o professor — de apresentar um trabalho que não tem, em geral, cabimento na vida dos indivíduos, e, por conseguinte, que não os toca nem influencia em profundidade. Este trabalho não é funcional. É previsto pelos adultos com base na sua cultura de adultos, e é sistematicamente que se pretende isolá-lo de toda a vida, com receio de que constitua perda de tempo e de que lhe falte seriedade. (FREINET, 1975, p. 30)

Como opção a essa escola tradicional desinteressante aos alunos, Freinet propõe uma nova escola em que as crianças experimentem o que chama de “inteligência manual, artística,

científica”, que não se baseie apenas no exercício do uso das ideias, “mas através da criação, *do trabalho*, da experiência” (FREINET, 1975, p. 36, grifos meus).

A nova escola, idealizada por Freinet, tem como modo de ser um jeito muito diferente da escola tradicional. Para ele, as técnicas que desenvolveu durante sua vida, aliadas a outras técnicas que pudessem decorrer da experiência e da prática de outros docentes, devem alavancar a construção de uma escola diferente, em que o espírito investigativo dos alunos seja incentivado juntamente com seu protagonismo e uma prática cotidiana de “trabalhos úteis”, que logrem resultados materialmente plausíveis a seus realizadores.

Para tanto, Freinet é contundente ao explicar que não criou um método, mas um cabedal de técnicas a serem implantadas passo a passo pelos educadores que desejem construir essa nova escola.

Esses passos não são de todo fáceis, pois precisa-se modificar a estrutura e a organização das aulas para que estas técnicas, reconhecidas como benéficas, possam ser generalizadas, para o progresso constante da educação. Foi todavia o que procuramos fazer. É precisamente para facilitar a marcha deste progresso que denominamos a nossa pedagogia de “técnicas Freinet” e não de “Método Freinet”. (FREINET, 1975, p. 44)

E para deixar claro que as “Técnicas Freinet” não estão prontas e acabadas, Freinet esclarece com maior detalhe sua compreensão acerca da diferença entre “Método” e “Técnicas”, comparando sua pedagogia com o método de Montessori que, mesmo depois de 35 anos — que foi quando, em 1965, ele teceu estas ideias —, continuou imutável e por isso, segundo ele, ultrapassado. (1975)

Jamais tivemos a pretensão de criar, de implantar um método intocável, bem pelo contrário. Oferecemos aos educadores com dificuldades nas suas aulas utensílios e técnicas constantemente experimentados, susceptíveis de lhes facilitar o trabalho pedagógico. Dizemos-lhes: eis o que fazemos com estes instrumentos, consoante estas técnicas, eis o que conseguimos, eis o que ainda não dá resultado, eis o que nos encanta. Talvez tirem melhor proveito e, nesse caso, sentir-nos-emos felizes por beneficiarmos, por nossa vez, da vossa experiência. (FREINET, 1975, p. 44)

Freinet se mostrava muito satisfeito ao explicar que a Escola Moderna não é uma religião ou um emaranhado de dogmas, nem um clube fechado ou uma sociedade secreta em que os iniciados se veem obrigados a reproduzir o que se lhes transmite na iniciação. Para ele a Escola Moderna é “uma via que nos conduzirá àquilo que, todos juntos, construímos”. (FREINET, 1975, p. 45) Ele sentia-se seguro de que era importante mudar as técnicas de trabalho na profissão docente como meio de transformação do ambiente escolar. Entendia que ao mudar as técnicas de trabalho, modificava, automaticamente, as condições de vida dos

estudantes dentro e fora da escola, bem como sua visão acerca da instituição de ensino. O novo clima criado pelas novas técnicas, em sua aplicação cotidiana, deveria propiciar às crianças e aos professores, melhor relacionamento, maior sociabilidade e, conseqüentemente, progresso da educação e da cultura.

Dentre as opiniões de Freinet, que diretamente se relacionavam com as características da produção de suas técnicas, pode-se destacar a ideia de que não se deve separar a escola da vida. Ele considera que nas escolas tradicionais, passou-se a marcar com muita clareza a separação entre a vida e a escola, de modo que o ambiente escolar passou a exercer o significado disciplinador das crianças visando à formação de adultos bem adaptados à senda que o trabalhador tem que trilhar em sua construção da própria constituição de classe. Célestin aborda suas recordações dos tempos de criança, estudante em escola pública tradicional francesa — que muito bem poderia ser a escola pública tradicional de nosso país —, em que chegava com seus colegas cheio de vida à unidade educacional, mas em seguida ao sinal de entrada para as classes, transformava-se em uma espécie de “matéria amorfa”, ou melhor dizendo, “inteligência amorfa”, dominada pelas obrigações impostas pelo modo de ensinar daquele equipamento educacional.

Aproximávamo-nos da escola. As ideias não nos faltavam certamente, e ideias bem originais; as falas surgiam rapidamente, com sutileza e humor; as iniciativas abundavam, boas ou más. E depois, bruscamente, ouvia-se a sineta; produzia-se imediatamente como um vazio no nosso ser. A vida detinha-se ali, a escola começava: um mundo novo, totalmente diferente daquele que vivíamos, com outras regras, outras obrigações, outros interesses, ou, o que é mais grave, com uma ausência por vezes dramática de interesse. (FREINET, 1975, p. 52-53)

Esmiuçando as explicações acerca de como a criança e seus colegas rompiam suas relações com a própria vida ao mergulharem no ambiente escolar, Freinet continua:

Contávamos pela última vez os berlindes nos bolsos, escondíamos uma bela amonite descoberta no caminho e que iríamos buscar depois de sairmos; éramos preciso afastar o cão que nos seguia e que se mostrava surpreso por ver que nos seguira e que nos tornáramos seres anônimos, sem alma, que desapareciam naquele lugar retirado do mundo no qual a vida não contava. A porta fechava-se. (FREINET, 1975, p. 53)

A pedagogia preconizada por Célestin Freinet oferece aos alunos uma outra maneira de relação entre a escola e a vida. Para ele, o que se espera da criança quando chega à escola, a cada dia, é que traga algo de suas experiências cotidianas, revestido de camaradagem espontânea. Que traga, pois, algo que tenha escrito no dia anterior, uma poesia ou um desenho, ou que traga uma caixa toda furada povoada por besouros, ou tatus-bolinha, quem sabe lagartas listradas ou pedras interessantes, ou, ainda, folhas apanhadas pelo caminho

percorrido de casa à escola. E cada aluno “tem além disso, com muita frequência, novidades importantes que quer contar, novidades que não podem esperar, pois constituem a vida” (FREINET, 1975, p. 55). E dessa maneira, a turma entra para a classe alegre e irrefletidamente, “sem qualquer destes preparativos paramilitares de formar fileiras para uma marcha controlada pelo apito; tem-se pressa em começar o trabalho, pois o dia promete muito” (FREINET, 1975, p. 55). Freinet entende que dessa maneira, a vida das crianças não fica do lado de fora, esperando para ser retomada. Nessa sala de aulas a vida acompanha os estudantes tornando-se mais rica e expansiva.

Numa aula da Escola Moderna, dez minutos depois da entrada dos alunos seguida de uma conversa informal, mas bem arquitetada pelo professor como modo de introduzir uma espécie de tomada de consciência individual e social, a aula se inicia de fato. Cada criança recebe uma folha de papel em que terá a oportunidade de trabalhar seu desenho livre, de acordo com seu ritmo, ao mesmo tempo em que dois ou três colegas leem para a turma, conforme já estabelecido desde o dia anterior, como exercício de leitura em voz alta e desenvolvimento cultural para o restante da sala.

Caso alguns alunos se mostrem desinteressados para com a atividade que se desenrola, como a ideia não é obrigá-los a permanecer imóveis e de braços cruzados escutando as leituras, dá-se-lhes a liberdade de escolherem realizar uma outra atividade que possa ser realizada em silêncio ao mesmo tempo em que escutem e deem atenção assim que o texto passe a interessar. Podem, por exemplo, desenhar, procurar documentos, fazerem redação de um texto de atualidades etc.

Freinet mesmo frisava que assim como qualquer adulto, as crianças são capazes de desenhar ao mesmo tempo em que escutam e destacava que “o desenho matinal constitui um excelente exercício, pois é libertação íntima e convite à expressão gráfica, segundo normas absolutamente pessoais” (FREINET, 1975, p. 56).

Após as leituras, todos os alunos expõem para a sala seus desenhos, que serão examinados coletivamente e comentados, visando à escolha de dois ou três para serem colocados no Livro da Vida — outra técnica desenvolvida por Celèstin Freinet.

Para melhor compreensão do significado de cada etapa de uma aula na Escola Moderna e da concepção que rege o trabalho docente, convém entendermos esta atividade de leitura matinal desde seu aspecto pragmático. O objetivo não é testar a criança diante de seus colegas, para que prove que sabe ler. Aliás, caso não saiba ler, atormentá-la com uma nota

baixa não teria o menor sentido como incentivo para que quisesse dedicar-se e aprender a ler melhor, pelo contrário, apenas se trataria de reprodução de uma prática tradicional com consequências mais deletérias para a criança do que positivas. O aluno tem que se dar bem na sua atividade e é papel do professor ajudá-lo nessa tarefa.

Para tanto, na tal tarefa de leitura, talvez seja o caso de aconselhar o aluno, na véspera, para que escolha um texto que seja capaz de ler, oferecendo-lhe variadas opções. Outra possibilidade de auxílio poderia ser a execução de trabalhos com textos — produção e leitura — em dupla com um colega mais preparado que poderia ajudar a melhor compreender o texto escolhido.

Outra boa maneira de auxiliar um aluno com dificuldade de leitura poderia ser a permanência do professor ao seu lado apoiando-o com discrição, murmurando-lhe os termos mais difíceis, garantindo o silêncio e a cooperação necessários no caso de sua imperfeição técnica desencorajar a audição dos colegas. Em caso de dificuldade muito grande, o professor pode simplesmente tomar o livro, delicadamente, e continuar a leitura, de modo que o aluno não se sinta totalmente frustrado em sua tarefa, pois poderá executá-la melhor numa próxima vez.

Esse desejo e essa predisposição ao êxito estarão presentes permanentemente nas salas de aula da Escola Moderna, envolvendo todas as atividades discentes. Essa postura do professor, para Freinet, significa “exatamente o contrário de todas as técnicas tradicionais, consoante às quais a criança, em caso de erro, deve ser castigada, sofrendo por vezes as piores humilhações, só sendo dignos de ter êxito os alunos especialmente dotados, que adquirem com isso, de resto, benefícios e vaidade” (FREINET, 1975, p. 58).

Freinet sustentava a ideia, baseada em sua experiência docente, de que o sucesso deixa uma marca positiva que encaminha a criança à repetição do ato, ao passo que o fracasso, ao contrário, constrói uma barreira psíquica que desencoraja as demais iniciativas dos alunos. Por isso não se deve deixar que os alunos fracassem, nem que para tanto o professor tenha que, generosamente, participar auxiliando-os em seu sucesso. “Se os alunos se sentirem orgulhosos das suas obras serão capazes de ir muito longe.” (FREINET, 1975, p. 58)

Dentre as técnicas amplamente utilizadas na Escola Moderna, desde a Educação Infantil, a que melhor contribui para o desenvolvimento da subjetividade dos educandos é a produção do Texto Livre. O próprio Freinet define o que seja o Texto Livre:

Um texto livre é, como a sua designação indica, um texto que a criança escreve livremente, quando tem desejo de o fazer, em conformidade com o tema que a inspira. Não é aconselhável, por conseguinte, a imposição de um assunto, nem se deve estabelecer um plano destinado ao que se tornaria então uma espécie de exercício de texto livre que, como é óbvio, constituiria apenas uma redação de tema livre. (FREINET, 1975, p. 60)

Para que as crianças desejem fazer seus textos livres, é necessário que sua classe de aulas esteja se desenvolvendo sob o clima da atividade livre. Para tanto, é necessário que o professor motive seus alunos e estes se tornem sensíveis a tais motivações, que percebam que as coisas que têm a dizer são importantes para suas vidas, para a vida da comunidade e da sociedade, em relação com a qual devem, desde já, representar seu papel de homem.

Criar esse clima, e garantir a possibilidade do desabrochar dos desejos ativos dos alunos, demanda uma tomada de consciência docente e discente que abrange elementos individuais e coletivos que não se fazem denotar por meio de explicações, por mais mirabolantes e facundas que sejam. Para tanto é necessário que professor e alunos experimentem e vivam um clima de cooperação e parceria que gere segurança na construção de um ambiente de confiança em si e nos outros — confiança coletiva —, que alavanque os processos de mudança do trabalho docente, que continua sendo a coisa mais difícil de realizar nas escolas engastadas pelo ranço da educação tradicional.

Em 1947, com o início da guerra fria, os comunistas franceses foram expulsos do governo. Duas tendências, então, disputavam a hegemonia partidária, sendo uma delas — a *unitária* — favorável à união das esquerdas e a outra — a *classe contra classe* — defensora da ideia de que todos os partidos ou organizações que não seguissem cegamente as orientações do *Kominform* soviético, ditadas ao movimento comunista internacional, eram inimigos do proletariado. Freinet identificava-se com a tendência *unitária*, que era majoritária naquela altura.

Devido ao modo como se dera a expulsão dos comunistas do governo, arrefeceram-se os ânimos dentro do Partido Comunista Francês e a tendência *classe contra classe* tornou-se dominante, assumindo a liderança do Partido. A União Soviética passava por mudanças profundas, sob a mão forte de Stálin e em termos de educação, as reformas significaram uma espécie de “retradicionalização”. Oliveira apresenta a situação da educação soviética, dizendo que o Secretário Geral do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética,

cofundador do *Kominform*, o célebre Jdanov, organiza, nos anos 40, uma luta sem trégua contra os “devocionismos burgueses” nas letras e nas artes, obrigando escritores e artistas a se conformarem às diretrizes do “realismo soviético”. Na educação, o papel do *Narkompros* torna-se pouco a pouco

simbólico. A direção do ensino está cada vez mais concentrada nas mãos do Comitê Central, único guardião da “verdade proletária” refletida pela “linha do partido”. Como já acontece na economia, a política educacional tende a privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade. De fato, constroem-se milhares de escolas e o ensino é oferecido a populações que nunca antes tiveram acesso a ele. Porém, o problema do analfabetismo persiste durante todo o período. (OLIVEIRA, 1995, p. 174)

Defendendo e apropriando-se das teses educacionais soviéticas, o Partido Comunista Francês passa a atacar todos os educadores que discordam da posição da tendência hegemônica, mesmo aqueles que fazem parte do partido, militando na tendência *unitária*. Um dos educadores perseguidos pela direção do Partido Comunista Francês foi Célestin Freinet, que na imprensa oficial do partido passou a ser atacado pelos seus intelectuais mais influentes na década de 1950.

Peter Maahs comenta um dos principais motivos da perseguição sofrida por Freinet durante a década de 1950, pelos intelectuais do Partido Comunista Francês:

A proposta pedagógica de Célestin Freinet, muitas vezes, foi confundida como uma vertente do não diretivismo. A livre expressão infantil era vista por seus críticos como uma omissão do mestre, uma licenciosidade que prejudicava o mecanismo de transmissão de conteúdos do professor para o aluno. A questão do suposto não diretivismo da pedagogia moderna foi exaustivamente atacada por intelectuais do Partido Comunista Francês (PCF), ligados à corrente “classe contra classe”. (MAAHS, 2011, p. 268)

Após mais de dois anos de polêmicas alimentadas por Georges Snyders, Roger Garaudy e Georges Cogniot, Freinet resolveu devolver sua carteira de afiliação ao Partido Comunista Francês, pondo fim a uma polêmica intransigente marcada pelo fundamentalismo doutrinário, por um lado e pela ineficácia em lidar emocionalmente com as críticas, por outro. Dessa maneira, em 1953 encerram-se todas as tentativas de reconciliação entre Freinet e o PCF.

Freinet seguiu trabalhando como professor primário até 1966, ano de sua morte, aplicando suas técnicas e coordenando a Cooperativa do Ensino Laico e o Movimento da Escola Moderna que, aos poucos, se espalhou por vários países de todos os continentes.

Seu legado ao campo educacional e ao mundo, como um todo, se traduz em seus princípios e técnicas desenvolvidos sem a pretensão de serem imitados, mas com o objetivo de se oferecerem como exemplos a inspirar o trabalho dos educadores progressistas comprometidos com as causas populares e a formação de cidadãos mais felizes e livres.

CAPÍTULO 4

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO QUE LIBERTA DA OPRESSÃO

Nas primeiras páginas da sua obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire aborda a questão da humanização dos homens. Para ele, humanização e desumanização são possibilidades que se estabelecem num contexto histórico real, concreto e objetivo. De acordo com o autor, humanização e desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2002, p. 30). Entretanto somente humanização se caracteriza como vocação dos homens, ainda que castrada pelas injustiças, pela exploração, pela opressão e pela violência dos que oprimem.

No desejo de liberdade e do estabelecimento da justiça de todos os oprimidos, Freire vislumbra a afirmação da vocação pela humanização dos homens a se construir na luta que levam adiante pelo restabelecimento de sua humanidade roubada. A desumanização, por sua vez, é identificada como a distorção da vocação do ser mais que, apesar de se apresentar como uma possibilidade histórica, não se constitui em vocação na história dos homens.

Na busca permanente por ser mais dos homens, Freire identifica as metas a que os indivíduos anseiam para reavirem-se com sua humanidade. Ele afirma que se a desumanização fosse vocação dos homens, “a luta pela humanização, *pelo trabalho livre*, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação” (FREIRE, 2002, p. 30, grifo meu).

A questão da humanização está presente perenemente na obra do educador pernambucano, que se classificou como educador humanista e, segundo Jaime José Zitkoski, “direcionou seu trabalho e toda uma obra pedagógica em prol de um mundo mais humanizado” (ZITKOSKI, 2008, p. 214).

O mundo desumanizado em que Freire cresceu e desenvolveu-se como educador, encontra suas origens e perpetuação na história do povo brasileiro que, como seu país, sempre foi explorado e expropriado de suas riquezas.

O início da educação no Brasil data de 1549, quando um primeiro grupo de padres jesuítas, chefiados pelo cura Manoel da Nóbrega, chegou com o intuito de catequizar e educar os nativos e os filhos dos colonos. Quinze dias após a chegada, no dia 29 de março, fundaram

a primeira *escola de ler e escrever* no mesmo dia e local da fundação, por Tomé de Souza, da cidade-fortaleza de Salvador, na Bahia. O historiador Francisco Larroyo destaca que “o mestre dessa primeira escola foi Vicente Rodrigues, um dos integrantes do primeiro grupo de padres jesuítas que aqui chegou em março de 1549” (LARROYO, 1970, p. 934). Os padres da Companhia de Jesus permaneceram como responsáveis pela Educação no Brasil durante um período de 210 anos — de 1549 a 1759 —, até que foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal.

Durante os primeiros anos de atuação no Brasil — de 1549 a 1570 — as escolas jesuíticas desempenharam a função de educarem os índios e os filhos dos colonos. A partir do final da década de 1560, entretanto, com a ascensão da burguesia mercantil, que passou a dominar a Coroa portuguesa, os interesses da metrópole com relação à colônia modificaram-se. A descoberta de ouro e a alta produção da cana de açúcar incentivaram uma maior migração em direção ao Brasil, fazendo multiplicarem-se as vilas e pequenas cidades.

Na mesma época, mudanças administrativas na Companhia de Jesus determinaram uma nova forma de trabalho para seus missionários. De acordo com Maria Lucia Spedo Hilsdorf, os padres jesuítas, que antes se dedicavam a viver nas tribos indígenas ou em pequenas aldeias, catequisando os índios e ensinando-lhes em escolas de primeiras letras, decidiram “pelo trabalho em instituições escolares, ou seja, em colégios de ensino secundário e universidades” (HILSDORF, 2003, p. 8).

A coroa portuguesa passou a sustentar o trabalho de ensino dos jesuítas, por meio da instituição da *redízima*, uma taxa cobrada sobre 10% das dízimas recolhidas. “No Século XVI os primeiros ‘padrões de redízima’ foram aplicados às casas [jesuítas] da Bahia (1564), Rio de Janeiro (1568) e Olinda (1576), transformando-as, então, em colégios para oferecer *gratuitamente* ensino secundário de humanidades, como faziam na Europa, para clientela letrada.” (HILSDORF, 2003, p. 8-9, grifo meu) Esses colégios deveriam receber, como parte de sua missão, todos os alunos que buscassem o ensino e a instrução; entretanto, “na prática, assumindo a ruptura da colônia, os jesuítas ficavam apenas com os alunos brancos, recusando os mestiços, mamelucos e índios, com a justificativa de que seu propósito era formar os padres da Companhia” (HILSDORF, 2003, p. 9). Desde então a educação no Brasil passou a atender aos interesses das elites.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, a educação passou à responsabilidade direta da coroa portuguesa, ficando a cargo dos professores régios. Entretanto, “os professores [régios], mal remunerados e pouco considerados, não tinham uniformidade no ensino, nem

aptidão e aos alunos infligiam castigos corporais excessivos e infamantes” (LARROYO, 1970, p. 944).

Somente a partir de 1808, com a vinda da coroa portuguesa para o Brasil, é que se fundou uma série de novas escolas elementares, secundárias e superiores. Mas a educação continuava a ser oferecida apenas aos filhos da elite, baseada no mesmo modelo introduzido no Brasil pela Companhia de Jesus.

Para Ana Maria Araújo Freire, em suas notas no livro “Pedagogia da Esperança”, de Paulo Freire,

a ideologia da dominação jesuítica usada para docilizar o índio, o colono e o negro, no início da colonização brasileira, para favorecer o enriquecimento da Coroa Portuguesa e depois o da própria Companhia de Jesus, que para aqui tinha vindo com a missão oficial de “instruir e catequizar o índio”, foi tão eficiente que a classe dominante tomou-a para si como um dos mecanismos capazes de reproduzir a sociedade dos poucos que sabem e podem e dos muitos que permanecem excluídos e proibidos de ser, saber e poder. (FREIRE, A., 2002, p. 231-232)

Às vésperas da independência, a organização política do Brasil dividia-se entre três partidos políticos, a saber: o “Partido Português”, monarquista, absolutista, composto por militares e comerciantes portugueses que pretendiam manter a união entre Brasil e Portugal; o “Partido Radical”, formado pelos exaltados ou democratas, formado por pequenos comerciantes, artesãos, funcionários públicos, letrados em geral, jornalistas, advogados etc., tinha como programa a democracia e o liberalismo, colocando a soberania no povo, com reivindicações por reformas políticas e sociais — inclusive voltadas para o trabalho livre, reforma agrária e extinção dos latifúndios e sufrágio universal; o “Partido Brasileiro”, dos moderados, constituído por latifundiários, comerciantes brasileiros, portugueses e ingleses, adeptos do comércio livre, mas escravistas, defensores de um programa liberal conservador cujo soberano é a Constituição, da independência da colônia, mas com a manutenção de uma monarquia constitucional com o sufrágio censitário indireto de base econômica e a Igreja oficial.

Apesar de ter transitado entre as ideias radicais, Dom Pedro I acabou aderindo — e recebendo apoio — dos moderados para realização da independência do Brasil. “A Independência é moderada porque foi feita pelo ‘partido Brasileiro’, de linha moderada, cujos integrantes são oriundos da classe senhorial, a ‘aristocracia’ rural, e exibem mentalidade pragmática.” (HILSDORF, 2003, p. 42) Assim, a maneira “ilustrada” de ver o mundo por meio de “lentes” liberais, no Brasil imperial, e a procedência rural dos produtores agrícolas

em escala de exportação, que se constituíam em grupo hegemônico daquela sociedade, delineiam as diferenças no que tange ao liberalismo dos europeus de origem burguesa, comercial e industrial, e esclarecem os contornos da monarquia estabelecida na ex-colônia: um liberalismo autoritário e uma coroa agregada e centralizada, numa sociedade dominada por latifundiários escravocratas.

O novo governo que se organiza tem, então, traços do liberalismo moderado. De outro lado, o quadro mental da geração que fez a Independência, de matriz ilustrada e regalista, tem também traços liberais e filantrópicos devidos à preponderância britânica sobre toda a geração dos “libertadores” americanos. [...] Confiança na lei, catolicismo iluminista, laissez-faire econômico e ênfase na educação popular serão, portanto, características das lideranças políticas e culturais da geração da Independência. (HILSDORF, 2003, p. 43)

Durante as décadas de 1820 e 1830, esses liberais moderados construíram orfanatos, colônias correcionais, rodas de expostos, parques e praças, escolas populares, bibliotecas, cursos profissionalizantes e superiores e toda uma gama de instituições com caráter civilizatório visando à proteção e formação da população do Império.

A sociedade brasileira de então estava organizada verticalmente, formando uma pirâmide hierárquica. Ela dividia-se em “povo” — formado pelos proprietários e senhores —, “pessoas” — a plebe composta pelo estamento dos homens livres e pobres — e “coisas” — os escravos e índios. Portanto, os serviços implantados pelo governo para servir ao povo nem de longe se destinava a atender à plebe. Além disso, levando-se em conta que a população brasileira era formada por três quartos de escravos e uma grande quantidade de brancos livres pobres, as leis liberais moderadas constituíram “como povo brasileiro a classe senhorial, resguardando seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida. Que ordem? A ordem social escravagista e a ordem política liberal constitucionalista.” (HILSDORF, 2003, p. 44)

A partir de 1830, para conseguir governar, os liberais moderados se viram obrigados a estabelecer acordos com os radicais que levaram à aprovação de várias medidas descentralizadoras e em favor dos interesses e anseios populares, como por exemplo, o Ato Adicional de 1834 à Constituição Imperial de 1824, que criou as Assembleias Legislativas nas Províncias. Como reação a tais avanços republicanos, certos liberais moderados deram início a um movimento conservador autodenominado “regressista”, com o intuito de reconduzir a sociedade à boa ordem do Império.

Por meio de manobras políticas argutas, tais conservadores assumiram o governo do Estado, relegando aos radicais e moderados o governo de seus interesses particulares, ou seja, sua liberdade enquanto senhores de escravos na privacidade de suas propriedades. Por meio de iniciativas centralizadoras, esses latifundiários conservadores construíram o Império unificado ao mesmo tempo em que lograram se estabelecer como classe senhorial, no período que foi de 1835 a 1870.

Mesmo sob o Ato Adicional de 1834, que proporcionava às províncias o poder de oferecerem educação, juntamente com a Coroa, para constituição de um sistema nacional de ensino, os interesses conservadores se sobrepuseram aos populares. As Assembleias Provinciais passaram a contar com a incumbência de criarem escolas elementares, secundárias e superiores, entretanto “os conservadores, para manter a ordem (escravista) e colocar o Império ao lado das nações civilizadas (modernas), vão praticar uma partilha das competências entre a Assembleia Legislativa Geral, as Assembleias Legislativas Provinciais e a iniciativa privada” (HILSDORF, 2003, p. 46). Para tanto, a Assembleia Geral assumiu a responsabilidade pelo Ensino Superior, deixando a cargo das províncias o Ensino de Primeiras Letras e os cursos de formação de professores. Quanto ao Ensino Secundário, a Corte se prontificou a levar a cabo sua descentralização. Entretanto, como meio de garantia do controle do acesso aos cursos superiores, criou um único estabelecimento de Ensino Secundário — o Colégio Pedro II, em 1837 — e não permitiu que os alunos concluintes dos cursos oferecidos pelos liceus e ginásios secundários das províncias acessassem os cursos acadêmicos, como era o caso dos concluintes do Colégio Pedro II, obrigando-os a se submeterem a exames de ingresso.

Sem a equiparação de seus estabelecimentos de Ensino Secundário e o colégio da Corte, as províncias deixaram de oferecer os cursos nos liceus e ginásios, chegando a desoficializar legalmente esse nível de ensino em algumas de suas escolas. Assim, proliferaram os cursos particulares avulsos de formação nas disciplinas preparatórias específicas para realização dos exames de ingresso.

Com a criação das escolas primárias por parte das províncias, entre 1830 e 1870 aumentou muito a quantidade de vagas e o oferecimento de educação gratuita em todo o Império. Entretanto, segundo Hilsdorf (2003), em 1872 apenas 16,8% da população com idade entre seis e quinze anos frequentavam escolas, sendo que cerca de 85% da população total do país era formada por analfabetos.

Sob a influência dos modelos econômicos da Inglaterra e dos Estados Unidos, além da circulação dos pensamentos de Comte e Spencer, formou-se um novo liberalismo reformista, defensor do trabalho livre e da abolição da escravidão com a integração dos negros à sociedade. Esse novo movimento político, segundo Hilsdorf, acabou por obrigar “os diferentes grupos socioculturais e políticos a olharem a situação do país em comparação com a de outras sociedades modernas que haviam extinguido o trabalho compulsório, e ter exigido deles uma posição acerca do conjunto das condições históricas brasileiras que marcavam o ‘atraso do Império em relação ao Século’” (HILSDORF, 2003, p. 49).

Os avanços preconizados por esse Segundo Liberalismo são destacados por Hilsdorf, quando diz que

para esses liberais a abolição era parte de um programa mais amplo que incluía o regime da pequena propriedade, o crescimento da indústria, o voto universal, o ensino primário estatal e gratuito e a liberdade de ensino para a iniciativa privada. Invertendo a lógica [...] [de seus predecessores], esses princípios reguladores do Segundo Liberalismo configuravam o país moderno ao redor de 1870. Sem o querer, apontavam também o fim do Império: por isso não tiveram recepção e realização unânimes, mas contribuíram para difundir na sociedade brasileira a consciência indubitável da necessidade da mudança e da atualização. (HILSDORF, 2003, p. 49)

A discussão em torno de uma educação necessária para construção de um país moderno e livre passou a grassar nos meios políticos. O número de escolas elementares multiplicou-se, de modo que na província de São Paulo, por exemplo, quadruplicaram-se as unidades educacionais em dez anos, o que significou um grande salto quantitativo de caráter absoluto, mas com poucos resultados percentuais.

Larroyo contribui com informações interessantes para a compreensão do tamanho da defasagem educacional presente na sociedade brasileira na segunda metade do Século XIX: “em 1872, contávamos com população de 10 milhões de habitantes, para apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias. A percentagem de analfabetos era estimada em 66,4.” (LARROYO, 1970, p. 944)

A formação de professores nas Escolas Normais acompanhou o crescimento da necessidade de novos professores para as escolas elementares que, pouco a pouco, foram sendo oferecidas a toda a elite e, em alguns raros casos, a uns poucos ex-escravos e populares advindos da plebe. Esse crescimento do oferecimento de vagas no Ensino Elementar elevou em dez pontos percentuais a quantidade de cidadãos alfabetizados no Brasil entre os anos 1870 e 1910 — já em tempos de Primeira República.

O período um pouco mais abrangente que vai de 1870 a 1920, caracterizou-se como um tempo de transformações sociais para todo o Brasil.

Dentre as transformações que marcaram essa época, Hilsdorf (2003) destaca a reorganização das relações de trabalho que mudaram do regime escravista ao trabalho assalariado livre, desencadeador do imigrantismo que fez de São Paulo o novo polo econômico do país.

Outra transformação importante foi o desenvolvimento dos setores ligados às prestações de serviços e da indústria de pequeno porte, relacionada ao começo da urbanização, ao crescimento da classe média e ao aparecimento dos trabalhadores da cidade advindos dos diversos pontos de partida de imigrações que, ao chegarem ao Brasil foram levados para o campo, mas que acabaram abandonando o trabalho rural, transferindo-se para as cidades, onde foram trabalhar com atividades industriais e artesanais com que já estavam habituados em seus países de origem. Além disso, uma parte dos imigrantes que foram chegando ao Brasil veio trazendo algumas economias, utilizadas para se estabelecerem nas cidades e se dedicarem ao desenvolvimento de alguma atividade profissional no artesanato e na indústria, onde vários deles acabaram por se tornar pequenos proprietários.

Hilsdorf apresenta uma importante informação acerca da relação entre o capital e o desenvolvimento da urbanização sob influência da imigração. De acordo com ela,

é importante lembrar que, da perspectiva do capital, é pelo crescimento desses setores do comércio e serviços no processo imigração-urbanização que vai se dando a formação da camada de empresários industriais, muitos deles também agroexportadores. Da perspectiva dos trabalhadores verifica-se a formação do proletariado urbano pelos imigrantes estrangeiros e também pela migração do trabalhador nacional, além do processo de marginalização dos ex-escravos. (HILSDORF, 2003, p. 58)

Um fator de transformação que se fez presente em nosso país nesse mesmo período foi a entrada maciça de capital estrangeiro, primeiramente de origem inglesa e em seguida norte-americana, fato que contribuiu para que se consiga entender o alinhamento a Washington nas áreas política e cultural àquela altura.

Também importaram, para as transformações do período, a grande circulação de novos estilos de pensamento importados do além-mar, tais como o positivismo — bastante aceito tanto pelo seu cientificismo quanto pela sua defesa de uma moral cívica acerca das leis e do bem comum —, o industrialismo cosmopolita — que muito influenciou já no início da década de 1890 expoentes da política nacional, como Rui Barbosa e Benjamin Constant que promoveram movimentos nos campos econômico e educacional de interesse dos empresários

da indústria, desviando o foco da área agrícola —, o ruralismo — como ideologia valorizadora da vida no campo como modelo ideal para a constituição humana, uma vez que o ambiente rural era apresentado como natural, incentivando a sociedade a valorizar todos os empreendimentos de interesse dos coronéis do café.

Por fim, a queda da monarquia também significou uma mudança importante para toda a sociedade brasileira, ainda que sem grande participação popular. Num acerto de interesses entre militares e cafeicultores, a proclamação da República mais se aproximou de um golpe político que implantou uma ditadura do tipo caudilhista, muito comum nos países sul-americanos da época.

O modelo republicano que se estabeleceu no Brasil, foi o federativo, que manteve o poder das forças locais e regionais. Com a Proclamação da República, além do poder econômico, os cafeicultores alcançaram o poder político e social. Por meio de manobras bem arquitetadas, conseguiram garantir na Constituição de 1891 um processo de descentralização política, constituindo o Brasil numa federação liberal de base agrícola e, na prática, oligárquica, comandada pelos agroexportadores de café da região centro-oeste do estado de São Paulo — que na época eram responsáveis por cerca de 70% de toda a exportação brasileira.

Esse “grupo” de agroexportadores, como meio de se garantir no poder, investiu na eleição de presidentes representantes dos cafeicultores paulistas e mineiros — que configurou a chamada *política do café com leite*. Além disso, colocou em prática a chamada *política dos governadores*, que “tinha como objetivo facilitar [...] a formação de estruturas de dominação estáveis nas unidades da federação por meio do estabelecimento de estreitas relações de poder entre presidentes, governadores, deputados e o poder local representado pelos ‘coronéis’, isto é, os mandatários locais” (HILSDORF, 2003, p. 59-60).

Em sintonia com o ideário republicano das elites liberais brasileiras, que escolheram o modo evolutivo de ascensão ao poder político por meio de uma reforma serena das instituições e com uma visão conservadora de democracia, a educação pelo voto e pela escola foi implantada como estratégia de transformação social. O modelo de representação política escolhida pelas elites cafeicultoras oferecia “em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo” (HILSDORF, 2003, p. 60).

Para Paulo Freire, o tipo de democracia que se implanta por meio de regimes liberais é absolutamente parcial e viciada em seu nascedouro, pois se trata de “uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias” (FREIRE, 2000, p. 24).’

Os republicanos escolheram como escola ideal a particular sob a responsabilidade de protestantes americanos, de positivistas e de cientificistas, contra a escola pública monárquica, a de iniciativa privada comercial e a confessional católica, que eram consideradas atrasadas, incompletas e “metafísicas”. Do ponto de vista pedagógico, a boa escola era a que aplicava a pedagogia moderna, baseada no método intuitivo em que importavam o olhar, o ver e o ser visto, a observação e o escrito, administrada a partir dos princípios da racionalidade científica e da divisão de tarefas. A escola ideal trabalharia pela formação de um homem adequado, sob todos os aspectos, para a vida moderna. Em termos de política, formaria o cidadão democrata, a partir de um ensino laico, neutro e apartidário. No que diz respeito à formação social, formaria o homem civilizado, portador de hábitos morais baseados na razão e na ciência. Quanto ao aspecto individual da formação, prepararia sujeitos aptos à prosperidade pessoal, conforme os objetivos do ideário liberal. No que se refere aos aspectos econômicos, prepararia o indivíduo para um modo de produção capitalista agrícola ou urbano por meio de escolas profissionais, liceus científicos ou colégios assistenciais e filantrópicos.

Os ideais educacionais dos republicanos não eram muito diferentes, na realidade, dos ideais monárquicos. Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho, na Corte imperial, lideravam uma ala moderna em termos de educação e mesmo alguns governantes do Partido Liberal como, por exemplo, o governador da província do Espírito Santo, Inglês de Souza — um positivista ligado à monarquia —, preconizavam reformar a educação com ideias inovadoras em termos de abrangência social. Entretanto os republicanos se serviram de uma estratégia, de convencimento e sedução, que deu bons resultados no seio da sociedade do final do Século XIX.

O plano que se utilizou foi baseado no reforço da “associação ‘bons frutos/boa árvore’, no sentido de proclamar que nem os conservadores nem os liberais mais adiantados poderiam sustentar de forma continuada e genuína uma ação educativa moderna, uma vez que estavam presos às estruturas conservadoras e centralizadoras do Império.” (HILSDORF, 2003, p. 63) Os republicanos argumentavam que nem mesmo as propostas mais avançadas, preconizadas pela vanguarda liberal, configurariam solução para o retrocesso do país, em

termos de instrução e ensino. Afinal de contas à monarquia interessaria a ignorância da sociedade como garantia da manutenção do *status quo*, de modo que suas ideias e seus projetos não remediariam de forma nenhuma os problemas da educação brasileira.

Por iniciativa de republicanos interessados em disseminar suas ideias, em 1873 foi inaugurada, no Rio de Janeiro, a “Escola do Povo”. Essa escola se propunha a oferecer educação *popular* gratuita para ambos os sexos com curso primário durante o dia e formação profissional para trabalhadores durante a noite, incluindo nos temas a serem ensinados tópicos sobre democracia e conhecimentos científicos em geral. Nesse mesmo ano, em São Paulo, também tiveram início os trabalhos da Sociedade Propagadora da Instrução Popular — que mais tarde, em 1882, seria rebatizada como Liceu de Artes e Ofícios. Dentre os objetivos da escola popular paulistana, estava o preparo de profissionais para atuarem na agricultura, na indústria e comércio em geral, nos ramos da fotografia, da serralheria, da construção civil (formação de pedreiros), bem como na instrução e formação de alfaiates, maquinistas, litógrafos, gráficos em geral etc. Com o apoio de republicanos de diferentes localidades, multiplicaram-se iniciativas de implantação de instituições desse tipo. Segundo Hilsdorf (2003, p. 64), foram fundadas, por exemplo, “outras Sociedades Propagadoras que ofereciam cursos noturnos para trabalhadores, inclusive libertos e escravos, em cidades do interior da província de São Paulo, como: Batatais, Campinas, Cunha, Itapetininga, Lorena, Rio Claro e outras”.

As ideias e práticas republicanas acerca da educação popular foram ainda mais divulgadas e ampliadas após novembro de 1889, com a tomada do poder pelos cafeicultores.

Em 1893, sob influência das ideias positivistas em que se baseavam os republicanos, foram criados os Grupos Escolares, que agrupavam as aulas avulsas primárias em um só prédio sob um único diretor e com um grupo de professores encarregados por “classes de ensino simultâneo, progressivo e seriado dos conteúdos, reunindo crianças com o mesmo nível de aprendizagem” (HILSDORF, 2003, p. 66). Entretanto, Hilsdorf chama a atenção para o fato de que essa escola popular não tinha a conotação de uma escola de massas. A autora argumenta que “são espaços pensados para uma população trabalhadora já urbanizada e dedicados tanto à alfabetização quanto à doutrinação das suas crianças no culto aos símbolos e valores republicanos, os quais, no período da propaganda, circulavam entre os setores mais restritos da sociedade” (HILSDORF, 2003, p. 66). O cenário quantitativo da educação brasileira em 1907, fruto dessa política educacional, é apresentado por Larroyo (1970, p. 960),

que informa que “de 1000 pessoas em idade de seguirem os cursos primários, somente 137 estavam inscritos neles e dessas apenas 96 compareciam às aulas.”

Nas décadas de 1890 e 1900, os republicanos paulistas reelaboraram todo o sistema de ensino público, transformando a escola monárquica na escola ideal — do seu ponto de vista liberal, democrata imigrantista e não abolicionista — para todos os extratos sociais, intervindo em todos os segmentos da instrução por meio da criação e reforma das instituições, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, passando pelos jardins-de-infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, complementares, normais, ginásios, bem como nas escolas superiores de medicina, agricultura, engenharia e escolas profissionais. Definiram, assim, que a pedagogia praticada em cada uma dessas instituições de ensino seria a pedagogia moderna em contraposição à tradicional.

Para explicitar o significado dessa escola ideal e de seu alcance social, Hilsdorf considera que suas lideranças

definiram e ofereceram um sistema escolar que educasse toda a sociedade, mas escalonando o seu alcance conforme se tratasse do trabalhador imigrante ou das camadas dominantes. Para promover a formação das camadas médias da sociedade, mas contendo-as dentro de limites aceitáveis de ascensão social, mantiveram o sistema de exames parcelados aos cursos superiores e ofereceram poucas oportunidades de escolarização em instituições públicas: em 1920 seriam 6 milhões os jovens de ambos os sexos em idade de receber instrução secundária, mas somente 52 mil estavam matriculados — três quartos deles em instituições particulares (PERES, 1973). Já o crescimento das matrículas no ensino elementar, que em São Paulo, por exemplo, foi seis vezes superior ao da população, mostra que o esforço de extensão da escola popular foi efetivo (INFANTOSI DA COSTA, 1983). (HILSDORF, 2003, p. 71)^[6]

Escolarização, durante toda a Primeira República, foi um tema fundamental para as oligarquias que estiveram no poder e também muito importante para os trabalhadores que, além de educação, reivindicavam condições de vida e trabalho mais dignas e relações sociais mais justas, que não faziam parte dos planos dos republicanos. A classe proletária contava com projetos próprios que, naquele momento, passavam longe da escolarização como processo prioritário.

[⁶] Hilsdorf faz menção a duas autoras, nesta citação, cujas referências são: INFANTOSI DA COSTA, Ana Maria. “A Educação para trabalhadores no estado de São Paulo (1889-1930”. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros-USP**, 24 (1982): 7-14.

PERES, Tirsia R. **Educação Republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro, 1889-1920**. Araraquara: FCL, 1973.

Educação popular, a essa altura, tinha um caráter de educação-para-as-classes-populares, pensada não a partir de seus anseios e interesses mas dos anseios, interesses e necessidades dos oligarcas republicanos que a implantaram.

Durante a Primeira República, alguns movimentos políticos e sociais ligados aos trabalhadores marcaram presença importante no cenário educacional, como de resto, em toda a conformação social brasileira. Dentre ele destacamos, com Hilsdorf (2003), o movimento socialista, o libertário e o comunista.

Quanto aos socialistas, a partir da I e da II Internacional dos Trabalhadores — que ocorreram nos anos 1864 a 1876 e 1889 a 1916 —, desencadearam um plano de organização dos operários brasileiros. Dentre as táticas que utilizaram, pode-se citar a criação de “caixas de beneficência e sociedades de auxílio mútuo para enfermos, viúvas e desempregados, segundo uma versão proletária da filantropia liberal” (HILSDORF, 2003, p. 72). Também criaram partidos políticos no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Bahia, a que nominavam “partidos operários” que desenvolveram uma imprensa própria — dirigida aos interesses dos trabalhadores —, promoveram congressos operários e disputaram eleições. Ao tomarem parte de pleitos eleitorais, aproximaram-se dos republicanos com quem estabeleceram alianças diante de várias iniciativas de um ou outro grupo. Hilsdorf explica que “por esse procedimento, os socialistas foram criticados pelos outros grupos defensores dos trabalhadores como reformistas e ‘democráticos’, depreciação reforçada na época pelo fato de muitos deles aceitarem a propriedade privada e a família como bases da organização social” (HILSDORF, 2003, p. 73)

No campo da educação, também se deu uma aproximação entre socialistas e liberais. O discurso socialista defendia uma educação popular, pública, estatal, laica, gratuita e obrigatória, bem como a abertura de escolas noturnas profissionalizantes para os trabalhadores com o oferecimento, para tanto, de verbas e recursos públicos. Para tanto, pedagogicamente apoiavam a iniciativa oficial baseada na instrução científica, disciplinar, intuitiva, aberta às meninas. Entretanto diferenciavam-se dos republicanos nos objetivos escolhidos para esse modelo de escolarização, pois visavam a politizar o trabalhador por meio dessa educação, com base numa concepção do docente como um proletário e do proletário como um disseminador de sua própria educação.

Os libertários representam uma corrente trazida ao Brasil pelos imigrantes que para cá vieram nas últimas décadas do Século XIX e primeiras do Século XX, sobretudo os portugueses, espanhóis e, especialmente, italianos. Sua influência foi mais marcante entre os

anos 1906 e 1920. Animados pelo pensamento anarquista, eram militantes na defesa dos interesses e das necessidades dos trabalhadores, mas assumiam uma postura radical não organizacional, colocando-se contra o Estado, a Igreja, o exército, a família, a propriedade privada, enfim, qualquer tipo de instituição. Não acreditavam em mudanças sociais por meio de reformas — como os socialistas —, mas apenas por meio da revolução e combatiam o capitalismo como fonte de todos os males e problemas que acometiam o proletariado.

Procuraram organizar meios para educarem politicamente o proletariado em diferentes contextos sociais. Parte dos libertários, sob a influência direta do anarco-sindicalismo francês, organizaram-se em sindicatos de ofícios como forma de resistência e, na luta de base econômica com os proprietários dos meios de produção, escolheram a greve como estratégia central de sua militância. Já a influência do anarquismo — principalmente de origem italiana e espanhola —, favoreceu a ação junto a uma ampla gama de atividades sociais, como a fundação de Ligas Operárias de assistência, colônias comunitárias de imigrantes, desenvolvimento de um teatro social, Centros de Cultura, Círculos Operários — em que imprimiam livros, folhetos, tabloides, revistas e jornais anarquistas. Hilsdorf (2003) reporta, somente em São Paulo no ano de 1912, a existência de 125 bibliotecas populares em que circulavam esses materiais.

Em termos de educação escolar, os libertários atuaram, com seus próprios recursos financeiros, na abertura de várias escolas para os filhos dos operários, durante o dia, e para os próprios operários, no período noturno. As iniciativas pagas pelos próprios trabalhadores, diretamente, se baseavam no princípio anarquista de que o proletário não deve educar-se e educar seus filhos às expensas do Estado, mas em dependência, apenas, da solidariedade das famílias trabalhadoras. Ao descrever os fundamentos das escolas organizadas pelos anarquistas, Hilsdorf argumenta que

eles organizaram [...] escolas leigas, privadas e livres, com uma linha pedagógica muito clara, que combina os princípios da escola moderna e racionalista de F. Ferrer e da educação integral, de Robin. Nela a prática científica moderna de observação direta e experiência empírica tem lugar, mas diferentemente do que era proposto pelos liberais que aceitavam a ciência moderna para a formação das individualidades condutoras, isto é, das “mentes científicas”, o critério da educação científica libertária era o uso **social** da ciência. (HILSDORF, 2003, p. 74, grifo no original)

As escolas anarquistas, superando a divisão entre a formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual, ofereciam às crianças uma educação integral, diferentemente do que ocorria na escola liberal, que se organizava por meio de um molde dualista explícito, com escolas técnicas para os trabalhadores e ginásios e faculdades para as

elites. As bases da educação escolar anarquista foram liberdade e solidariedade, consideradas como valores capazes de desencadear os princípios de uma sociedade sem governo, dirigida tão somente pela liberdade e pela solidariedade entre seus partícipes.

A educação escolar dos libertários apresenta uma nítida formulação pedagógica, baseada nas diretrizes tradicionais do anarquismo internacional. Os libertários não lutavam por uma escola pública e gratuita e estatal — tal como a oferecida pelos liberais —, porque não compactuavam com a concepção da ciência como alavanca para o progresso capitalista nem com a função de modelagem da escola liberal que visava a construir e manter o *status quo* dualista.

Como forma de enfrentamento à oposição dos libertários, os republicanos tomaram medidas repressivas e ostensivas, fechando as escolas anarquistas no final dos anos 1910. Além disso, como estratégia de desmobilização, organizaram escolas de ensino profissionalizante técnico público e gratuito para os trabalhadores. Segundo Hilsdorf,

a partir do início da década de 1910, o governo paulista não só criou 50 escolas elementares noturnas para crianças operárias, localizadas perto de fábricas, como fundou entre 1909 e 1919, 74 escolas noturnas para adultos e 17 escolas profissionais masculinas e femininas, sendo duas delas em São Paulo, uma para cada sexo, justamente no Brás, o bairro que concentrava o maior número de imigrantes proletários. (HILSDORF, 2003, p. 76)

A experiência dessas *escolas populares* se multiplicou em outras cidades, ainda que modestamente, levando, principalmente, ao Rio de Janeiro e a Minas Gerais a atenção educacional aos operários e seus familiares.

Os comunistas apareceram na cena nacional dissidindo do movimento libertário durante o desenrolar da Revolução Soviética de 1917. Inicialmente a revolução de outubro foi interpretada como libertária, mas com os rumos institucionalizantes do movimento bolchevique da Rússia, percebeu-se que a revolução tinha caráter de reforma estatal. Dessa maneira, coerentemente, quem apoiava a Revolução de 1917 acabou por se separar do movimento libertário, fundando o movimento comunista.

Com a forte presença comunista na III Internacional dos Trabalhadores, de 1919 a 1935, os comunistas no Brasil acabam por assumir a dianteira no movimento de esquerda operário, na década de 1920. Em 1922 organizaram um partido e passaram a defender como princípios para política educacional os mesmos já oferecidos pelo Estado liberal — escola pública, obrigatória, laica e gratuita. Defendiam, também, a melhoria de vida e de condições de trabalho para os docentes — com melhores salários — e para os alunos — com o

oferecimento de transporte, uniformes, livros e material de estudo; educação político-partidária para formação da consciência proletária e a escola unitária, sem divisão em ensino intelectual e profissionalizante.

Sob a liderança dos comunistas, os trabalhadores não criaram redes próprias de escolas elementares nem reivindicaram nada além do que já era proposto pelos liberais republicanos. Os comunistas acreditavam que quando as conquistas liberais estivessem ao alcance de todos os grupos sociais, a vanguarda operária assumiria o governo da sociedade e do Estado.

Nesse contexto de efervescência social, no período entre guerras, desenvolveu-se fortemente, na Europa e nos Estados Unidos, o movimento escolanovista, surgido na segunda metade do Século XIX. Movidos pela vontade de mudar o mundo, transformando as pessoas desde a infância, vários educadores inconformados com as atrocidades vistas durante a guerra de 1914, sanguinária e de uma crueldade atroz, puseram-se a estudar novos meios para se trabalhar pedagogicamente com a escolarização das crianças. Pretendiam encontrar maneiras de formar homens novos, mais solidários e positivos, com a esperança de que a carnificina e o genocídio representado pela Primeira Guerra jamais se repetisse.

Segundo Cambi, o movimento escolanovista teve como principais teóricos Ovide Decroly, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière e Maria Montessori. Ele argumenta que

o movimento das “escolas novas” foi acompanhado, ao longo de toda a sua fase de desenvolvimento, por um intenso trabalho de teorização, destinado a trazer à luz os fundamentos filosóficos e científicos dessa ampla renovação da pedagogia, bem como os objetivos educativos básicos que ele vinha afirmando em nítida oposição à escola e à pedagogia tradicionais, acusadas de uma falsa concepção da natureza infantil (por desvalorizarem seus aspectos ativos e produtivos), de uma visão “separada” do ensino (como momento que se diferencia nitidamente da experiência vivida das crianças e a ela se opõe) e de uma interpretação do trabalho mental em chave predominantemente mecânico-repetitiva e nem um pouco criativa. (CAMBI, 1999, p. 525)

O movimento da Escola Nova chegou ao Brasil e marcou presença em meados da primeira metade do Século XX. Hilsdorf diz:

Para Fernando de Azevedo a presença dos adeptos e divulgadores da Escola Nova nos anos 20 e 30 marca a educação brasileira como um verdadeiro “divisor de águas”, separando a mentalidade tradicional e velha da nova e progressista. Isso quer dizer que todos aqueles que se opunham, ou tinham propostas alternativas, como os trabalhadores, os católicos e os defensores da pedagogia moderna, quer tivessem atuado no período monárquico, quer no da República, quer fossem defensores da educação popular, quer tivessem renovado o ensino técnico, foram enfeixados por ele sob a rubrica de tradicionalistas. Azevedo deixa de fora apenas os protestantes americanos, “fermento novo na massa do ensino” e algumas iniciativas dos republicanos

paulistas que ele vê como “antecedentes” dos progressistas. (HILSDORF, 2003, p. 79)

Ainda que outros historiadores da Educação possam discordar ou ser mais cuidadosos do que Azevedo para tratar da questão da presença da Escola Nova no Brasil, o fato é que sua influência foi marcante e importante, influenciando diretamente na vida educacional do país principalmente por meio das reformas estaduais realizadas no Ensino em 1920 no Estado de São Paulo, por Sampaio Dória, em 1922 no Ceará, por Lourenço Filho, em 1925 na Bahia, por Anísio Teixeira, em 1927 no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo e também em 1927 em Minas Gerais por Mario Casassanta e Francisco Campos.

É em meio a toda essa efervescência educacional e cultural, do período entre-guerras, na cidade de Recife, em Pernambuco, que nasceu — em 19 de setembro de 1921 — e educou-se Paulo Reglus Neves Freire. Filho de um sargento do exército e uma dona de casa, era o caçula de quatro irmãos. Durante sua infância mudou-se com a família para a cidade de Jaboatão dos Guararapes, na periferia de Recife, devido à crise de 1929, onde, segundo Lutgardes Costa Freire, “sua família passou por dificuldades econômicas e Paulo experimentou muito cedo a fome. Não a fome intensa, mas uma fome suficiente para prejudicar seus estudos” (FREIRE. L., 2010, p. 305).

Raro para sua época, frequentou o Jardim da Infância em escola privada, no bairro da Casa Amarela, em Recife, e o curso primário em escola pública, em Jaboatão.

Aos treze anos perdeu o pai, vítima de um tombo de cavalo num desfile de sete de setembro. Com uma pensão muito pequena, a família passou ainda maiores necessidades, que só se minimizaram com a entrada de seu irmão mais velho para o mercado de trabalho.

Tendo a família voltado a viver em Recife, Paulo Freire já mais velho, com 16 anos de idade, voltou a estudar graças a sua Mãe que, por não conseguir vaga para ele em escola pública, com muita perseverança conseguiu uma bolsa de estudos no Colégio Oswaldo Cruz, do diretor Professor Aluizio Araújo, que mais tarde se tornou seu amigo pessoal.

Com 22 anos de idade ingressou no curso superior, na Faculdade de Direito do Recife. Segundo Ana Maria Araújo Freire, “fez esta ‘opção’ por ser a que se oferecia dentro da área de ciências humanas. Na época não havia em Pernambuco curso superior de formação de educador.” (FREIRE, A., 1996, p. 30) Antes de se formar, casou-se, em 1944, com a professora Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos.

Após formar-se advogado, desistiu da carreira do direito e foi trabalhar como diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi), em Recife, onde iniciou seus primeiros trabalhos de alfabetização de adultos com operários.

A década de 1940 demarca um tempo importante em que se inicia toda uma nova evolução da educação de adultos no Brasil. Segundo Celso de Rui Beisiegel, a nova maneira de se fazer educação de adultos a partir de então, “não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior”. (BEISIEGEL, 1974, p. 67) Havia, sim, alguma preocupação e várias ações voltadas para a educação de adultos, pelo menos desde 1830, mas

uma legislação fragmentária, que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão dos serviços às populações adultas, e um pequeno número de escolas mantidas pelas iniciativas estaduais, municipais e particulares, e abertas aos reduzidos contingentes de adultos que *as procuravam notadamente nas grandes cidades*, cedem lugar, nesta nova fase, a um empreendimento do Governo da União. Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: *todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação*, deverão ser alcançados pela escola. (BEISIEGEL, 1974, p. 67, grifos no original)

A justificativa para a mudança na maneira de focar a questão educacional no país situa-se no bojo de um processo mais abrangente de transformação do Estado, fortemente marcado pela Revolução de 1930, em que a burguesia liberal ascendeu concretamente ao poder. A partir daí, o Estado assumiu uma política pública oficial de abertura dos serviços de educação a todos os adolescentes e adultos analfabetos, como resposta à “*emergência das denominadas ‘massas populares urbanas’ como um dos elementos que passam a informar a atuação do Estado brasileiro nesse período.*” (BEISIEGEL, 1974, p. 68, grifos no original)

No decorrer das décadas de 1930 e 1940, vários fatos importantes marcaram o processo de oferecimento de educação a todos os adolescentes e adultos analfabetos no Brasil. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública; na Constituição de 1934 afirmou-se a ideia de um plano nacional de educação; em 1938, criou-se, dentro do Ministério de Educação e Saúde, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; em 1940, os resultados do censo geral apresentaram números gritantes de analfabetos vivendo nas grandes cidades, que passavam por um processo de crescimento embalado pelo desenvolvimento da indústria; em 1942 foi implantado o Fundo Nacional de Ensino Primário, regulamentado em 1945; em 1947, finalmente, foi criado o Serviço de Educação de Adultos dentro do Ministério de Educação e Saúde, e foi promulgado um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos. (cf. BEISIEGEL, 1974, p. 68)

Em 1947 o Ministério da Educação e Saúde aprovou um “Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos”, que estabeleceu como meta a abertura de 10.000 classes de ensino supletivo ainda naquele ano. O Serviço de Educação de Adultos do Ministério passou, então, a realizar uma série de ações com o objetivo de alfabetizar o Brasil, lançando uma “Campanha de Educação de Adultos”, que se estendeu até 1954. Beisiegel (1974) informa que como forma de incentivo à abertura das turmas de Educação de Adolescentes e Adultos, cada classe de supletivo passou a contar como referência para a distribuição dos numerários federais. De 10.000 classes abertas em 1947, a campanha de alfabetização de adultos que se espalhou por todo território nacional logrou contar com 16.500 classes em 1959. Beisiegel aborda, ainda, outros incentivos à Educação de Adolescentes e Adultos:

Os acordos firmados entre o Ministério e as Administrações Regionais previam a concessão de auxílios federais para *gratificação de docentes* e para *serviços administrativos* iguais, respectivamente, a Cr\$ 350,00 e Cr\$ 20,00 mensais, por classe em funcionamento. O Ministério cuidava, também, do preparo, impressão e distribuição de material escolar. Previa-se também, por conta dos auxílios federais, a bonificação de professores com mínimos de 25 alunos aprovados nas áreas urbanas e 20 alunos aprovados nas áreas rurais [...]. As classes de ensino supletivo da Campanha funcionavam de primeiro de maio a 30 de novembro em períodos noturno ou vespertino, com duração diária de duas horas. Admitiam-se classes com duas turmas frequentes em dias alternados. Nas classes com duas turmas alternadas exigia-se média de frequência igual ou superior a 20 alunos. As classes com uma só turma em dias seguidos exigiam média igual ou superior a 35 alunos. Sempre que possível seriam admitidos alunos de “segundo ano”, em número que não excedesse a um terço do total da matrícula geral do ensino supletivo na unidade da Federação. (BEISIEGEL, 1974, p. 91-92, grifos no original)

Em seu trabalho como diretor do Serviço Social da Indústria (Sesi), Paulo Freire se impressionava com os problemas que encontrava diante das dificuldades dos operários analfabetos nos cursos de capacitação ali oferecidos. Incomodado com o problema, buscou o auxílio de sua esposa, que era professora, para elaboração de um curso de alfabetização, visando a auxiliar os operários a, em se alfabetizando, poderem galgar melhores postos e salários nas indústrias onde trabalhavam como mão de obra não especializada. No próprio Sesi, abriu salas noturnas de alfabetização em que começou a dar os primeiros passos na elaboração de métodos e técnicas que revolucionariam a Educação de Jovens e Adultos, alguns anos mais tarde.

Tendo trabalhado por dez anos no Sesi, de 1947 a 1957, pôde aprender, ali, o que era e como funcionava, na realidade, a cultura brasileira em sua interação entre docentes e turmas populares de alunos. Vera Barreto comenta que

Os dez anos que passou nesta instituição foram tão importantes para a sua formação pedagógica que ele se referia a este período como “tempo fundante”, porque via nele o começo de sua compreensão do pensamento, da linguagem e aprendizagem dos grupos populares.

Foi no Sesi, convivendo com diretores e professores de escolas primárias, coordenadores e participantes de programas culturais, que Paulo se convenceu do peso do autoritarismo na cultura brasileira.

Autoritarismo que, mais tarde, ele criticaria de forma incisiva no tocante ao nosso sistema educacional. (BARRETO, 1998, p. 25-26)

Em 1959, Freire prestou concurso e foi contratado pela Universidade do Recife, interinamente, para o cargo de professor de História e Filosofia da Educação no curso de Professorado de Desenho da Escola de Belas Artes.

Com a administração de um prefeito socialista — Miguel Arraes —, em 13 de maio de 1960 fundou-se em Recife o Movimento de Cultura Popular (MCP). Criado como movimento social ligado à administração municipal, congregava a participação de estudantes universitários, intelectuais e artistas que buscavam o objetivo de realizar “uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País.” (GASPAR, 2010)

Um de seus idealizadores e fundadores, Germano Coelho, conta que, sendo amigo de Paulo Freire, convidou-o a participar do MCP, logo na primeira semana de funcionamento, de modo que Freire pode ser considerado um de seus fundadores⁷. O MCP era organizado em três departamentos — de Formação e Cultura (DFC), de Documentação e Informação (DDI) e de Difusão e Cultura (DDC). O departamento mais ativo era o de Formação e Cultura, do qual participou Paulo Freire como diretor de Pesquisa. Os departamentos do Movimento de Cultura Popular se interligavam e, de maneira dinâmica, atuavam conjuntamente, mesclando suas atividades.

Vera Barreto apresenta em seu livro uma entrevista realizada com Paulo Freire em que ele conta um pouco como se dava o funcionamento do MCP:

O MCP trabalhava com educação popular das crianças, dos adultos, e trabalhava, também, com teatro popular.

Os projetos do MCP se entrelaçavam, não havia departamentos estanques. Naquela época nós fizemos um circo que era um teatro ambulante. Nós fazíamos um levantamento nos bairros periféricos do Recife para saber em que terrenos colocar o circo, sem pagar imposto. Pesquisávamos o custo do cinema mais barato da área para igualar ao preço do ingresso. Lotávamos os circos e o povo adorava.

⁷ Informação verbal dada por Germano Coelho em entrevista pessoal em sua casa, na cidade de Recife, em março de 2010.

Levávamos peças muito progressistas, provocávamos os grupos populares a também fazer peças e propor artistas para serem trabalhados pela equipe de teatro. Outra coisa linda era que, durante a peça, o povo participava, gritava, entrava na peça. (BARRETO, 1998, p. 28)

Na mesma entrevista, Freire fala um pouco, também, do caráter político de suas atividades de alfabetização, justificando o porquê das classes dominantes se ressentirem tanto com seu trabalho, *acusando-o* de comunista e inimigo de Deus:

É que às classes dominantes não importava que eu não tivesse um rótulo porque elas davam um. Para elas eu era comunista, inimigo de Deus e delas. E não importava que eu não fosse. Perfila quem tem poder. Quem não tem é perfilado. A classe dominante tinha poder suficiente para dizer que eu era comunista.

É claro que havia um mínimo de condições objetivas para que eles pudessem fazer estas acusações. A fundamentação básica para que eu fosse chamado comunista eu dava. Eu pregava uma pedagogia desveladora das injustiças; desocultadora da mentira ideológica. Dizia que o trabalhador, enquanto educando, tinha o dever de brigar pelo direito de participar da escolha dos conteúdos ensinados a ele. Eu defendia uma pedagogia democrática que partia das ansiedades, dos desejos, dos sonhos, das carências das classes populares. (BARRETO, 1998, p. 29)

Nas salas noturnas de alfabetização organizadas pelo MCP, Paulo Freire foi aperfeiçoando seu jeito de fazer Educação de Adultos. Foi lá que realizou sua primeira experiência com seu novo sistema de alfabetização, em 1962, que mais tarde repetiria em Angicos e ficaria conhecido no mundo todo.

O MCP contava com vários Centros de Cultura em que desenvolvia atividades educativas. Um desses Centros de Cultura, o de Dona Olegarina, no “Poço da Panela”, foi onde Paulo Freire experimentou e comprovou a eficácia de seu sistema de alfabetização. Os frequentadores do próprio Centro de Cultura solicitaram a abertura de uma classe para adultos e Freire foi convidado para realizar ali o trabalho que vinha planejando. Segundo Barreto, “uma pequena turma de alfabetizando foi organizada e, num curto espaço de tempo, já havia aluno se valendo da escrita. Logo depois, veio nova turma e os resultados foram bem semelhantes.” (BARRETO, 1998, p. 86)

O sistema utilizado por Paulo Freire baseava-se, dentre outras coisas, nas relações estabelecidas entre o educando e sua realidade social e geográfica. De acordo com Beisiegel,

a afirmação da necessidade de adequar o processo educativo às características do meio já fora reiterada em inúmeras oportunidades, por muitos educadores, e seguramente não configurava uma inovação significativa. Mas, Paulo Freire encontrara o modo de realizar esta associação, necessariamente, como característica intrínseca do processo educativo. À semelhança de muitas outras importantes descobertas, o seu

método também apresentava notável simplicidade. (BEISIEGEL, 1974, p. 165)

Esse modo de realizar a associação do processo educativo às características do meio apresentava, sim, algumas novidades.

Do ponto de vista tecnológico, o uso de recursos audiovisuais se configurava em inovação em termos de educação de adultos. Paulo Freire utilizava um epidiascópio — aparelho que funciona tanto como projetor opaco quanto como projetor de diapositivos — para projetar imagens e textos na sala de alfabetização. Naquele momento começava-se a utilizar recursos audiovisuais em educação e cria-se que eles possuíam um certo poder de influenciar de maneira positiva os processos de aprendizagem.

Outra Inovação era o incentivo à participação dos educandos. Paulo Freire acreditava que os alunos eram pessoas em plenas condições de perceber e reagir aos desafios da realidade que as envolvia. Barreto pondera que, para Freire,

agir sobre a natureza, produzindo cultura e conhecimento, é marca fundamental dos seres humanos. Coerente com estas ideias, Paulo não poderia desenvolver uma metodologia que tirasse o papel ativo dos educandos e do educador.

O diálogo entre educador, educando e objeto do conhecimento foi um dos pontos fortes desta nova alfabetização.

Para que o diálogo realmente se efetivasse, Paulo desenvolveu um trabalho onde o conhecido dos educandos se transformava em palavras geradoras, que possibilitavam a participação de todos. (BARRETO, 1998, p. 88-89)

Para estimular o diálogo entre educador e educandos, as cadeiras não eram organizadas em fileiras, mas em círculo, de modo que todos pudessem se ver e estar no mesmo nível. Além disso, as imagens projetadas sempre tinham relação com o tema de estudos, portanto com a realidade dos estudantes.

Outra novidade era a postura de *problematizador* assumida pelo educador. Enquanto que no modelo tradicional de educação o educador aparecia como o portador de verdades e conhecimentos prontos que deveriam ser transmitidos aos alunos, indivíduos que não sabiam e deveriam aprender, a alfabetização preconizada por Freire se baseava na figura tanto do educando como do educador como portadores de conhecimentos, em condições de aprender muito mais a partir do diálogo. Para tanto, o educador deveria deixar de lado a aula magistral com o comunicado pronto, para colocar em ação a conversa com o educando, portanto a dialogicidade, como meio para se chegar ao conhecimento.

Logo em seguida às experiências realizadas no “Poço da Panela”, ainda em 1962, um grupo de estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba

criou a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar). Sob a orientação de Paulo Freire, a equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife capacitou suas lideranças para alfabetização de adultos.

A Ceplar contava com apoio do governo estadual e da diocese católica local e aplicou o sistema desenvolvido por Paulo Freire nas regiões dos municípios de Sapé e Muri, que eram áreas onde ocorriam violentos conflitos entre trabalhadores rurais e latifundiários, além de grande mobilização das Ligas Camponesas. Ali se alfabetizaram mais de 4000 cidadãos e implantou-se um programa de pós-alfabetização, que vinha sendo planejado por Freire juntamente com sua equipe do SEC, que desencadeou um projeto equivalente ao ensino primário, com duração de dois anos.

Com o golpe militar de abril de 1964, extinguiu-se a Ceplar. Vários de seus dirigentes foram presos e seus arquivos foram confiscados.

No ano de 1963, durante o período de férias de verão, Paulo Freire aplicou e sistematizou seu sistema de alfabetização na cidade de Angicos, no interior do estado do Rio Grande do Norte, com o auxílio de um grupo de estudantes voluntários do SEC.

Contando com uma verba do programa “Aliança para o progresso”, de origem norte-americana, o governo do estado potiguar convidou Paulo Freire para implantação de seu projeto de alfabetização numa pequena cidade do sertão. Segundo José Willington Germano, “fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência. Isso despertou enorme curiosidade, motivo pelo qual o trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte correu o mundo.” (GERMANO, 1997, p. 389)

A cobertura jornalística foi grande, reunindo em Angicos representantes de grandes jornais da época do Brasil e de países estrangeiros, tais como *New York Times*, *Time Magazine*, *Herald Tribune*, *Sunday Times*, *United*, *Associated Press* e *Le Monde*. Com o êxito da experiência — que contou com a presença do próprio presidente Goulart juntamente com o governador do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, na solenidade de encerramento dos Círculos de Cultura em 2 de abril de 1963 —, Paulo Freire ficou conhecido no Brasil e em vários lugares do mundo, com seu sistema de Alfabetização de Adultos.

Em 1962, o Ministro Darcy Ribeiro — chefe da Casa Civil — que coordenava grande parte das reformas de base do governo Goulart, havia se encarregado de levar adiante um programa de educação de adolescentes e adultos para o país. Os planos do governo eram de

que se matriculassem em classes noturnas de alfabetização os jovens analfabetos entre 14 e 18 anos, visando a erradicar, num prazo de cinco anos, o analfabetismo entre os cidadãos com menos de 23 anos.

O Brasil contava, então, com uma população de 40 milhões de habitantes maiores de 18 anos, sendo metade desses cidadãos — portanto 20 milhões de pessoas adultas — analfabetos. A Constituição Federal em vigência negava o direito de voto aos analfabetos, o que significa dizer que metade dos adultos brasileiros vivia uma cidadania “de segunda categoria”, por se encontrar marginalizada no que se refere ao direito de participação nas decisões político-partidárias da nação. Colocar em prática um processo de alfabetização que conduzisse esses 20 milhões de brasileiros ao “pleno exercício de sua cidadania” significaria, segundo Beisiegel,

estender às ‘massas marginalizadas’ da população o direito de acesso ao processo político-partidário e, naturalmente, de incorporá-las às bases de sustentação política dos grupos que se erigiam em representantes do povo no Governo da União. Os objetivos já estavam definidos, somente não se encontrara ainda um instrumento mais eficaz de sua realização na prática educativa. (BEISIEGEL, 1974, p. 163)

Os resultados atingidos por Paulo Freire no Recife e, especialmente, em Angicos demonstraram que seu sistema de alfabetização de adultos poderia responder às expectativas do Governo e do Movimento Estudantil — que àquela altura havia firmado acordos com o Governo Federal para estabelecimento de parceria nos estados com a finalidade de levar adiante um projeto nacional de alfabetização de adultos.

No estado de São Paulo, na periferia da cidade de Osasco, o bairro de Vila Helena Maria foi o primeiro local onde se iniciou um trabalho de alfabetização de adultos com o sistema de Paulo Freire, em 1963, após a experiência de Angicos. Ali, a União Estadual dos Estudantes (UEE) realizou uma experiência piloto.

Em seguida, iniciaram-se experiências em Brasília, nas cidades-satélites do Gama, Sobradinho, Candangolândia, Núcleo Bandeirante e no Setor de Limpeza Pública.

Convidado pelo ministro da Educação Paulo de Tarso Santos para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização, Paulo Freire transferiu-se para Brasília, onde acompanhou de perto as experiências que se realizavam ali, nos Círculos de Cultura, enquanto assessorava a formação de formadores e administrava a organização da campanha.

O golpe militar de 1º de abril de 1964 interrompeu o processo de organização da Campanha, demitiu Freire de seu cargo de professor na Universidade do Recife, cassou seus direitos políticos e levou Paulo Freire a um exílio que durou 16 anos.

Após ter ficado preso por 70 dias “preventivamente”, Paulo Freire foi solto e, diante da possibilidade de ser preso novamente e perseguido pelo governo militar, pediu asilo político à Embaixada da Bolívia. Foi para a Bolívia exilado, em setembro de 1964 e, após um curto período de dois meses, mudou-se para o Chile em novembro de 1964, onde morou por quatro anos e meio, até abril de 1969.

No Chile Paulo Freire trabalhou como assessor do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e do Ministério da Educação, além de atuar como consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) junto ao Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária do Chile — Icirá.

Em entrevista a Vera Bueno, Paulo Freire falou a respeito de seu amadurecimento intelectual durante sua estadia naquele país:

Os saberes que foram criticamente se constituindo desde o tempo do Sesi se consolidaram na experiência do Chile e nas reflexões feitas sobre eles.

As leituras também contribuíram no sentido de oferecerem a explicação ou a confirmação da minha prática.

[...] o Chile nos ensinou a América Latina, rompeu com o nosso paroquialismo. Antes dele, apenas sobrevoávamos a realidade latino-americana pois nosso polo de atração eram mais os Estados Unidos e a Europa. Este é um aspecto fundamental que obviamente me fez crescer muito, me deu condições de aperfeiçoar os instrumentos de compreensão e análise da realidade. (BARRETO, 1998, p. 32)

Em seu trabalho no Icirá, órgão do governo chileno, à época sob gestão de um governo democrata cristão, responsável pela extensão educacional no interior do programa de reforma agrária, Paulo Freire pôde experimentar seu sistema numa realidade diferente, de um outro país, um outro povo com uma outra língua. Pouco depois de completar um ano vivendo no Chile, publicou o *Manual del Método Psico-Social para la Enseñanza de Adultos*, uma adaptação de suas ideias e metodologia para a alfabetização em espanhol.

Referindo-se à experiência vivida por Paulo Freire em seu trabalho no Icirá, Carlos Alberto Torres considera:

Freire teve a oportunidade de experimentar sua metodologia num novo ambiente intelectual, político, ideológico e social, trabalhando com os setores mais progressistas do jovem Partido Democrata Cristão — alguns deles foram posteriormente incorporados a novos partidos dentro da coalisão da Unidade Popular — e em contato com o pensamento marxista, altamente

estimulante, e com fortes organizações da classe trabalhadora. (TORRES, 1996, p. 123)

Seu livro mais conhecido, e quiçá mais importante, *Pedagogia do oprimido*, foi escrito no Chile entre 1968 e 1969 — mas publicado pela primeira vez apenas em 1970, em inglês, nos Estados Unidos.

No Chile Paulo Freire se reencontrou com sua esposa e filhos que, assim que puderam, foram ao seu encontro.

Em 1967 Paulo Freire deu uma entrevista a uma revista americana, o que, juntamente com suas relações com Ivan Illich, resultou em convites e uma viagem para conferências nos Estados Unidos, em função, principalmente de relações estabelecidas com grupos norte-americanos que desenvolviam atividades educativas nas áreas de população negra e porto-riquenha.

À Vera Barreto, Paulo Freire relatou:

Quando eu voltei ao Chile, depois da primeira viagem aos Estados Unidos, comecei a receber convites para voltar lá. Houve uma coisa engraçada, porque recebo a carta de Harvard, me propondo dois anos lá e oito dias depois recebo a de Genebra do Conselho Mundial de Igrejas. Resolvemos então fazer uma contraproposta aos dois. A Harvard para ficar até fins de 69 e ao Conselho para ir no começo de 70. Os dois aceitaram e foi bom porque eu queria muito ter uma experiência nos Estados Unidos. (BARRETO, 1998, p. 37)

Em 1969, mudou-se com a família para Cambridge, nos Estados Unidos onde passou um ano lecionando na Universidade de Harvard. Ali pôde dedicar-se à vida acadêmica e debater bastante com os jovens estudantes universitários que protestavam contra a guerra do Vietnã e eram fortemente reprimidos pelo governo. Foram momentos de aprofundamento teórico relativamente à educação tradicional e às alternativas progressistas.

Terminado o período de aulas em Harvard, Paulo Freire podia optar entre retornar ao Chile, onde tinha um emprego garantido desde sua partida para os Estados Unidos ou optar por ir viver e trabalhar em Genebra, na Suíça, a convite do Conselho Mundial de Igrejas para trabalhar como consultor especial do Departamento de Educação.

Germano Coelho relata que Paulo Freire lhe confidenciou, numa conversa descontraída, o que o levou a optar por Genebra:

Perguntei a Paulo se ele teria escolhido Genebra por ficar na Europa, com um clima político mais sossegado, e ele me confessou:
— Germano, no Chile tenho encontrado alguns probleminhas com a ala mais conservadora da Democracia Cristã, mas gosto tanto de lá e tenho tantos amigos, conheço o país e já estou bem acostumado com o clima e com a

cultura. Os meninos já falam bem o castelhano e estão bem acostumados lá... Mas tem um problema que me mete um medo danado. Não suporto pensar em terremoto. Já senti o chão tremer e morro de *paura*. Conversei muito com a Elza ainda lá mesmo, no Chile e, juntos, decidimos ir para Genebra. (Informação Verbal)⁸

Trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas, Paulo Freire viajou por vários países do mundo, tornando-se conhecido internacionalmente. Assessorou planos de educação, na África, em especial de ex-colônias portuguesas. Trabalhou junto aos governos de Cabo Verde, de São Tomé e Príncipe, de Angola e, principalmente, de Guiné-Bissau.

Nas suas assessorias realizadas na África, Freire pôde se aproximar do trabalho de reconstrução de nações arrasadas pela guerra de libertação, depois de séculos de exploração por parte das metrópoles europeias, como no caso de Guiné-Bissau em sua luta de libertação com relação a Portugal.

A experiência naquele pequeno país de língua portuguesa está relatada no livro *Cartas à Guiné-Bissau*, e apresenta um Freire que se manifesta com a mesma coerência, relativamente a suas ideias e princípios educativos, mas em muito mais estreita consonância com as ideias de Marx, a tal ponto que de forma direta aborda a questão do trabalho — categoria central na teoria marxiana — em sua relação com a educação do homem novo pós-revolução:

Em certo momento já não se estuda para trabalhar e nem se trabalha para estudar; *estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria*. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. *A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto*. (FREIRE, 1977, p. 27, grifos meus)

Também sua compreensão acerca da luta de classes como fruto do conflito de interesses entre dominantes e dominados se explicita, quando, ao tratar da questão da verdadeira ajuda que pode se estabelecer entre humanos, pondera:

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente uma tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, e que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. Por isso é que *não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas* nem entre as “sociedades imperiais” e as chamadas sociedades

⁸ Narrado por Germano Coelho em entrevista pessoal em sua casa, na cidade de Recife, em março de 2010.

dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações *não se pode prescindir da análise de classe*. (FREIRE, 1977, p. 16, grifos meus)

Em harmonia com seu discurso, conhecido desde os tempos do trabalho no Sesi, e sua prática no Brasil e em todos os demais projetos em que se envolveu no exílio, a posição de Freire em relação ao ato educativo, enquanto processo dialético que se estabelece por meio do diálogo entre educador e educandos, manteve-se absolutamente coerente com sua prática na assessoria oferecida ao governo revolucionário da Guiné-Bissau.

O posicionamento assumido por Paulo Freire e por sua equipe de trabalho, nas relações estabelecidas com o pessoal responsável pela Educação no país africano, foi intencionalmente de *militantes* e não de *especialistas neutros* em missão de assistência. Militantes experientes em assessoria educacional, *mas militantes*, impregnados por um tal respeito pelo trabalho coletivo e pelo respeito à subjetividade do outro, que somente com o outro poderiam materializar ideias, princípios e concepções de projetos a serem levados adiante.

A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam de pensar, sequer, que poderíamos elaborar, em Genebra, um projeto de alfabetização de adultos, elegantemente redigido, com seus 1¹, 1², 2¹, 2², a ser levado por nós à Guiné-Bissau, como uma dádiva generosa. Este projeto, pelo contrário — como as próprias bases de nossa colaboração —, teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país. [...] Partíamos, pois, de uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução “empacotada” ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida. (FREIRE, 1977, p. 17)

O trabalho de assessoria à Guiné-Bissau foi muito rico para o desenvolvimento e amadurecimento de antigas ideias que sempre estiveram presentes nas teorias freirianas, mesmo que subliminarmente em alguns momentos mais iniciais de seus trabalhos. Dentre elas, pode-se destacar a do ideal socialista como utopia (no sentido de “inédito viável” do próprio Freire) a se conquistar.

Perante a tarefa de reconstrução da Guiné-Bissau, como nação destruída pelos séculos de ocupação portuguesa e pela guerra de libertação, simultaneamente à implementação de uma nova sociedade sem classes, Paulo Freire assume a posição de um intelectual que pensa educação diretamente relacionada ao trabalho como meio de formação do novo homem para essa sociedade. Ele pondera que essa tarefa hercúlea que se desdobra diante do governo revolucionário, se

caminha no sentido do socialismo, necessita, de um lado, de ir organizando o modo de produção com vistas a este objetivo; de outro, de ir *estruturando sua educação em estreita relação com a produção*, quer do ponto de vista da

compreensão mesma do processo produtivo, quer do ponto de vista da capacitação técnica dos educandos.

Neste sentido, *o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo* para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, permitam-me repetir, que *uma tal educação não pode ter um caráter seletivo*, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. (FREIRE, 1997, p. 125, grifos meus)

Explicitando de maneira absolutamente escancarada a relação entre educação escolar e trabalho produtivo como meio de produção do novo homem e, por conseguinte, da nova sociedade, aprofundando este argumento, conclui:

Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, *na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola*, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada como uma instância superior àqueles *nem que aqueles não sejam em si escolas* também. (FREIRE, 1997, p. 125, grifos meus)

A relação didática estabelecida entre o grupo de assessoria de Genebra e o grupo de trabalho da Educação, de Guiné-Bissau, foi traçada, totalmente de acordo com os princípios democráticos de respeito à condição de sujeitos tanto de quem ensina como de quem aprende, no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem e da produção de conhecimentos. Quanto a isso, Paulo Freire reafirma:

A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também, de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e aos educandos da Guiné-Bissau sem com eles aprender. Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender. (FREIRE, 1977, p. 17)

A permanência em Genebra foi de 10 anos até que em 1979, em meio aos ensaios de abertura política, o governo brasileiro *concedeu* um passaporte a Paulo Freire, que há 15 anos vivia sem passaporte e viajava, inicialmente, com um documento de autorização para viagens, expedido pelo governo chileno e, posteriormente, com um documento do mesmo tipo expedido pelo governo suíço.

Em 1979 Paulo Freire voltou ao Brasil para estabelecer contatos e preparar sua volta definitiva com a família, que ocorreu em 16 de junho de 1980, quando mudou-se para São Paulo, retornando do exílio, definitivamente, ao seu país.

Quanto à volta ao Brasil, Lutgardes Freire relata:

Paulo Freire voltou para reaprender o seu país. Ele, como ninguém, sabia fazer o que ele chamava de leitura do mundo.

Nos anos de 1980 trabalhou em São Paulo, como professor da PUC e da Unicamp. Evidentemente, com o reconhecimento internacional que teve durante o exílio, também viajou muito para o exterior, principalmente para os Estados Unidos e a Europa. Ganhou vários prêmios internacionais de universidades, organizações internacionais, de cidadão de várias cidades, entre as quais São Paulo, Los Angeles, Angicos. Foi doutor Honoris Causa de várias Universidades, entre as quais uma das mais antigas do mundo, a de Bologna, na Itália. (FREIRE, L., 2010, p. 315)

Em 1989, a convite da prefeita Luiza Erundina, Paulo Freire assumiu o cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo. Gadotti e Torres, no prefácio do livro *A educação na cidade*, de Freire, comentam a experiência do educador pernambucano na administração pública, tecendo a seguinte consideração:

Como secretário de Educação, Paulo Freire não passou tanto tempo refletindo teoricamente sobre o poder ou teorizando sobre a politicidade da educação, mas exercendo o poder — se bem que delimitado ou fragmentado — mas poder educativo, enfim. Uma nova etapa de Freire como tomador de decisões no Brasil, do mesmo modo que havia sido há vinte e seis anos antes como coordenador da Comissão de Cultura Popular. (GADOTTI; TORRES, 1991, p.13)

Ao iniciar seus trabalhos como Secretário de Educação, Paulo Freire decidiu que deveria conhecer pessoalmente todas as escolas da Rede Municipal de São Paulo. E assim o fez. Dia após dia, visitou grande parte das 700 escolas municipais e procurou conhecer, ou pelo menos avistar-se, com tantos quantos pudesse dos 39.614 funcionários da educação municipal, entre professores, gestores e pessoal de apoio.

Sua gestão foi marcada por atos que refletem um espírito democrático. Em entrevista a Ana Maria Saul, Freire comenta as mudanças estruturais mais importantes que realizou na educação de São Paulo:

As mudanças estruturais mais importantes até agora introduzidas na escola incidiram sobre a autonomia da escola. Com o restabelecimento do Regimento Comum das Escolas, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 85 e cassado pela administração passada, os conselhos eleitos ao final de março deste ano passam a funcionar com caráter deliberativo. Cabe aos mesmos, principalmente, a aprovação do plano escolar e a elaboração do plano de ação orçamentária da escola. No sentido, ainda, de ampliar a participação das decisões e ações, a Secretaria Municipal de Educação, com o apoio da União Municipal dos Estudantes Secundaristas, iniciou a formação dos grêmios estudantis nas escolas. No entanto, o avanço maior ao nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a gestão de projetos pedagógicos próprios que com o apoio da administração possam acelerar a mudança da escola. Considero que tais mudanças, apesar do avanço representado, são apenas o início do que imagino que deve ser a mudança da escola. (FREIRE, 1991, p. 79-80)

Os objetivos principais de Freire na Secretaria Municipal de Educação, foram a ampliação do acesso e permanência das classes populares à escola pública, a democratização da gestão escolar com a participação de todos os membros da comunidade escolar num planejamento autogestionado, a melhoria da qualidade da educação por meio da construção coletiva e participativa de um currículo interdisciplinar e da formação permanente dos professores e a eliminação do analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

Em consonância com os objetivos escolhidos para a educação de São Paulo, implantaram-se várias iniciativas e políticas públicas, que abrangeram desde concerto de bancos escolares e reparos e reformas nos prédios escolares até o aumento de material didáticos para discentes e docentes. Implantaram-se os conselhos de escola deliberativos, um plano de reforma curricular baseado na interdisciplinaridade fundada na perspectiva de um tema gerador apoiado por um plano de formação contínua de professores e a implantação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), em parceria com os movimentos sociais. Segundo Gadotti e Torres (1991, p. 15), “o modelo político-pedagógico que inspira essa administração popular em educação é a noção de escola pública popular”. O currículo da escola de Educação Básica excludente reprovadora deu lugar aos ciclos de progressão continuada, garantindo a permanência dos estudantes na instituição escolar, organizados em ciclos de aprendizagem condizentes com suas características etárias de desenvolvimento.

A coerência entre as ideias e princípios defendidos por Paulo Freire, durante toda sua vida, e sua prática como educador e como gestor educacional são evidentes nos resultados aferidos na política educativa por ele implantada na Rede Municipal paulistana. A taxa de retenção cresceu de 77,45% para 81,31% em apenas dois anos — de 1988 a 1990 — superando todos os índices dos últimos dez anos. A Secretaria de Educação foi destacada pela imprensa como o órgão mais popular da administração paulistana. Os salários dos professores e de todo o pessoal da Educação passou por melhorias substanciais bem como as condições de trabalho. Cerca de 90 entidades dos movimentos sociais assinaram convênios e estabeleceram parceria com a prefeitura como parte do Mova.

CAPÍTULO 5

DIÁLOGOS POPULARES ENTRE CÉLESTIN FREINET E PAULO FREIRE

Para iniciar este capítulo, vale a pena citar duas situações muito interessantes, que envolvem Freinet e Freire. A primeira diz respeito à questão do método. Um e outro insistiam, quando perguntados a respeito de um método — método “Freinet” ou método “Paulo Freire” —, que não haviam criado nenhum método e que não desejavam ser copiados, mas reinterpretados e recriados. A segunda se trata de um fato relatado em entrevista pela Professora Leila Fernandes Arruda, ocorrido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1989, quando Paulo Freire era professor daquela Universidade e fora convidado a participar de uma mesa redonda a respeito da pedagogia libertadora, organizada durante um encontro de educadores do Movimento Freinet. Na ocasião, logo em seguida ao término do evento, perguntado informalmente sobre o que pensava da Pedagogia de Freinet, Paulo Freire respondeu: “— Freinet era meu primo. Ele o primo rico e eu o primo pobre. Eu venho tentando fazer com os adultos aquilo que ele fez com as crianças.”

Como forma de contextualização de cada uma das situações que apresentaremos a seguir, repetiremos algumas informações que já foram abordadas anteriormente, mas que ajudarão na compreensão dos fatos que trataremos.

Uma primeira aproximação que apresentamos aqui, diz respeito às técnicas “aulas passeio — aulas de descobertas” — e “roda da conversa” de Freinet e “levantamento do tema gerador” e “círculo de cultura”, de Paulo Freire.

Tendo sido convocado a participar da I Guerra Mundial, quando na frente de batalha, Célestin Freinet foi ferido gravemente e, intoxicado por gases venenosos numa trincheira, convalesceu durante quatro anos da perda de um pulmão. Mandado de volta para casa, Freinet se recusou, jovem que era ainda, a aceitar a aposentadoria a que tinha direito.

Segundo Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio, após ter recusado a aposentadoria por invalidez a que fazia jus, “em 1920, na pequena aldeia de Bar-sur-Loup, Freinet iniciou seu trabalho, numa escola instalada numa casa antiga, pobre e escura, que tinha as carteiras em muito mal estado, dispostas em filas, à maneira tradicional.” (SAMPAIO, 1989, p. 15) Trabalhou a vida toda com alunos do curso primário, sendo que sua primeira turma era

multiseriada, formada por um grupo de 35 meninos, filhos dos pobres trabalhadores rurais das imediações de seu povoado.

No início de seu trabalho como docente, em sala de aula, Celestin Freinet se deparou com grande desinteresse por parte de seus alunos para com as tradicionais aulas na classe. A realidade o fez buscar alternativas às práticas tradicionais e valorizar a dialogicidade nas relações professor-alunos.

As características tradicionais da educação que se praticava nessa escola também são apresentadas por Oliveira, reforçando a compreensão da realidade com que Freinet topou no início de sua atividade docente.

Sentados atrás de pesadas carteiras por seis horas diárias, os garotos veem este ambiente como uma prisão (como Freinet na infância, são pequenos pastores, habituados à vida ao ar livre, ao trabalho produtivo, ao espaço, às corridas no mato). Tornam-se nervosos, indisciplinados, agitados e barulhentos. Para contê-los, os meios da pedagogia tradicional são bem conhecidos (e lembrados, com amizade, pelo diretor da escolinha): gritos e castigos. (OLIVEIRA, 1995, p. 112)

Diante de tal desinteresse pelas matérias que tinha para ensinar, Freinet percebeu que era necessário o estabelecimento de um nível de diálogos com os educandos que extrapolasse o universo demarcado pelos assuntos que pululavam no ambiente escolar. Preocupado em oferecer aos seus alunos a oportunidade de conhecerem melhor o mundo, lá fora da escola, pelo qual tanto se interessavam, e apreendê-lo por meio das atividades escolares, ele passou a levá-los para passeios no campo e na cidade, com o intuito de servirem como o “tema gerador” de cada dia letivo. Estava criada a “aula-passeio” — que mais tarde, no movimento da Escola Moderna, passou a ser chamada, também, de “aula de descobertas”.

Freinet, desde o começo de seu trabalho com os alunos do ensino primário, mostrou-se sempre muito aberto a novas ideias e se pôs em busca de novas práticas pedagógicas, que dessem conta de oferecer uma educação diferente daquela tradicional escolástica em que fora instruído.

Segundo Sampaio, “Freinet era de temperamento audacioso. Quando queria descobrir alguma coisa, entregava-se inteiramente a esse projeto, procurando a solução até consegui-la, não obedecendo a regras preestabelecidas.” (SAMPAIO, 1989, p. 15) Assim sendo, uma vez que o mundo exterior parecia se mostrar tão interessante aos alunos, resolveu que não havia motivo consistente para que ficassem dentro da sala de aulas perscrutando manuais, lendo frases e palavras que falavam de coisas que não lhes interessava. Diante da realidade com que se deparou, não muito diferente da realidade dos milhares de educadores de crianças do

mundo todo, Freinet resolveu tomar uma iniciativa diferente. De acordo com Sampaio, ao se referir à invenção da aula passeio, Freinet

decidiu então levar os alunos para onde eles se sentiam felizes: lá fora. Diariamente organizava a aula-passeio. Saíam todos juntos, passando pelas ruas estreitas da vila, parando um pouco para admirar o trabalho do marceneiro ou para ver e ouvir as marteladas fortes e firmes do ferreiro. Também passeavam pelos campos que, ao se transformarem conforme as estações, aguçavam a curiosidade das crianças: as flores que se abriam na primavera, mais tarde os frutos que ficavam maduros, em seguida a colheita. (SAMPAIO, 1989, p. 15-16)

As crianças iam observando e descobrindo as características e os fenômenos que compunham a realidade cotidiana que envolvia a vida no entorno da escola e da aldeia onde ela estava inserida. Deparavam-se com o trabalho dos camponeses percebendo-lhes as peculiaridades e dificuldades, reparavam nas nuvens, nos insetos, pássaros e outros animais. Notavam os diferentes matizes que compunham as cores das matas que recobriam as montanhas ao redor do povoado, além da ação dos ventos e da correnteza do rio. “A força da natureza sensibilizava cada uma das crianças de acordo com sua personalidade, sua percepção de mundo e sua curiosidade.” (SAMPAIO, 1989, p. 16)

No retorno dessas caminhadas realizadas coletivamente, os alunos discutiam os fatos vividos, levantavam hipóteses acerca dos fenômenos que haviam observado, comparavam a distância percorrida do dia presente com o anterior. A conversa era muito animada. Mas no momento de retomarem a leitura obrigatória, que era uma exigência do currículo comum francês, a apatia retomava seu lugar entre os estudantes e, segundo Sampaio, “para Freinet, mandar abrir a página de um livro, onde as frases feitas nada tinham a ver com a vida da criança, era cortar pela raiz o entusiasmo que as crianças tinham trazido lá de fora” (SAMPAIO, 1989, p. 17).

A educadora Élise Freinet narra uma das primeiras aulas passeio levadas a cabo por seu marido. Ela conta como que, a partir das atividades geradas pelo interesse em uma aula passeio, os alunos de Freinet acabaram se interessando, com o devido estímulo de seu professor, por poesia. Élise conta que Freinet

começou por ir à vida da aldeia, às cercanias da escola, os elementos de base dessa nossa educação. Levou os alunos à oficina do tecelão que, muito obsequiosamente, pôs todo seu saber à disposição do bando juvenil e curioso. Para manter o interesse que a visita tinha suscitado, tentou fazer na aula um pequeno tear, muito rudimentar, que as crianças adoraram. [...] Para rematar esta vitória, Freinet fez uma poesia infantil sobre o tecelão e leu-a aos garotos:
No seu tear, o tecelão

Urdu os fios com toda a paciência... (FREINET, E., 1978, p. 32)

A partir do contato com o trabalho do tecelão e com a poesia do professor a retratar a realidade que haviam presenciado e com que haviam trabalhado em sala — com a construção do tear rudimentar — as crianças enxergaram na manifestação poética uma forma de expressão e comunicação viável para suas vidas. Élise Freinet diz que a experiência “foi um êxito total e a partir desse dia os alunos compreenderam finalmente a utilidade dos poemas e *decidiram* aprender alguns” (FREINET, E., 1978, p. 32, grifo meu).

Empenhado em descobrir novos caminhos para a prática de seu ofício docente, Freinet aplicou-se ao estudo de autores escolanovistas, especialmente de Adolfo Ferrière em sua obra *A escola ativa*, em seguida visitou algumas escolas anarquistas em Hamburgo — na Alemanha. Depois foi à Montreaux, na Suíça, participar do Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, onde pôde ouvir Ferrière, Claparede, Coussinet e Bovet. Mas tinha plena noção de sua realidade de educador de escola pobre, percebendo que a Educação Nova aplicava-se muito bem em escolas abastadas, com boas instalações e condições financeiras para aquisição de material especial que se adequasse à proposta de atividades diferenciadas a serem oferecidas aos estudantes, enquanto que nas instituições sem recursos, a carência de condições materiais era impedimento à ação de tais ideias e metodologias.

Após muito estudar e refletir a partir de suas próprias experiências, Freinet resolveu mudar sua prática com relação às leituras obrigatórias que os seus alunos deveriam fazer, constantes no currículo comum. Por isso passou a realizar uma nova atividade de escrita e leitura, de modo que, “quando voltava dos passeios com as crianças, escrevia na lousa um resumo do que tinha acontecido durante aqueles momentos tão vivos. As crianças liam, comentavam, acrescentavam observações e depois copiavam o texto nos seus cadernos, ilustrando-os com desenhos ou da forma que quisessem.” (SAMPAIO, 1989, p. 18-19)

As aulas passeio geraram uma certa apreensão ao espírito conservador do diretor escolar. Ele que também era professor da mesma escola que dirigia, em outra sala, via materializando-se uma outra maneira de fazer docente, que nada se enquadrava com o seu jeito de dar aulas. Élise Freinet comenta que o diretor

aconselhou o adjunto a ter prudência, receando as reações que podiam vir a surgir na aldeia. No entanto, os pais dos alunos aceitaram muito bem estas inovações, porque interrogavam frequentemente o professor sobre o assunto e tranquilizavam-se com bastante facilidade com as suas explicações. (FREINET, E., 1978, p. 33)

Os estudantes passaram a se interessar sobremaneira pelas aulas — que parecem ter ficado muito mais interessantes — e Freinet foi percebendo que era possível ensinar seus alunos por meio das diferentes atividades que lhes ia proporcionando no decorrer dos períodos letivos. Suas ideias deram origem a atividades que se tornaram muito conhecidas nos ambientes educacionais e pelos professores e pedagogos em geral. Dentre elas, Freinet desenvolveu uma metodologia pedagógica que passou a ser utilizada até os dias atuais por diversos educadores, sendo que muitos deles nem conhecem sua origem: a *roda da conversa*.

Convencido de que o interesse dos infantes poderia complementar muito positivamente seu planejamento cotidiano, Freinet passou a organizar seus alunos em círculo, logo no início das atividades do dia como modo de motivar o debate e o diálogo entre os discentes e com o professor. Ele colocava às crianças a seguinte questão: “O que há de novo?” — “*Quoi de neuf?*”.

Partindo de uma questão tão simples, apresentada diariamente aos estudantes no início do dia, educador e educandos organizavam uma série de atividades que davam sentido ao ensinar e ao aprender, contribuindo para a transcendência da práxis educativa na realidade daquele lugar e daquele tempo.

A essa *roda da conversa*, atividade inicial de cada dia, Freinet chamou de “*Quoi de neuf?*” — “O que há de novo?” — que somente mais tarde, aqui no Brasil, os educadores do Movimento Freinet passaram a chamar de *roda da conversa*.

A *roda da conversa*, tal como organizada por Freinet, oferecia a oportunidade de se estabelecerem conexões diretas entre a vida das crianças e os seus fazeres escolares. Era momento fértil de tomada de contato com a própria realidade cotidiana, portanto, de conscientização para educador e educandos.

O formato dessa atividade orienta-se pela seguinte organização:

- * As crianças sentam-se em círculo, juntamente com o educador, de modo que todos possam se ver e o adulto fique sentado na mesma altura das crianças.
- * As regras de funcionamento dessa atividade devem ser determinadas com a participação de todos, desde o começo do ano, o que demanda tempo e paciência por parte do educador e das próprias crianças.
- * O adulto tem garantido o respeito à palavra, já que em várias ocasiões precisará realizar interferências com certa frequência. É seu papel interromper, vez por outra, algum aluno

que fale demais. Também é preciso que fique atento de modo que não sejam sempre as mesmas crianças a tomar a palavra.

* A duração da *roda da conversa* deverá girar entre 20 e 30 minutos, logo no início das atividades diárias. É importante que haja delimitação do tempo a ser ocupado com a atividade para que as crianças possam ir aprendendo a lidar com o tempo em sua relação com a organização do que deseja falar. “*Falar, escutar, sobretudo em grupo, isso se aprende...*” (SAMPAIO, 1996, p. 1, grifos da autora)

* Pode-se realizar *rodas da conversa* em diferentes momentos do dia de trabalho escolar com diferentes objetivos, mas a *roda* inicial do dia é essencial na rotina da turma. Trata-se de um momento para se conversar no coletivo, quando os educandos vão tomando consciência de grupo e despertando seu sentimento de pertencimento a esse grupo.

* Ao término da atividade, pode ser necessário que o adulto interfira propondo alguma atividade de transição para volta à calma e início dos trabalhos do dia, como por exemplo, cantar uma canção, contar baixinho até 10, comandar um exercício de respiração etc.

Durante a *roda da conversa*, o educador, além de coordenar a atividade, também deve tomar nota abreviadamente das trocas realizadas nos diálogos, de modo que possa identificar problemas geradores para as atividades pedagógicas do dia. O educador deve ter preparado seu planejamento das atividades do dia, mas poderá e deverá flexibilizá-lo mediante necessidades e *temas geradores* importantes que venha a identificar na *roda da conversa*.

Sampaio considera a *roda da conversa* uma das atividades mais importantes do dia das crianças na escola. Ela argumenta que a *roda* “é um momento privilegiado de comunicação, quando nós [educadores] damos prioridade à liberdade de expressão espontânea e a uma situação de linguagem, quando tomar a palavra tem um sentido e constitui, em si, um ato social” (SAMPAIO, 1996, p. 1). Ela destaca, ainda, que “as vezes nós somos obrigados a terminar a *roda da conversa* se [os alunos] não conseguirem mais manter a atenção, ainda que seja difícil para uma criança renunciar a sua possibilidade de falar, sobretudo quando isso é para contar uma emoção” (SAMPAIO, 1996, p. 1).

Os assuntos que surgem na *roda* são utilizados, muitas vezes, durante as atividades da turma. Por exemplo, um aluno conta que fez uma viagem com os pais para visitar a avó que mora em outra cidade. Diante do interesse da turma, o professor propõe um trabalho de geografia que envolva alfabetização cartográfica, procurando localizar as cidades, identificar sua posição com relação aos pontos cardeais, características de relevo etc. Depois, no

momento de montagem do jornal escolar, os temas da viagem e do aprendizado sobre geografia podem vir a fazer parte dos artigos, o que se desenvolverá em atividade escrita. O mesmo pode ocorrer com outros temas para os quais o educador deverá estar atento, identificando-os na relação que possam estabelecer com os objetivos a serem alcançados pelas demais atividades didáticas da classe.

É na característica de aproximação dos educandos àquilo que lhes toca em seu dia a dia, nos frutos educacionais das *rodas da conversa*, que se estabelece uma das importantes conexões entre os trabalhos dos Professores Célestin Freinet e Paulo Freire. Esses educadores atuaram em diferentes realidades marcadas por lugares, tempo e faixas etárias de alunos diferentes, mas com objetivos e desafios marcados por um mesmo ideal de transformação do *aprender-ensinar* e da sociedade.

Paulo Freire reelaborou e ressignificou uma maneira de trabalhar a alfabetização de adultos que tinha por objetivo mais que ensinar-lhes a ler e escrever. Sua metodologia educativa buscava conscientizar a cada aluno de sua realidade enquanto sujeito das próprias transformações humanas e sociais, mas sujeitado às relações peculiares ao modo de produção em que estava inserido.

Ao se referir ao método utilizado por Paulo Freire, a educadora Ana Maria Araújo Freire destaca que

o “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem. (FREIRE, A., 1996, p. 37)

Guardadas as diferenças que se estabelecem entre o trabalho do professor francês de crianças e o de um educador brasileiro de adultos, podem-se identificar muitas similaridades entre vários dos empreendimentos educativos de Célestin Freinet e Paulo Freire.

As aulas idealizadas por Freire para a alfabetização de adultos em nada se pareciam com o que se conhecia dessa matéria até então. Suas concepções de educação e de escola transcenderam o modo tradicional de educar e instruir, originando um modo crítico de se fazer educação. Conscientização e valorização da práxis humana assumiram lugar de destaque em sua prática e, assim como Freinet, Freire buscou meios de aproximar educador e educandos,

chamando a atenção para o fato de que educador e educando educam-se numa relação dialética de ensino-aprendizagem, em que “desde o princípio do processo [de formação dos educandos], vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2006, p. 23).

O educador Carlos Rodrigues Brandão, ao abordar a questão da construção desse jeito diferente como Paulo Freire fazia educação, diz que

justamente com uma crítica ética e, sobretudo, política, daquilo a que Paulo Freire deu o nome de educação bancária, por oposição a uma educação libertadora, surgem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber. (BRANDÃO, 2008a, p. 77)

Na prática de suas experiências, Paulo Freire estabeleceu suas salas de aula num formato inovador a que passou a chamar de *círculos de cultura*. Tal nome Paulo Freire adotou em alusão a um trabalho de diálogo e debates que realizara como educador no MCP, na cidade de Recife (PE), nos centros de cultura.

A turma de alfabetizandos reunia-se numa classe — muitas vezes improvisada — em que se sentavam em círculo juntamente com seu educador, onde eram estimulados a debater os temas propostos por meio de fichas de cultura. Essas fichas apresentavam figuras que se relacionavam ao cotidiano daqueles alunos, elaboradas a partir de uma pesquisa prévia junto à sua comunidade. Somente depois do debate é que se iniciavam os trabalhos de alfabetização, de se aprender-e-ensinar a ler e escrever. Segundo Brandão,

reunidos não de acordo com a geometria da sala de aulas tradicional, mas em um círculo em que o monitor ocupava um dos lugares equidistantes de um mesmo centro, e em que todos estavam uns ao lado dos outros e, nunca uns atrás de outros e diante de um “professor”, todos eram motivados a participarem de um livre debate, incentivados pela apresentação de uma sequência de fichas de culturas. [...] em que diferentes imagens simples introduziam a ideia de serem as pessoas, logo, serem eles próprios, agentes criadores do mundo de cultura em que viviam. (BRANDÃO, 2008b, p. 264)

Uma dessas fichas poderia conter, por exemplo, a figura de um peixe — como no caso verídico de uma turma de alfabetizandos do lugarejo conhecido por Monte Mário, em São Tomé e Príncipe, onde a palavra “bonito” — nome de um peixe muito importante para os pescadores locais — desempenhava cardeal importância. A partir da imagem, discutia-se, sob a animação do educador, a importância daquele peixe para a comunidade. Falava-se sobre o trabalho que dá para pescar o bonito, no preço pago pelos intermediários que compravam os

peixes dos pescadores, da impossibilidade de cada um dos pescadores vender o peixe diretamente no mercado, das diferentes possibilidades de organização para que se pudesse começar a comercializar o peixe com preços mais justos etc. Então o educador, ao fim do debate, propunha aos alunos que aprendessem a escrever “bonito”.

Voltando ao caso do *círculo de cultura* que escolhera a palavra “bonito”, o aprendizado da própria palavra e das diferentes famílias silábicas (ba, be, bi, bo, bu, na, ne, ni, no, nu, ta, te, ti, to, tu) veio em seguida impregnado de significado por seu valor naquela comunidade em que seu contexto figurativo ofereceu a devida sustentação psicológica à mente de cada analfabeto para que desejasse e conseguisse aprender.

A importância do respeito pelos educandos, que se traduzia na metodologia adotada por Freire, tornou-se visível nos resultados atingidos por seu método desde o início de seu trabalho de alfabetização de adultos. Gadotti (1991, p. 32) destaca que, “as primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1962, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias” — como abordado em capítulo anterior.

Como vimos até aqui, dois educadores vivendo realidades tão diferentes apresentam pontos de convergência e aproximações metodológicas.

Em 1962 Paulo Freire se deparou com o mesmo formato de sala de aulas encontrado por Freinet em Le Bar-sur-Loup, a caracterizar a realidade das instituições de ensino do Brasil. Entretanto, diferente das crianças com que o educador francês sempre trabalhou, os alunos de Freire não eram pequenos pastores, mas adultos analfabetos a quem o modo de produção social havia negado o direito à educação.

Além de não saberem ler e escrever, os alunos de Freire também não eram capazes de compreender a realidade que determinava sua condição de inferioridade social. Era preciso proporcionar-lhes as devidas condições para que se conscientizassem e se tornassem capazes de “ler o mundo” e então pudessem apreender a arte de decodificar a escrita.

O trabalho árduo do campo agreste, a grande distância do centro dos acontecimentos políticos, a tradição de submissão ao coronelismo, não impediram que aqueles sertanejos de Angicos fossem capazes de refletir sobre sua realidade, discuti-la e planejar modos de superá-la. Seres humanos, seres fazedores de cultura, em 45 dias já liam e escreviam o mundo e as palavras.

Nos “círculos de conversa” e nas “rodas de cultura” — trocadilhos à parte — o diálogo se estabeleceu como fonte de descoberta dos conhecimentos que todos possuem, e

cada qual carrega consigo, agindo diante da realidade e interagindo com ela para transformá-la em nova condição de vida. Freinet e Freire demonstraram, por meio de sua prática, que falando, conversando, dialogando, se cria um nascedouro de ideias que, proporcionando as devidas condições para transcender as imposições naturais e as sociais, leva os alunos a se fazerem sujeitos de suas vidas. Contribui para que homens e mulheres, crianças e adultos, se façam humanos.

Um ponto convergente para as pedagogias de Freinet e Freire, diz respeito à postura de escuta do docente relativamente ao que têm a dizer seus alunos.

Tanto um quanto outros educadores, apostaram na dialogicidade entre educador e educandos como sendo o próprio processo ensino-aprendizagem.

Paulo Freire dedicou todo um capítulo de um de seus livros mais conhecidos — *Pedagogia do oprimido* — à dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade. Para ele, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2002, p. 77). Sendo assim, a palavra dita, melhor dizendo, pronunciada pelo educador ou pelos educandos, se faz verdade nas vidas de um e outros enquanto se materializa nos fazeres que extrapolam o ambiente da sala de aulas e da própria escola e se incorporam no seu dia a dia. Trata-se de palavra autêntica, encarnada na realidade de quem a pronuncia, na medida em que surgida da realidade conhecida e reconhecida de quem a diz. Quando assim não é, esgota-se a palavra de sua dimensão de ação, em sua ligação com a realidade de quem a pronuncia, passando a caracterizar-se como palavra sem significado real — para Paulo Freire, palavra oca.

A palavra inautêntica, [...], com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 2002, p. 78)

Diálogo é modo pelo qual se opera a troca de experiências e de ações, que gera novas possibilidades de interpretação da própria realidade. É por meio do diálogo que o humano pronuncia para o outro e com o outro aquilo que, para si, o mundo é, e ao fazê-lo, para o outro e com o outro, do outro recebe a pronúncia que, complementando-se na sua, proporciona nova reflexão e novo agir em vista de um novo pronunciar. E esta possibilidade de tomar consciência da realidade e poder transformá-la por meio de sua palavra, faz do humano sujeito

de sua história que se faz e refaz na relação com essa realidade que se desvela na relação com o outro mediatizada pelo agir no mundo.

Freinet, por sua vez, afirma que a partir do desejo de escrever e produzir seu texto livre, a criança produz, na materialidade de sua escrita, a sua maneira de conhecer e compreender sua realidade. Ao manifestar-se acerca do mundo em que vive, das relações sociais que se desenrolam em sua pequena comunidade de relações, a criança aprofunda em sua tomada de consciência e, se apropriando do real, toma parte, como humano — como homem — na transformação de seu mundo e, por conseguinte, do mundo como um todo.

Enquanto que para Freire cada qual precisa conquistar sua maneira de se pronunciar por meio da palavra verdadeira, para Freinet somente dizendo o que tem a dizer é que a criança se faz humana.

Freire dirá: “[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 2002, p. 78, grifos no original)

Freinet, a seu turno, referindo-se à criança, parece complementar a ideia de Freire — e vice-versa — ao afirmar que “é preciso que a criança se torne sensível às motivações que lhe trazemos, que compreenda que aquilo que tem a dizer é agora importante para sua vida, para a vida da comunidade, no seio da qual deve já representar um papel de homem.” (FREINET, 1975, p. 60-61)

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar minhas considerações finais a respeito das ideias até aqui desenvolvidas, partirei do relato de três experiências que tive a oportunidade de realizar com meus alunos do Ensino Superior — na graduação e na pós-graduação *lato sensu* —, utilizando técnicas desenvolvidas por Freinet e por Freire, devidamente adaptadas para esse segmento discente. Essas experiências permitiram aos alunos do curso de Pedagogia colocar em prática um pouco do que vinham aprendendo desde o início de seu curso, principalmente nas aulas de Didática, acerca desses dois educadores. Também os alunos dos cursos de especialização em Gestão Educacional e Docência no Ensino Superior, no contato com essas técnicas, tomaram contato com ideias e práticas diferentes daquelas com que habitualmente foram-se familiarizando no decorrer de sua formação.

Estou ciente da maneira pouco ortodoxa de concluir uma tese. Mas esta pareceu-me uma maneira válida de sintetizar o valor e a procedência das pedagogias de Freinet e de Freire expostas nos capítulos anteriores. Penso que a apresentação destas minhas experiências pessoais, apenas a esta altura do texto, justifica-se pelo fato de que ganham nexos a partir das relações de conhecimento que se estabelecem para o leitor acerca das técnicas de Freinet e Freire. Suas técnicas, apesar de representarem sistemas desenvolvidos há algum tempo (pelo menos nove décadas no caso de Freinet e cinco no de Freire), permanecem atuais e cheias de significado para o trabalho docente nos diferentes segmentos educacionais, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Vários alunos de cursos de Pedagogia questionam aqueles seus professores que falam em educação democrática, que valorizam em suas falas — ao criticarem a educação tradicional — uma concepção progressista de escola, mas que continuam dando suas aulas expositivas, entremeadas, vez ou outra, por seminários, utilizando o modelo escolástico de aulas magistrais e de avaliações por meio de provas e trabalhos individuais. Aqui e ali — escuta-se dos alunos — alguns desses professores contribuem com alguma *inovação didática*, apresentando um *power-point* com imagens e dizeres (na maioria das vezes apenas lidos pelo professor em voz alta, como se os alunos não soubessem ler), ou um filme interessante que desencadeia uma discussão, mas que não conta para avaliação — “afinal de contas, filme é filme e aula é aula!”

Parece fato que, dentre os muitos profissionais que trabalham com educação, seja no setor público, seja no privado, pouquíssimos são os que se dedicam a um fazer docente diferente do tradicional, independentemente de trabalharem na Educação Básica ou no Ensino Superior. Alguns por não saberem, mesmo, fazer seu trabalho de maneira diferente, outros por considerarem que atividades diferentes das aulas magistrais não sejam sérias e não cumpram o papel de ensinar.

Por tudo isso, e por considerar que as diferentes práticas didáticas configurem aprendizado importante para os futuros educadores para quem dou minhas aulas, nestas considerações finais, optei por apresentar relatos de aulas diferentes, que fogem ao tradicional, nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, baseadas em técnicas desenvolvidas por Célestin Freinet e por Paulo Freire para o Ensino Fundamental com crianças e para Educação de Jovens e Adultos na modalidade “alfabetização” e adaptadas para aplicação no Ensino Superior.

A concepção que inspirou e estruturou a organização dessas aulas foi o princípio desenvolvido por Freinet acerca da Educação Popular, como forma de se realizar uma *educação voltada para os interesses de classe dos alunos* dos cursos superiores, com que tenho trabalhado — alunos advindos dos diferentes extratos sociais, mas representantes, em sua maioria, das classes populares das cidades da Região Metropolitana de São Paulo. Trata-se de alunos que vão à instituição educacional, como diria Paulo Freire, com sua leitura de mundo realizada a partir de sua maneira de estar no mundo, em contato com a realidade, e que, na maioria das vezes — praticamente na totalidade das vezes —, não têm condições de dizer a sua palavra (FREIRE, 2000), em função do envolvimento a que estão submetidos pela ideologia do modo de produção capitalista que rege a sociedade.

EDUCAÇÃO POPULAR

A expressão “educação popular” é aqui utilizada de acordo com as noções, com que trabalharam Freinet — de uma educação afinada com os interesses das classes populares — e Freire — de uma educação libertadora.

As décadas de 1920 e de 1950 ficaram para traz. Várias pesquisas se desenvolveram acerca dos trabalhos de Freinet e de Freire, mas nem o socialismo se estabeleceu em todo o mundo — como acreditava Freinet que aconteceria como consequência da revolução soviética —, nem a educação alcançou seu patamar popular libertador — como

desejava e pelo que lutava Freire —, alinhado com os anseios e interesses das classes populares.

Incomodado com as críticas que escutei dos alunos de diversas instituições de Ensino Superior, em cursos de Pedagogia, em licenciaturas e cursos de especialização para graduados (pós-graduação *lato sensu*), relativamente à “distância abismal” estabelecida entre o discurso e a prática docentes, decidi investigar, refletir e assumir o desafio de produzir aulas progressistas afinadas com as ideias *freinetianas* e *freirianas*, no Ensino Superior, sem fugir do *foco* das disciplinas que tenho lecionado.

Explicito, a seguir, as experiências desenvolvidas no curso de graduação em Pedagogia e, em seguida, no curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior para, depois, encaminhar minhas impressões finais acerca do tema demonstrado por esta tese.

No final do primeiro semestre de 2010 — durante os últimos dias do mês de junho — recebi, da coordenação de uma das faculdades onde trabalhava, a incumbência de, no segundo semestre do mesmo ano, ministrar as aulas da disciplina “Prática de Ensino em Educação Infantil” para uma turma de 3º período do curso de Pedagogia⁹. Para tanto, resolvi procurar alguma literatura que me auxiliasse a estabelecer uma prática docente diferenciada em minhas aulas, de modo que além do conteúdo teórico estabelecido na ementa da disciplina, também pudesse apresentar aos alunos um conteúdo de outra natureza: um jeito diferente de fazer aula que cada um deles pudesse analisar, problematizar e transformar de acordo com seu próprio estilo.

A primeira ideia que me veio à mente foi pensar num modo de trabalhar com educação popular, nos moldes de Célestin Freinet, com os alunos de Pedagogia. Afinal de contas, meus alunos eram, em sua maioria absoluta, advindos das classes populares — das periferias e bairros populares das zonas norte e leste da Região Metropolitana de São Paulo. Vários deles eram migrantes ou filhos de migrantes, originários do norte do estado de Minas Gerais ou de estados nordestinos. Descendentes de gente com quase nenhum estudo — quando não analfabetos —, muitos desses alunos são os primeiros dentre seus familiares a frequentar a universidade. Sua luta cotidiana para conseguir estudar envolve desde privações financeiras, que os obriga a trabalhar em serviços informais nos finais de semana como meio de complementação do salário e ampliação do parco orçamento familiar, definhado pelo valor

⁹ Na instituição em questão, o curso de Licenciatura em Pedagogia é organizado em sete períodos de um semestre letivo cada, de modo que o curso tem duração total de três anos e meio.

a ser pago à instituição superior de ensino, até carências afetivas nas relações amorosas ou familiares, causadas pela escassez de *tempo livre* para o namoro ou para a dedicação aos pais, cônjuges e filhos.

Em minhas reflexões percebi que a pedagogia de Freire, voltada para a libertação dos educandos na sua relação de opressão com as classes hegemônicas em que ocupam sempre o papel de oprimidos, apresentava-se como via valiosa para o estabelecimento de um trabalho docente de caráter popular libertador.

Optei por reler e aprofundar a obra de Freinet e me detive por maior tempo no livro *Para uma escola do povo* que, como seu subtítulo anuncia, propõe-se constituir um *guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Aproveitei para retomar, também, a leitura de *Pedagogia do oprimido*, de Freire, como fonte para inspiração da concepção pedagógica do trabalho a realizar.

A vida nos bairros populares e nas periferias das zonas norte e leste de São Paulo não é nada fácil, e é nessas regiões, principalmente, que moram os alunos com que trabalhei na instituição em que desenvolvi as experiências que seguem. Distantes do centro da cidade, seus habitantes muitas vezes gastam mais de uma hora para chegar ao trabalho ou à universidade. As aulas iniciavam-se às 7h30. Algumas de minhas alunas relataram ter que despertar diariamente por volta das 5h para conseguirem chegar à faculdade a tempo do início da primeira aula.

Apesar de se tratar de um guia prático escrito para uso na escola básica, a leitura da obra de Freinet suscitou minha curiosidade, fazendo-me imaginar como seria a experiência cotidiana daquelas técnicas no dia a dia da sala de aulas do Ensino Superior.

Há vários anos estudando a obra de Paulo Freire e há alguns anos as técnicas de Célestin Freinet, ultimamente tenho participado do movimento de educadores Freinet do Brasil, tomando parte nas discussões da Pedagogia da Escola Moderna pela internet e em encontros presenciais, com o que tenho aprofundando, pouco a pouco, meu conhecimento acerca do trabalho em algumas escolas situadas, principalmente, na capital e no interior de São Paulo, no Paraná e em Minas Gerais. No ano de 2010, durante a segunda quinzena de julho, tive a oportunidade de participar da Reunião Internacional de Educadores Freinet (Ridef), realizada na cidade de Nantes, na França, durante a qual pude aprender ainda mais e trocar experiências a respeito das técnicas “Freinet”, da história da “Escola Moderna” e da “Educação Popular e Cooperativa”, concebidas pelos educadores que trabalham com a

pedagogia “Freinet” em diferentes países. Durante a Ridef também pude animar uma roda da conversa sobre as aproximações entre as ideias de Freinet e Freire, com a participação de educadores de vários países da América Latina e da Europa.

No transcorrer dos ateliês de que pude participar — os educadores da Pedagogia Freinet preferem o substantivo “ateliê” ao “oficina” —, reforcei a aprendizagem de três técnicas da Escola Moderna — os “trabalhos em cantos de interesse”, as “rodas da conversa” e as “aulas passeio”, — e pude aprender outras duas novas para mim — “produção do texto livre” e “correção coletiva”.

Num momento mais apropriado, aproveitei para conversar bastante sobre essas técnicas com alguns educadores do Ensino Superior do Brasil, do México, da Espanha, de Portugal, da Itália, do Senegal, do Haiti, do Chile, da França, de Burkina Fasso, da Colômbia e da Argélia, que têm procurado desenvolver uma maneira de aplicação de tais técnicas nas faculdades de Pedagogia e nos cursos de pós-graduação em seus países.

O desafio de desenvolver um trabalho docente no Ensino Superior de maneira tão diferenciada da usual “aula magistral” não é algo que se possa considerar, exatamente, novo. Educadores importantes, no decorrer da história, já o fizeram, demonstrando sua factibilidade. Se considerarmos o trabalho de Sócrates com seus discípulos como Ensino Superior, podemos observar um grande diferencial em sua técnica — a Maiêutica. Dando um grande salto no tempo, a título de exemplo muito esclarecedor, poder-se-ia evocar, a experiência de Joseph Jacotot, que em princípios do Século XIX, descobriu uma nova técnica educativa com alunos universitários, que além de proporcionar a apreensão do conhecimento, contribuía para com a emancipação dos discentes. Segundo Cileda Perrela, Jacotot discute “a questão da igualdade das inteligências e da emancipação intelectual diante da atuação do mestre explicador e do mestre ignorante” (PERRELLA, 2011, p. 91), considerando a igualdade de inteligência como objetivo, e não como ponto de partida para o trabalho pedagógico, com o que “inverte a lógica da discussão da superação da desigualdade.” (PERRELLA, 2011, p. 91)

Conheçamos um pouquinho melhor pelo menos uma das experiências de Joseph Jacotot, como ilustração para a questão aqui proposta. Nascido em 1770, segundo Jacques Rancière (2005), Jacotot percorreu uma carreira acadêmica que, após ter servido ao exército, o levou a lecionar Retórica, Análise, Ideologia e Línguas Antigas, Matemáticas Puras e Transcendentes e Direito, além de trabalhar como secretário do Ministro da Guerra e ter sido escolhido deputado durante o período da primeira república, na França. Com a volta da monarquia, Jacotot foi forçado a buscar o exílio na Holanda. Ali, “por liberalidade do rei dos

Países-Baixos, [Jacotot foi agraciado com] o posto de professor em meio período” (RANCIÈRE, 2005, p. 17). Sem conhecimento da língua holandesa, ao ser procurado por alunos que tampouco conheciam a língua Francesa, mas que desejavam tomar aulas consigo, Jacotot tomou a decisão de passar-lhes uma tarefa, por meio de um intérprete, que julgou tratar-se de uma maneira de se livrar do inconveniente de ter que lecionar a alunos que não poderia compreender e para quem não se fazia entender. Como soubera que se publicara *Telêmaco* em versão bilíngue (holandês e francês) em Bruxelas,

ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês. Quando eles haviam atingido a metade do livro primeiro, mandou dizer-lhes que repetissem sem parar o que haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo. (RANCIÈRE, 2005, p. 18)

O resultado da tarefa, entretanto, surpreendeu o professor francês e a prática que propôs superou suas perspectivas. “Ele solicitara aos estudantes assim preparados que escrevessem em francês o que pensavam de tudo quanto haviam lido” (RANCIÈRE, 2005, p. 18), mas, surpreso, descobriu que os discentes, sozinhos, haviam se dado muitíssimo bem relativamente a tão complexa conjuntura — tal como ter-se-ia saído bem qualquer francês.

Essa experiência revolucionou a maneira de Jacotot compreender a educação, a instrução e o ensino. Ele que sempre acreditara — e professara —, como tantos docentes ainda acreditam e professam contemporaneamente, que “ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo” (RANCIÈRE, 2005, p. 19), passou a defender a ideia de que

é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma capacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. (RANCIÈRE, 2005, p. 23; grifo no original)

Tendo feito sua descoberta, Jacotot continuou experimentando-a em aulas e atividades didático-pedagógicas variadas, sempre encontrando êxito em seus feitos.

Contemporaneamente, outros professores universitários também têm arriscado percorrer a senda da organização de um trabalho diferente. Atualmente conheço alguns colegas que têm trabalhado em Minas Gerais, no interior de São Paulo, no Paraná e em outros países — como México, Espanha, França, Itália etc. —, com quem tenho me correspondido e

conversado, tentando animar e me animar, o que tem proporcionado um bem estar profissional e êxito no trabalho docente.

Em Minas Gerais, na Universidade Federal de Uberlândia, por exemplo, o Professor Flander Calixto, há vários anos, utiliza uma técnica que mescla interpretação teatral, poesia e relações diretas entre os acadêmicos e as populações da periferia, para o ensino de diferentes disciplinas da Educação e do Serviço Social. Sua prática inspirada na poesia e na prosa de Guimarães Rosa e encharcada pelas ideias de libertação colhidas na obra de Freire, a partir de sua interação com o movimento da Escola Moderna, passou a englobar um pouco das técnicas de Freinet, recriadas dentro de seu próprio *estilo mineiro freiriano e poético* de ser professor.

No interior do estado de São Paulo, ministrando cursos de extensão na Universidade de Campinas, trabalha a Professora Gláucia de Melo Ferreira, ensinando *as técnicas Freinet por meio de técnicas Freinet*. Diretora da Escola Curumim (de Educação Infantil e Ensino Fundamental), semeia entre educadores campineiros e de todo o entorno da Grande Campinas os ideais da Pedagogia do oprimido por meio de técnicas da Escola Moderna.

Em Curitiba, trabalhando na docência e escrevendo livros para adultos e crianças, a professora e escritora Glória Kirinos reconta em verso e prosa sua experiência na Universidade Federal do Paraná utilizando as técnicas da Escola Moderna juntamente com os princípios educacionais de Paulo Freire.

São muitos e muitos outros exemplos que se poderia apresentar, mas que não se fariam suficientes para retratar o trabalho de reinvenção de Freinet e Freire no Brasil e no mundo.

A seguir passo a descrever as técnicas com que eu tenho trabalhado, na realidade universitária, comentando os resultado que tenho aferido nesse processo. Vou iniciar pelas experiências no curso de Graduação em Pedagogia.

CÍRCULOS DE CULTURA PARA LEVANTAMENTO DA LEITURA DO MUNDO DA CLASSE

Logo no primeiro dia de aula, no curso de Graduação em Pedagogia, apresentei aos alunos a ideia de realizarmos, durante nosso curso, um trabalho muito prático, diferente do que se vê nas diversas disciplinas acadêmicas em geral.

Inspirado nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, reuni os alunos numa grande roda da conversa, em que falamos sobre Educação Infantil. Num diálogo que se iniciou marcado por muita timidez, fomos abordando a visão de infância, de educação, de cuidado com as crianças, das características de cada fase do crescimento e muitas outras coisas mais. Os alunos foram se soltando e se posicionando. Explicitaram-se muitos posicionamentos que iam do preconceito — principalmente com o cuidado, considerado por vários alunos como “coisa de babá” — ao amor declarado por muitos deles às crianças e ao seu jeito de ser e estar no mundo. Aprofundamos questões relativas à violência doméstica e à agressão física, e aproveitamos para conversar sobre a agressão escolar dissimulada em tarefas escolasticizadas e regras disciplinares em desacordo com as necessidades infantis. A conversa se estendeu até o final do nosso horário de aula e continuou no dia seguinte, com entusiasmo maior a cada momento.

A certa altura, iniciaram-se os questionamentos, prenhes de vontade de fazer a diferença no trabalho com os pequeninos, impregnados de dúvidas e de confusão: como fazer? Como trabalhar com as crianças respeitando seus interesses de classe, contribuindo para com sua libertação? Quais são as técnicas, qual o método, qual a “receita” para se conseguir fazer uma educação diferente e da melhor qualidade?

Aprofundamos a conversa mais um pouco. Falamos sobre o trabalho educativo baseado em métodos prontos e herméticos e em receitas preconcebidas e transformadas, muitas vezes, em apostilas que se espalham por diferentes lugares do país todo, como se os costumes, hábitos e culturas não se diferenciasssem e as necessidades comunitárias e regionais não tivessem importância educacional.

Manifestando vontade de aprender a trabalhar com as concepções freiriana e freinetiana, os próprios alunos questionaram: seria possível aprender a fazer uma educação diferente a partir de experiências novas na própria universidade?

Prontifiquei-me a estudar e preparar as aulas para que pudéssemos fazer um curso utilizando as concepções sobre as quais vínhamos conversando. Os alunos se entusiasmaram e se prontificaram a ajudar no que fosse possível. Busquei minhas anotações, revisei alguns textos de Freinet e de Freire e elaborei um plano de trabalho.

TRABALHOS EM CANTOS DE INTERESSE E RODA DA CONVERSA

Sugeri que a classe, que contava com 30 alunos, se dividisse em cinco grupos para desenvolvimento de um trabalho com caráter coletivo no decorrer de todo o semestre. Deixei

a turma à vontade para formação dos grupos e em seguida ofereci uma lista de temas para que cada grupo escolhesse um para trabalhar. Expliquei que cada grupo abordaria o tema de interesse durante todo o semestre e destaquei que, em cada trabalho que produzissem, deveriam relacionar seu tema com a Educação Infantil.

Os temas propostos foram os seguintes: “educação e trabalho”, “educação e meio ambiente”, “ética e cidadania”, “diferentes concepções educacionais”, “inclusão escolar”, “disciplina em sala de aula”, “festas e eventos na escola”, “relações entre escola e família”, “a arte na educação infantil”, “protagonismo da criança”.

Os grupos tiveram liberdade para a escolha de seus temas, mas combinamos que não poderia haver dois grupos com a mesma temática para estudo e que, caso aparecessem dois grupos com a pretensão de trabalhar o mesmo tema, seriam os próprios alunos que deveriam encontrar uma maneira de resolver a questão.

Pouco acostumados a resolver questões coletivas, os alunos ficaram inseguros, pedindo que eu realizasse um sorteio entre os grupos que optassem por um mesmo tema, mas eu insisti que eles deveriam resolver a questão entre si para me trazerem a relação de grupos com seus respectivos temas de trabalho.

Após uns poucos minutos de conversa — não mais que 15 ou 20 minutos — cada grupo já contava com seu tema e as questões de coincidência de interesse por mesmos temas já estavam resolvidas.

As escolhas dos grupos foram as seguintes: “educação e trabalho”, “educação e meio ambiente”, “ética e cidadania”, “diferentes concepções educacionais”, “inclusão escolar”, “disciplina em sala de aula”.

Na grade semanal de horários, contávamos com aulas que duravam uma hora e meia nas segundas-feiras e uma hora e meia nas terças-feiras. Propus um esquema de trabalho que implicava pesquisa, discussão e aprofundamento no tema próprio de cada grupo, nas segundas-feiras, e apresentação dos destaques desse trabalho ao restante da sala nas terças-feiras. Expliquei que eu traria todas as semanas, na segunda-feira, alguma referência para cada grupo, com livros, revistas e artigos relativos aos seus temas de trabalho. Pedi que cada membro do grupo procurasse e trouxesse materiais para seu trabalho de aprofundamento.

A cada segunda-feira os grupos se reuniam em sala de aula para os trabalhos de pesquisa, discussão e aprofundamento. Cada um dos grupos de interesse — foi assim que passamos a chamar cada um dos grupos em que a turma se dividiu — recebia um ou dois

materiais levados por mim para a sala de aula, que juntavam aos materiais trazidos pelos alunos da turma. Liam e discutiam as ideias suscitadas pelos materiais e produziam um “mini relatório” de atividades realizadas no dia.

Para confecção dos mini relatórios, cada grupo recebia uma parte de uma folha sulfite (tamanho A4) cortada em quatro, que assumia a função de ficha de relatório. No anverso dessa ficha, cada grupo deveria escrever um pequenino relato de dois ou três parágrafos sobre o que de mais importante houvesse encontrado em suas discussões no dia. No verso da mesma ficha, cada grupo deveria anotar três tópicos considerados os mais importantes dentre os assuntos discutidos durante a aula.

No dia seguinte — na terça-feira — a atividade realizada era uma roda da conversa em que cada grupo apresentava aos demais alunos da turma seu resumo e os três tópicos mais importantes da discussão e pesquisa do dia anterior. Com a minha mediação, era discutido cada tópico importante trabalhado por cada um dos grupos, de modo que todos da turma ficavam cientes das pesquisas dos demais grupos, debatendo e inteirando-se dos assuntos e pontos de interesse destacados. A dinâmica dessa roda da conversa mesclava princípios freinetianos e freirianos: cada grupo contava o que havia de novo em suas pesquisas (“*Quoi de neuf?*” — de Freinet) e, em seguida dialogava com os colegas dos demais grupos e comigo acerca dos saberes e aprendizados que essas novidades significavam para sua formação no campo da Educação Infantil (“*Círculo de cultura*” — de Paulo Freire). Somente ao final da aula de terça-feira é que os grupos me entregavam as fichas para elaboração de um portfólio de acompanhamento e avaliação dos trabalhos de todos os grupos.

Nesse trabalho didático, os alunos aprenderam técnicas — que foram bastante problematizadas e relativizadas para que pudessem aplicar no Ensino Básico — elaboradas por Freinet e Freire: os “cantos de interesse” em que cada grupo descobria a cada segunda feira seu “tema gerador” e a “roda da conversa” na qual os grupos apresentavam suas novidades e em seguida debatiam-nas no “círculo de cultura”, que utilizávamos para socializar os pontos principais dos estudos de cada grupo com o restante da sala.

A avaliação da turma — com relação à metodologia utilizada na disciplina — foi muito positiva. A maioria dos discentes afirmou ter aprendido com prazer os conteúdos e valores da disciplina, garantindo pretender utilizar as mesmas técnicas em aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

No transcorrer do semestre letivo, a partir de debates e discussões tramados em torno do tema “inclusão escolar”, a turma solicitou realizar algum trabalho prático relativo à questão do atendimento às crianças com necessidades especiais, principalmente, de deficiências.

Propus que discutíssemos num “círculo de cultura”, de modo que encontrássemos coletivamente uma maneira de realizarmos o que a turma vinha solicitando.

Uma das alunas sugeriu que fôssemos visitar a *Biblioteca de São Paulo* que, segundo ela, era “muito moderna e bem preparada para atendimento a portadores de necessidades especiais.” A turma aprovou a ideia e marcamos de visitar a *Biblioteca de São Paulo* numa terça-feira, levando como tarefa a observação das condições de acessibilidade e de atendimento aos deficientes em geral.

Aproveitei a oportunidade para aplicação da técnica Freinet conhecida como “aula passeio”, abordada anteriormente, que alguns educadores preferem chamar de “aula de descobertas”.

Uma semana antes da data escolhida para realização de nossa atividade, visitei a *Biblioteca de São Paulo* — localizada junto ao *Parque da Juventude*, que ocupa o espaço que servira como sede do demolido *Presídio do Carandiru*, na Zona Norte da Cidade de São Paulo. Verifiquei que, de fato, a biblioteca dispunha de boas condições de acessibilidade, além de toda uma ala destinada ao atendimento de portadores de deficiência visual, com tradução de livros e revistas para Braille, tecnologia de ampliação de textos e ilustrações etc. Visitei toda a biblioteca e me informei acerca do atendimento a visitas de estudantes universitários.

Na data marcada, fui com a turma para a *Biblioteca de São Paulo*. Saímos juntos da faculdade e fomos caminhando pelos cerca de nove quarteirões que separam a instituição de ensino da biblioteca. No caminho fomos conversando acerca das características do bairro e da importância de realizarmos uma atividade externa. Os alunos comentaram o quanto uma atividade insólita como aquela deveria se transformar em lugar comum nas atividades de aprendizado em todos os níveis de ensino, pois despertava o interesse e a vontade de interagir dos educandos.

Na biblioteca foi possível que se realizasse uma série de observações, não somente a respeito das questões de acessibilidade para os portadores de necessidades especiais, como, também, do atendimento às crianças em geral. Além disso, alguns alunos

estavam visitando uma biblioteca pública pela primeira vez em suas vidas, apesar de já estarem cursando o segundo ano de um curso universitário.

Tiraram-se muitas fotos, fizeram-se várias perguntas aos funcionários da biblioteca e, na volta à faculdade, realizamos uma roda da conversa seguida de círculo de cultura com debates para abordagem do tema que nos levava a realizar a aula passeio. Posteriormente, cada grupo preparou uma ficha com a descrição da atividade e uma avaliação sobre a importância de atividades extraclasse na formação dos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. Por falta de oportunidade, devido a um calendário de aulas extremamente apertado, não realizamos outras aulas passeio, mas a experiência mostrou-se muito proveitosa, de modo que passei a utilizá-la muito mais com as aulas de pedagogia e pós-graduação nos semestres e módulos letivos que se seguiram.

PRODUÇÃO DE TEXTO LIVRE E CORREÇÃO COLETIVA

No primeiro semestre de 2011, na disciplina Didática, utilizei uma adaptação das técnicas de *produção de texto livre* e, posteriormente, *correção coletiva*, desenvolvidas por Freinet em meados da década de 1920. Para tanto, solicitei que os alunos realizassem um levantamento com indicação dos autores da Pedagogia que julgassem que deveriam ser estudados na disciplina. Expliquei aos alunos que eu já tinha uma relação de autores que deveriam ser abordados, mas que naquele momento gostaria de saber quais autores despertavam seus interesses e o quanto já conheciam deles, para, em seguida, apresentar minha relação e propiciar uma comparação com a relação dos alunos, com a possibilidade de abordarmos algum autor que fosse considerado importante por eles e que não estivesse na minha relação.

A partir da “leitura de mundo” dos alunos — acerca do conhecimento de autores da Didática —, realizamos, docente e discentes, uma roda da conversa seguida de um círculo de cultura, por meio do qual elaboramos um plano de trabalhos para distribuição dos temas entre os grupos em que dividimos a turma. Dois autores que faziam parte da minha relação apareceram nas falas de vários alunos: Comênio e Rousseau.

Para utilização destas técnicas, reservei um laboratório de informática para que ficasse à disposição dos alunos em todas as aulas de Didática, caso viessem a precisar pesquisar ou sistematizar algo. Elegemos alguns textos básicos para o aprendizado de Didática, a partir dos quais cada grupo deveria partir para novas buscas e investigações.

A turma escolheu a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, como primeira obra a ser estudada. O aprendizado das técnicas de produção de texto livre e correção coletiva, por parte dos discentes, deu-se a partir dessa leitura.

Os alunos leram o primeiro capítulo da obra e discutiram comigo os conteúdos, valores e significados abordados pelo autor. Depois, cada grupo se reuniu com a tarefa de produzir um texto pequeno, com o tamanho de duas a três laudas, a respeito do trecho lido. Esse pequeno texto foi digitado e enviado por e-mail para toda a turma, de modo que cada aluno recebeu uma cópia de cada um dos textos produzidos pelos diferentes grupos.

Combinamos que os grupos poderiam escrever utilizando o gênero literário que preferissem, valendo texto jornalístico, discursivo, poético e assim por diante.

No laboratório de informática, combinamos a ordem de textos a serem lidos e corrigidos. Todos abríamos na tela do computador o mesmo texto combinado e o líamos juntos, na íntegra, para conhecermos seu teor. A seguir, relíamos linha a linha, sugerindo ao grupo de autores as correções e modificações que julgássemos importantes. Todos podiam sugerir correções e mudanças — inclusive o professor —, mas para que o texto fosse modificado era necessária a anuência dos autores. Por meio dessa técnica foi possível que todos os alunos tomassem ciência da produção de cada um dos grupos da sala.

Após esse trabalho de produção de um texto livre a respeito de um mesmo tema, reunimos os grupos na sala de aulas para que cada um escolhesse um autor com que trabalhar, de modo a pesquisar e produzir um pequeno texto — nos mesmos moldes do texto produzido acerca da *Pedagogia do oprimido* —, para posterior correção coletiva.

Cada grupo pesquisou e produziu um texto acerca de cada um dos seguintes autores: Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Locke, Wallon, Whitehead, Makarenko e Dewey. No laboratório de informática os grupos realizaram suas pesquisas sob minha orientação e constante problematização. Em seguida, prepararam um texto de cerca de três laudas para correção coletiva que, realizada em conjunto com toda a turma, possibilitou que se dessem a conhecer os pontos centrais das ideias de cada um desses autores¹⁰. A pedido dos alunos, aproveitamos a correção coletiva para aplicarmos as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a cada um dos textos, o que serviu como instrumento de apropriação das formalidades nas normas acadêmicas.

¹⁰ Os pequenos textos de até três laudas não davam conta, obviamente, de qualquer aprofundamento nas ideias dos autores estudados, mas com a mediação do docente, pôde-se destacar os principais e mais importantes aspectos dos pensamentos estudados em debate com a turma toda.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DESSAS EXPERIÊNCIAS

A aplicação dessas técnicas nas aulas de disciplinas do curso de Pedagogia desencadearam diferentes olhares e considerações por parte dos alunos a elas submetidos.

Alguns adoraram as técnicas e a maneira como as disciplinas foram ministradas. Outros consideraram que o que tiveram “não foi aula”, e chegaram a se queixar com a coordenação da faculdade, alegando que o professor “estava enrolando ao invés de ensinar”. No geral, entretanto, pela reação de mais de 80% dos alunos das classes onde as técnicas aqui apresentadas foram utilizadas, foi possível verificar que a aprendizagem, tanto do conteúdo determinado pela ementa da disciplina, quanto das técnicas *modernas* de ensino foram apropriadas pelas turmas.

ENTRE OS ALUNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

Em cursos de pós-graduação, a utilização de técnicas da Escola Moderna e princípios educativos freirianos também têm apresentado excelentes resultados. Animado pelo sucesso alcançado no curso de graduação, resolvi experimentar e observar o desenvolvimento de aulas diferentes com alunos do curso de especialização em Gestão Educacional e em Docência no Ensino Superior.

As disciplinas com que trabalhei com os alunos desses dois cursos, foram “Didática no Ensino Superior”, para a turma de Gestão Educacional, e “Pesquisa no Ensino Superior”, para os alunos de Docência no Ensino Superior.

A partir de um mesmo princípio dialógico, numa e noutra disciplina foi possível desdobrar em bons resultados as técnicas utilizadas.

Cada disciplina do curso de pós-graduação em que trabalho conta com dez encontros de quatro horas de duração cada um. No decorrer do módulo de Didática no Ensino Superior, como preparação para a leitura de um texto de Pierre Bourdieu (1998, p. 65-79) sobre o *capital cultural*, organizei um círculo de cultura com os alunos e passamos a discutir, a partir de seus conhecimentos, a noção de capital cultural. Para a aula seguinte, os alunos leram o texto combinado e realizamos uma roda da conversa para que cada um contasse o que havia encontrado de novo em sua leitura.

A atividade despertou muito interesse e, dentre outros assuntos, dialogamos acerca da importância da apreensão dos bens culturais dos mais diversos tipos por parte de

educadores e educandos, além da obrigação da escola, por meio dos educadores, oferecer condições para que os educandos acessem o mundo da cultura de maneira ampla e profícua. Os alunos comentaram que seria fundamental para a formação dos estudantes, que pudessem conhecer e se apropriar da cultura popular, do folclore, das artes contemporâneas em geral e também da arte erudita. Compreenderam que essa apropriação, mais que um dever da escola, é um direito de todas as pessoas.

Recomendei que a turma pensasse numa maneira de materializarmos as ideias com que estávamos trabalhando, de modo que pudéssemos experimentá-la. Rapidamente a turma se pôs a sugerir diferentes atividades que poderiam ser realizadas, como cine-debate, participação em festas típicas, visita a museus, frequência a espetáculos teatrais e musicais etc.

Sugeri ao grupo, então, que na semana seguinte realizássemos a experiência de irmos juntos assistir a um espetáculo teatral no *Centro Cultural São Paulo*, visando a dois objetivos para nossa disciplina: primeiro a apropriação cultural que uma atividade daquele tipo nos proporcionaria, segundo pensar a partir do espetáculo teatral se seria interessante e possível realizar uma atividade do mesmo tipo com os alunos das diferentes áreas e, em caso positivo, levantar as possíveis aprendizagens realizadas.

Unanimemente os alunos aprovaram a ideia. Consultamos a programação do *Centro Cultural São Paulo* e marcamos a próxima aula na porta da sala de espetáculos, onde assistiríamos a uma peça teatral que retratava a vida das meninas prostitutas que trabalham na Praia da Iracema, em Fortaleza, apresentada por um grupo teatral daquela cidade do estado de Ceará.

Na semana seguinte, no horário combinado, nos encontramos no Centro Cultural para assistirmos à peça de teatro. Por se tratar de atividade cultural, um dos alunos levou o filho adolescente e duas alunas levaram os namorados. Muito divertida, ao mesmo tempo em que dramática, a peça agradou muito. Na saída do teatro conversamos um pouco. Recomendei que lessem, para animar nossas reflexões, um texto de Antonio Candido chamado *O direito à literatura* (CANDIDO, 2004). Me comprometi em enviar o texto por e-mail para toda a turma e nos despedimos.

Na aula ulterior, numa roda da conversa, logo no início, cada um falou um pouco de sua experiência no Centro Cultural São Paulo. Todos os estudantes consideraram a atividade muito interessante para ser realizada com alunos de suas áreas de atuação. Alguns

alunos demonstraram admiração por perceberem que haviam aprendido “muito mais naquela aula fora da faculdade do que nas aulas ‘normais’ de cada semana”. Outros trouxeram planos de aula montados, pensando em como aplicar aquela técnica em sua área de trabalho: dois alunos formados em Letras consideravam a importância de realizar uma aula com os alunos assistindo peças de teatro em inglês, enquanto que o grupo de enfermagem ponderava realizar visitas a exposições de esculturas para trabalhar questões ligadas ao corpo e à sexualidade, com o que uma professora de Biologia se entusiasmava e considerava uma ótima ideia para ser aplicada com seus alunos do Ensino Médio.

Valendo-me do debate intenso do momento, aproveitei para contar um pouco a respeito das experiências que conhecia e as com que já havia trabalhado nas minhas aulas de graduação. Vários alunos acabaram solicitando indicações bibliográficas para apoio de seu aprendizado e na avaliação do curso manifestaram a vontade de continuar aprendendo por meio das técnicas que utilizamos e outras mais que pudéssemos produzir em conformidade com as necessidades e anseios dos alunos do Ensino Superior.

Com a turma do curso Docência no Ensino Superior, aproveitei o tema da disciplina — Pesquisa no Ensino Superior — para aprofundar a utilização das técnicas e princípios de Freinet e de Freire.

O grupo de alunos era formado por profissionais de áreas bem diversificadas. Havia enfermeiras, advogados, professores de língua estrangeira, jornalistas, historiadores, administradores de empresa, engenheiros, profissionais da moda e da gastronomia. Iniciei o curso apresentando, diretamente, a ideia de Paulo Freire, acerca do caráter investigativo da profissão docente, apresentando seus argumentos contidos no livro *Pedagogia da autonomia*. Freire (2006, p. 29) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e acrescenta uma nota explicativa em que pondera:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2006, p. 29)

Em seguida a uma breve exposição sobre a ponderação de Paulo Freire, realizamos um círculo de cultura em que cada educando se colocou a respeito de sua compreensão do assunto, de modo que chegamos ao que Freire chamaria de “leitura do mundo” acerca do significado da expressão “professor pesquisador”.

O senso comum e os estudos aligeirados oferecidos nos cursos de graduação da maioria dos estudantes da turma se fizeram sentir fortemente na discussão. A concepção de pesquisa presente entre a maioria dos alunos era a de pesquisa de mercado, de audiência de programas de rádio e televisão, de preferências eleitorais. Do grupo de vinte e um alunos, apenas dois pensavam em pesquisa como meio de investigação para obtenção de descobertas e novos conhecimentos de caráter científico, artístico, literário.

Baseado na técnica “aula passeio — aula de descobertas” de Freinet, propus à turma que experimentássemos realizar uma expedição investigativa em que fosse possível testar algumas técnicas e metodologias bem simples de pesquisa. Como nossas aulas se realizassem aos sábados pela manhã, com a anuência da turma, pedi que todos viessem na semana seguinte com roupas confortáveis e sapatos bons para caminhar, pois iríamos realizar a expedição investigativa no bairro da Liberdade, bem próximo — por metrô — da instituição educacional.

No sábado seguinte, ansiosos, todos chegaram cedo. Pedi que formassem três grupos, de modo que eu pudesse entregar uma pergunta para cada um. Com os grupos formados, expliquei que entregaria uma pergunta diferente a cada um deles e que, a partir daquela pergunta é que se daria a investigação. As perguntas eram as seguintes; 1. Quais os sabores desse lugar? 2. Quais os cheiros desse lugar? 3. Quais as cores desse lugar?¹¹

Em seguida partimos para o metrô e seguimos até a estação Liberdade, onde nos separamos, cada grupo em uma direção, na busca de respostas para a tarefa a cumprir. Todos andaram muito. Tentei acompanhar um pouco cada grupo, com o que pude perceber o interesse e o empenho com que se dedicaram a responder as perguntas de pesquisa. Conforme o combinado, voltamos a nos encontrar às 11h45 na estação do metrô para retornarmos à faculdade, onde os alunos teriam aulas de outra disciplina no período vespertino.

Na terceira aula da disciplina, cada grupo apresentou suas respostas à questão que levava como pergunta de pesquisa ao bairro da Liberdade.

O primeiro grupo, cuja pergunta era “quais os sabores desse lugar?”, apresentou respostas variadas, que envolviam desde sabores relacionados à culinária oriental — o bairro da Liberdade é o bairro oriental de São Paulo, com forte presença de japoneses e descendentes, além de chineses e coreanos — até as metáforas relacionadas às respostas

¹¹ Aprendi a trabalhar com estas três perguntas num trabalho de formação continuada de professores em que auxiliei o Professor Ricardo Casco, que as propôs ao grupo com que trabalhamos naquela ocasião.

obtidas a partir de entrevistas que realizaram com moradores do bairro, como “sabor de saudade” ou “sabor de quero mais”.

O segundo grupo, a partir da pergunta “quais os cheiros desse lugar”, também apresentou o resultado de observações bem variadas, envolvendo também a questão da culinária oriental, com seus cheiros característicos, o mal cheiro de algumas ruas com acúmulo de lixo e o “cheiro de corrupção” percebido na maneira como ocorria uma fiscalização da prefeitura com vendedores ambulantes sem licença que comercializavam seus “trecos” e “badecos” pelas calçadas do bairro.

O terceiro grupo, por iniciativa própria, apresentou suas respostas por meio de uma linguagem teatral à pergunta “quais são as cores desse lugar?”. Em sua dramatização apresentou respostas que englobavam desde a cor vermelha, muito presente nos símbolos e bandeiras orientais, além das luminárias vermelhas características do bairro, até a “cor da alegria da vida nova”, sugerida por um morador entrevistado pelo grupo.

Em nossa roda da conversa, cada aluno falou das novidades vividas na experiência realizada e os destaques ficaram por conta, principalmente, das perguntas “muito abertas” que haviam sido apresentadas a cada grupo. Depois de dialogarmos demoradamente sobre os pormenores daquela experiência, expliquei que a pergunta bem aberta era proposital. Tinha por objetivo levar cada grupo a pensar na importância da elaboração de uma boa pergunta de pesquisa. Conversamos bastante sobre o que vem a ser uma boa pergunta de pesquisa e passei como tarefa de casa a elaboração individual de uma boa pergunta de pesquisa para aquela atividade, por meio da seguinte questão: “Se você tivesse que realizar uma pesquisa no Bairro da Liberdade, a partir de sua área de atuação profissional, pensando em sua formação docente, que pergunta você elaboraria para sua pesquisa?”

Na aula seguinte, os grupos se reuniram em três círculos de cultura em que discutiram cada uma das perguntas elaboradas por seus membros. Em seguida, formamos uma roda da conversa em que um relator de cada grupo expôs o trabalho em seu círculo de cultura e, em seguida, cada estudante apresentou sua pergunta elaborada em casa e, em vários casos, reelaborada no círculo de cultura da primeira parte da aula.

Como tarefa para a próxima aula, pedi que cada indivíduo procurasse pesquisar em diferentes fontes as respostas à sua pergunta. Solicitei que me entregassem por escrito as respostas encontradas de modo que pudéssemos ir registrando a experiência com as técnicas e

metodologias que estávamos utilizando bem como a avaliação com relação ao trabalho realizado.

Nas semanas que se seguiram, aprofundamos o significado de pesquisa, de investigação, de metodologia de pesquisa, de tipos de pesquisa. Na antepenúltima semana de aula da disciplina, pedi aos alunos que na penúltima aula viessem novamente com roupas e calçados confortáveis para que voltássemos ao bairro da Liberdade para que agora, cada um com sua questão, pudéssemos, novamente, experimentar uma aula de descobertas. Dessa vez o trabalho seria individual e teria por objetivo testar as perguntas de cada um e as hipóteses apresentadas por escrito como resposta às pesquisas em diferentes fontes de pesquisa.

Fomos, novamente, à Liberdade. Máquinas fotográficas, cadernos e canetas em punho, cada um se empenhou em investigar as respostas para sua pergunta de pesquisa. Passamos a manhã toda perambulando pelas ruas e, exaustos, retornamos à faculdade no horário do almoço. Combinamos que na última aula da disciplina — a aula seguinte — cada um me entregaria suas descobertas por escrito e conversaríamos sobre todo o processo, avaliando-o e procurando resolver dúvidas e dificuldades.

Na última aula realizamos uma grande roda da conversa em que cada um expôs suas descobertas tanto com relação à sua pergunta de pesquisa quanto com relação à disciplina “Pesquisa no Ensino Superior”.

Os alunos conseguiram relacionar a ideia de professor pesquisador com a noção apresentada por Paulo Freire e demonstraram considerar importante a assunção de uma postura investigativa para a prática docente. Com relação às técnicas utilizadas nas aulas na faculdade e nas aulas de descobertas, apresentaram avaliação positiva, considerando surpreendentemente eficazes para o aprendizado dos conteúdos trabalhados tanto na nossa disciplina quanto em outras tantas disciplinas com eventualmente vierem a trabalhar como docentes.

PROCESSO PEDAGÓGICO ENQUANTO TRABALHO HUMANO

As experiências apresentadas nestas “considerações finais” ilustram a potencialidade representada pela utilização das técnicas e princípios freinetianos e freirianos como processo pedagógico enquanto trabalho humano, conforme vimos demonstrando no decorrer desta tese.

Mais do que se aproximar, pudemos verificar que os trabalhos de Célestin Freinet e de Paulo Freire se complementam quando utilizados no processo ensino-aprendizagem das instituições educacionais da Educação Infantil ao Ensino Superior, logrando construir uma educação da melhor qualidade, capaz de responder aos anseios das classes populares a partir de uma concepção educacional que se apoia nos princípios de educação e trabalho humano como categorias fundamentais de suas construções.

Ao trabalhar com as crianças como professor primário, Freinet atuou como um propiciador de condições para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos a partir do trabalho útil realizado por meio de diferentes técnicas que se relacionavam com suas necessidades, seus desejos, seus anseios e, portanto, sua realidade.

Segundo Raimon Portell e Salomó Marquès (2008, p. 80), Freinet “propunha um ensino centrado na concepção da criança como membro da comunidade e fomentava a necessidade de se atuar sobre o meio e a necessidade de comunicação.”¹² Essa concepção da criança como membro da comunidade é que o levava a entender seu interesse como interesse de classe.

Tendo, pois, compreendido o interesse-do-aluno como interesse de classe, procurou aplicar em sua faina docente todo seu espírito de pesquisador e produtor de meios que visaram sempre a levar os alunos a quererem aprender, com base num princípio da aprendizagem codificado por Vitor Paro ao argumentar que “*o educando só aprende se quiser*. Diante disso, o que há a fazer é buscar formas de levar o aluno a querer aprender. Para isso, é preciso que se levem em conta as condições em que ele se faz sujeito.” (PARO, 2008, p. 30, grifos no original)

A relação entre educação e trabalho está tão evidenciada em toda obra de Freinet, que Herminio Barreiro (1999, p. 13-14) assim argumenta:

La teoría educativa de Freinet — una teoría que nace siempre de la propia praxis y nunca de la especulación apriorística — se nutre básicamente del concepto marxista del trabajo, en tanto que actividad esencial y determinante de los seres humanos (“El trabajo es como el corazón social del hombre”; “La escuela no debe ser un templo sino un taller”). Y sigue de cerca el pensamiento de Marx en todo lo referente a la combinación de educación y trabajo productivo, en la superación del divorcio entre teoría y práctica y en la separación artificial entre el mundo de la niñez y el de la edad adulta.

¹² Tradução livre do catalão. No original: “Proposava un ensenyament centrat en la concepció de l’infant com a membre de la comunitat i fomentava la necessitat d’actuar sobre el medi i la necessitat de comunicació.”

Sua paixão pela educação primária funcionou como fio condutor para sua criatividade no que diz respeito a uma maneira de transformar os fazeres escolares no que Barreiro nomina, lembrando a ideia do próprio Freire, “materialismo escolar” (BARREIRO, 1999, p. 15), propiciando ao processo pedagógico assumir plenamente as características de trabalho humano, tanto nos seus fazeres de mestre-escola, como nos fazeres de seus alunos.

Paulo Freire, por sua vez, em seu trabalho com adultos desenvolveu sua Pedagogia do oprimido que, mais do que o nome de seu livro mais conhecido, cristalizou-se como a pedagogia de sua vida, mesmo depois de seu retorno ao Brasil, quando, por exemplo, trabalhou na Administração paulistana como Secretário de Educação — durante a gestão da prefeita Luiza Erundina.

Seu empenho sempre esteve ligado ao estabelecimento de relações entre a realidade dos educandos, seu modo de compreendê-la, sua conscientização e sua libertação para que pudesse formular e dizer a sua palavra (FREIRE, 2000), ou seja, não mais conformar-se com sua situação de oprimido, mas, de maneira adequada à finalidade de sua transformação, realizar as atividades necessárias ao seu cumprimento.

Neste trabalho falamos de cultura e de como o ser humano realiza trabalho humano como meio de criação do mundo da cultura — que é feito de tudo que existe criado pelas mãos dos homens ao transformarem a Natureza. Considerado a partir desta concepção de cultura e sua relação com o trabalho humano, pode-se afirmar, sem medo de errar, que Paulo Freire estabeleceu as bases de seu pensamento exatamente sobre a categoria trabalho, por ele várias vezes apresentada como *práxis*, em especial ao desenvolver seu processo pedagógico. Ana Maria Araújo Freire reforça o caráter popular da Pedagogia do oprimido, afirmando que “Freire forjava-se, pela própria práxis vivida, como pedagogo do oprimido — mesmo sem ter ainda escrito a *Pedagogia do oprimido* — porque partia do saber popular, da linguagem popular, da necessidade popular, respeitando o concreto deles, o cotidiano das limitações deles” (FREIRE, A. 1996, p. 37, grifos no original). A autora destaca, também, a ênfase na produção de cultura presente na pedagogia freiriana:

O “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher *vivendo e produzindo* em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um *fazedor de cultura*, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem. (FREIRE, A. 1996, p. 37, grifos meus)

Quando o homem, realizando trabalho humano, transforma o mundo e descobre que é um criador de cultura, no processo de aprendizagem desencadeado pela práxis da pedagogia do oprimido, já se inicia no mundo da alfabetização política e se percebe com sensação de necessidade e potência para a apreensão da leitura e da escrita da palavra para realização da releitura e reescrita do mundo.

As pedagogias de Freinet e Freire se aproximam em vários aspectos. Em especial, se aproximam em seus caracteres popular e progressista, fincando suas bases e princípios sobre a centralidade do trabalho humano para edificação de seus processos pedagógicos.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. (Org.) **A dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. São Paulo, Expressão Popular, 2004.
- BARRERO, Herminio. Sobre Freinet y la escuela moderna. In: FREINET, Célestin. **La escuela moderna francesa**: una pedagogía moderna de sentido común – Las invariantes pedagógicas. 2. ed., Madri (Espanha): Morata, 1999.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Pistrak e Makarenko**: Pedagogia social e Educação do trabalho. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Feusp, 2008.
- BOURDEIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. p. 76-78, Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. p. 263-264, Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp (FEU), 1999.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CARVALHO, José Sergio. (Org.) **Educação, cidadania e Direitos Humanos**. p. 130-158, Petrópolis: Vozes, 2004.
- COSTA, Michele Cristine da Cruz. **O pensamento educacional de Célestin Freinet e suas aproximações aos ideais do movimento da Escola Nova**. Araraquara, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2008.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. p. 11-28, São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa (Portugal): Editorial Presença, 1969.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. 4. ed., Lisboa (Portugal): Editorial Estampa, 1975.

FREINET, Célestin; BALESSÉ, L. **A leitura pela imprensa na escola**. Porto (Portugal): Dinalivro, 1977.

FREINET, Célestin. **A Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular: os métodos Freinet**. Lisboa (Portugal): Estampa, 1978.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia Freinet**. São Paulo: Francisco Alves, 1979.

FREINET, Élise. **La escuela Freinet: los niños em um médio natural**. Barcelona (Espanha): Laia, 1981.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In GADOTTI, Moacir (Org.) **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. p. 27-67, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 9. ed., p. 205-245, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Lutgardes Costa. Paulo Freire por seu filho. In: SOUZA, Ana Inês. (Org.) **Paulo Freire: Vida e obra**. 2. ed., p. 305-318, São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, Administrador Público: A experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GASPAR, Lúcia. **Movimento de cultura popular (MCP)**. Disponível em <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723&Itemid=192>. Acesso em 07/08/2012.

GAUTHIER, Jacques. **A criança engenheira dos vegetais e senhora do fogo: devaneando com Celestin Freinet**. Revista da Faced (Universidade Federal da Bahia), Salvador, n. 1, p. 1-3, 1997.

GERMANO, José Willington. **As quarenta horas de Angicos**. Educ. Soc. [online]. 1997, vol.18, n.59, pp. 391-395. ISSN 0101-7330.

GINER, Maria Isabel C. **Origen y desarrollo de las escuelas normales en Francia (1979-1982)**. Valencia (Espanha): Promolibro, 1985. — Citado por Marlete dos Anjos Silva Schaffrath em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2003.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 14. ed., São Paulo: Nacional, 1983.

MAAHS, Peter. Freinet, sua pedagogia e as implicações para a política e para a administração escolar, In: PARO, Vitor Henrique. (Org.) **Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia**. p. 259-284, São Paulo: Xamã, 2011.

MARQUÈS, Salomó; PORTELL, Raimon. **Els mestres de la república**. 4. ed., Barcelona (Espanha): Ara Llibres, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** v. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** v. I/II. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.
- MONROE, Paul. **História da Educação.** 7. ed., São Paulo: Nacional, 1968.
- OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica.** Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Meditacion de la técnica y otros ensayos sobre ciencia e filosofía.** 7.reimpr., Madrid (Espanha): Alianza Editorial, 2002.
- PALACIOS, Jesús. **La cuestion escolar: críticas y alternativas.** 2. ed., Barcelona (Espanha): Editorial Laia, 1989.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 3. ed., São Paulo: Cortês, 1988
- PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação.** p. 13-31, São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.
- PERRELLA, Cileda. Joseph Jacotot: contribuição para a reflexão acerca do conselho de escola, In: PARO, Vitor Henrique (org.). **Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia.** p. 91-112, São Paulo: Xamã, 2011.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) **Dicionário Paulo Freire.** p. 150-152, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **A roda da conversa ou o que há de novo?**. Disponível em <<http://blog.forumeducacao.zip.net> >. Acesso em 14 mai. 2010.

TORRES, Carlos alberto. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In GADOTTI, Moacir (Org.) **Paulo Freire**: uma biobibliografia. p. 117-147, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

WHITEHEAD, Alfred North. **Fins da educação e outros ensaios**. São Paulo: Nacional, 1969.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/ desumanização. In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. p. 214-216, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Bibliografia consultada

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. (Tradução da 1. ed. Brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi) 4. ed., 2. tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 5. ed., São Paulo: Diefel, 1983.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 7. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANTUNES, Ângela. “Gestão Democrática”, In: **Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância**, p.17-21, São Paulo: IPF, 2003.

ANTUNES, Ângela. “Orçamento Participativo Criança e... Leitura do mundo”, In: **Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância**, p.10-13, São Paulo: IPF, 2003b.

ANTUNES, Ângela. (Org.) **Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância**. São Paulo: Instituto Paulo Freire / Cortez, 2004.

ANTUNES, Ângela. (org.) **Conselhos de Escola: formação para e pela participação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire / Cortez, 2005.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembléia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2002.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BORON, Atílio A. “Democracia e Neoliberalismo: história de uma relação infeliz”, In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG; Andréa e SIMON, Cátia. **Utopia e democracia na Educação cidadã**. p.51-73, Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BERGER, Peter. “Socialização: como ser um membro da sociedade”. In: FORACCHI, Marialice Mearine & MARTINS, José de Souza. (Orgs.) **Sociologia e Sociedade**, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 3.ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.

CALDART, Roseli Salet. Apresentação, In: PISTRUK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4. ed., p. 7-15, São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. “Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?”, In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca. (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. p. 85-105, Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, José Sérgio. “Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações”, In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.

CARVALHO, Martha e FORTUNATO, Marisa. “Formas de democracia”, In: **Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância**, p.22-23, São Paulo: IPF, 2003.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal. (Orgs.) **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: Edufu, 2002.

D’ABBIERO, Pasquale. “L’ordinamento scolastico soviético”, In: ATTI DEL CONVEGNO DI STUDI SULLA SCUOLA E LA PEDAGOGIA SOVIETICA. **Scuola e Pedagogia nell’URSS**. p. 30-45, Siena (Itália): Associazione Itália-URSS, 1951.

DEBESSE, Maurice et al. **Tratado das ciências pedagógicas**. 2. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

DEWEY, John. **Las escuelas de mañana**. Buenos Aires (Argentina): Losada, 1960.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. “Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático”, In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG; Andréa e SIMON Cátia. **Utopia e democracia na Educação cidadã**. p. 143-156, Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ciudadania planetária**. Heredia (Costa Rica), mimeo, 1996.

HEIJMANS, Rosemary Dore. “Democratização da escola e o princípio da escola ativa” in **UNirevista**, Vol. 1, nº 2: (abril2006), p. 1-14.

HEYWODD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.

- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodoro W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ILLICH, Ivan et all. **Educação e liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. 2. reimpressão, São Paulo: Editora Herder, 1971.
- MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST, 2004.
- MAYER, Frederick. **História del pensamiento pedagógico**. Buenos Aires (Argentina): Kapelusz, 1967.
- MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MELUCCI, Alberto. **Vivencia y convivencia**. Madrid (Espanha): Editorial Trotta, 2001.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. Porto Alegre: Unisinos, 2005.
- MENDES, Valdelaine da Rosa. “Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais”, In: PARO, Vitor Henrique (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. P. 157-178, São Paulo: Cortez, 2006.
- MONDOLFO, Rodolfo. **Problemas de cultura e de educação**. São Paulo: Mestre Jou, 1967.
- NEIL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo (Summerhill)**. 12. ed., São Paulo: IBRASA, 1971.
- NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. 25. ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.) **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.
- PARO, Vitor Henrique. Democratização da gestão escolar, In: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Anais do II Fórum Nacional de Educação: humanizando teoria e prática**. p. 60-64, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., São Paulo: Ática, 2004.
- PARO, Vitor Henrique. (org.) **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed., São Paulo: Summus Editorial, 1994.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- PUIG, Josep Maria, et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.
- ROMÃO, José Eustáquio. Círculo de cultura, In: **Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância**, p.14-16, São Paulo: IPF, 2003.
- ROSA, Maria da Glória. **A história da educação através dos textos**. 2. ed., São Paulo, Cultrix, 1972.
- SAVATER, Fernando. **Ética y ciudadanía**. Barcelona (Espanha): Montesinos, 2002.
- SÁNCHEZ VÁZQUES, Adolfo. **Ética**. 23. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SÁNCHEZ VÁZQUES, Adolfo. **Entre la realidad y la utopia: ensayos sobre política, moral y socialismo**. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SAVATER, Fernando. **Ética y ciudadanía**. Madrid (Espanha): Montesinos, 2002.
- SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1993
- SILVA, Edvaneide Barbosa. **Educação e reforma agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista**. São Paulo: Xamã, 2004.
- SOUZA, Silvana Aparecida. **Gestão escolar compartilhada : democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2.ed., São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- TOLSTOI, Liev. **Contos da nova cartilha: primeiro livro de leitura**. 2. d., Cotia: Ateliê Editorial, 2005.