

## **RAÍZES HISTÓRICAS DE UMA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: A VISÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Giovana Carla Cardoso Amorim  
Francisco Ari de Andrade

Se considerarmos que a tarefa da educação é a formação do aluno, temos que admitir que tal formação, à medida que recai sobre as atitudes fundamentais do homem em face do mundo e de si próprio, não se refere somente à aquisição de conhecimentos específicos, mas principalmente à formação moral, aos valores que implicam diretamente na sua participação social. Neste momento, considera-se fundamental o papel do articulador/mediador do processo de aprendizagem: o professor, no que diz respeito aos seus conceitos, práticas e formas de atuação no processo de construção de conhecimentos.

Nesse contexto, a ideia de que os docentes aprimoram seu trabalho ao longo da carreira, ou que a experiência confere à prática pedagógica subsídios para uma atuação educativa “positiva”, rompe-se quando esses se dispõem à construção de uma prática alicerçada em uma pedagogia que leva a criança a agir e refletir sobre o seu próprio processo de formação – proposta da pesquisa.

Na discussão acerca da função docente, há de se reconhecer o professor como sujeito de um fazer e um saber. O professor, como sujeito da prática pedagógica, compõe a elaboração crítica (ou acrítrica) do saber na escola, medeia a relação do aluno com o sistema social, executa um trabalho prático permeado por significações. Consideramos ainda o professor como um elemento que deve ser reconhecido em

qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois, se é articulador de uma ação docente, é capaz de transformar a realidade em que vive.

A partir dessas prerrogativas, visualizamos a importância do pensar na docência a partir de conhecimentos teórico-práticos historicamente construídos. Não é mero executor de técnicas, como afirma Nóvoa (1992, p. 6): “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Desse modo, entender o desenvolvimento e a atuação do professor é (re)conhecer pelo menos quatro aspectos básicos:

- Os objetivos, as intenções e o papel em que o professor se coloca;
- O professor como pessoa, seus valores e características individuais;
- O contexto real em que o professor trabalha;
- A cultura escolar presente no cotidiano do professor transfigurada no olhar histórico das práticas vivenciadas.

Nesse sentido, o reconhecimento dessa “voz” implica também o refletir sobre ela: o repensar (em si e seu trabalho); repensar em processo; repensar em contexto, considerando suas crenças a respeito dos processos que redundam na apropriação de conhecimentos pelas crianças.

### **O educador e a escola: preceitos contemporâneos com raízes históricas de uma pedagogia participativa**

A educação não é uma fórmula da escola, mas sim uma obra de vida. (FREINET, 1996, p. 7).

Com base nesta assertiva, perguntamo-nos: se a escola é obra da vida (conforme citação supracitada), o que se tem feito dela? Como a escola se vê hoje e qual a sua função? Como se estabelece a relação educando-educador? Como a criança participa desse processo? Todas essas indagações nos levam a retomar, de maneira concisa e objetiva, o surgimento da escola.

Reportando-nos aos primeiros grupos sociais, constataremos formas de aprendizagens baseadas em costumes, normas e técnicas de sobrevivência, socializadas pela família ou pela comunidade. No decorrer da história, esse espírito cooperativo foi sendo segregado graças ao processo de divisão do trabalho, que proporcionou a criação de espaços para as construções individuais dos seres, tendo a instituição escolar como uma das principais colaboradoras dessa mudança, devido à sua estruturação e formação.

Fazendo um breve histórico dos dois últimos séculos, de acordo com Castel (1973), a escola popular do século XIX, fabricada em moldes eclesiásticos, privilegiou a disciplina corporal e o princípio da autoridade exacerbada do professor – o docente como o centro do processo; já a escola da segunda metade do século XX tendeu a promover o controle interior do indivíduo, o controle psicológico – o que não deixa de incidir nas novas formas de ser e de pensar e na produção de novos tipos de subjetividades e conhecimentos. No entanto, a separação dos âmbitos individual e coletivo se processou e vem se processando de maneira tão veemente que os seus reflexos perduraram e continuam sendo ponto de discussão em pleno século XXI.

Como se configura uma escola participativa? O que pensam os docentes em suas práticas? Que relações cognitivas, afetivas e principalmente sociais pretendemos estimular em

nossos alunos? E, por fim, quais os reflexos das práticas educativas na vida dos educandos? São essas as indagações essenciais que procuraremos elucidar na pesquisa.

Ao tratarmos especificamente das relações ensino/aprendizagem, vemos que a instituição escolar que conhecemos hoje, caracterizada como elemento responsável pela construção e organização das sociedades, através do seu poder de difusão e socialização do conhecimento, remonta ao século XII, tendo o ensinar como função primordial.

No seu surgimento, a escola emergiu com a função de ensino/instrução e, durante toda a sua trajetória histórica, procurou se aprimorar segundo variadas correntes pedagógicas. Hoje tem-se procurado ressignificar o ensino a fim de serem resgatadas formas de propiciar aprendizagens básicas para todos, conjugando essencialmente os aspectos teórico-práticos do processo.

Visando ampliar e situar as questões legais da educação contemporânea, decidimos verificar a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal n. 9.394/1996. No seu artigo 32 (grifo nosso), fica evidenciada a necessidade de desenvolvermos uma nova educação com condições de aprendizagem para:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que se fundamentam na sociedade; III – *o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores*; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Assim sendo, evidencia-se que as proposições legais estão diretamente ligadas à forma de condução das práticas sociais que estão inseridas no contexto da educação.

Analisando o documento legal que rege a educação pública brasileira – as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013)<sup>1</sup> –, buscamos entender quais os caminhos percorridos pela educação e quais as tendências pedagógicas que se situam nesse contexto. No referido documento, encontramos a afirmação de que contamos hoje, de maneira mais difundida, com uma educação integradora de variadas concepções pedagógicas permeando as práticas educacionais em geral no contexto nacional.

Nesse sentido, retomamos a discussão a respeito das variadas concepções de ensino/aprendizagem, sobretudo acerca das práticas educacionais, pois a forma de atuação pedagógica, em seu sentido mais abrangente, concerne a uma construção de experiências educativas que se refletem nos instrumentos didáticos utilizados, na organização, nas expectativas e nos incentivos que depositamos na ação da escola.

## **A educação e a pedagogia Freinet: parâmetros indissociáveis da pesquisa com bases participativas**

Após essa visão contextual, que contempla os atuais meios nos quais se apoiam as práticas educacionais, situamos as contribuições de Cèlestin Freinet, um educador com uma pedagogia própria aproximada à tendência das pedagogias

---

<sup>1</sup> As diretrizes, fundamentadas na Constituição Federal, na LDB e nas demais leis que buscam organizar e qualificar a educação básica do país, definem-se como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2001).

progressistas, cujo percurso de vida se pautou na tentativa de proporcionar aos educandos da França do início do século XX uma escola democrática/participativa, a partir do movimento e da ação educativa, consoante uma perspectiva psicopedagógica em educação. Segundo Elias (1997, p. 13):

Freinet é considerado o primeiro educador a fixar bases para o desenvolvimento de uma psicologia de ação. [...] a criança, que a todo instante dá provas de suas aptidões criadoras, que imagina, inventa e cria, só pode ser compreendida e orientada mediante uma psicologia e uma pedagogia da construção e do movimento.

Evidenciamos a percepção desse educador francês ao referir-se à criança e a sua preocupação em proporcionar-lhe caminhos reais para o desenvolvimento das suas potencialidades. Nessa premissa, consolidou-se uma nova filosofia da educação com a influência, dentre outras correntes, do materialismo histórico-dialético. Esse novo modo de ver o processo educativo, em meio ao regime capitalista e opressor da França do início do século, fez de Freinet um educador revolucionário para sua época. Segundo Oliveira (1995, p. 41):

Através de suas ações e de seus escritos, Freinet dialogou com seu tempo, confrontou-se com a problemática social e educacional de sua época [...]. Sua obra foi um avanço considerável e até certo ponto revolucionária, uma vez que ensejou o surgimento do novo que estava prestes a nascer do velho.

Refletindo sobre as suas prerrogativas, sobre a ética em suas ações, sobre as demandas sociais e culturais dos educandos de sua época e sobre a urgência de trazer para as escolas atividades escolares concretas e vivas, correspondentes às expectativas dos seus educandos, Freinet implementou no-

vas técnicas para a execução do trabalho pedagógico. Essas técnicas, oriundas dos resultados de experimentos práticos e eficazes realizados na França ao longo de anos, deram um novo sentido à palavra “aprendizado”, visto que sua prática superou os dogmas e as repressões do seu contexto histórico.

Desenvolvida a partir da década de 1920, quando começou uma maior preocupação com relação à escola e ao meio social, a pedagogia Freinet hoje, depois de quase um século, vem demonstrando sua eficiência nas mais diferentes realidades e níveis de ensino, sendo praticada da educação infantil ao ensino superior. E assim tem sido, pois se trata de uma pedagogia que visa implementar uma nova concepção de escola, de ensino e de aprendizagem, situando o aluno como agente ativo e participativo do seu processo de desenvolvimento.

Conforme Souza (1997), o movimento Freinet, na atualidade, não se restringe à aldeia de Gars – local de nascimento de Freinet –, tampouco às aldeias e cidades circunvizinhas francesas – por onde Freinet espalhou primeiramente as suas experiências e sua pedagogia. Também não se trata de um fenômeno puramente francês. Essa pedagogia, constituída no Movimento da Escola Moderna, espalhou-se gradativamente por toda a França e países da Europa, invadiu a Ásia, a África e as Américas, tomando, assim, uma dimensão internacional. Chegou ao Brasil nos anos 1980, aportando no Rio Grande do Norte (RN) especificamente em 1984, onde tem sido aplicada em vários estabelecimentos de ensino.

A aplicação da pedagogia Freinet nos mostra o empenho de um educador em buscar práticas capazes de mudar o modo de pensar a aprendizagem e proporcionar a autonomia da criança, redimensionando a educação. Essas reestruturacões só podem ocorrer se as relações sociais forem permeadas pela democracia e pela cooperação.

No ideário freinetiano, a criança ocupa o centro das preocupações pedagógicas e é vista como um ser afetivo e inteligente como o adulto, ser esse que pensa, constrói e interage com o social. Essa afirmativa nos resgata um ponto-chave que citamos anteriormente ao discutirmos a noção de aprendizagem através do tempo: *o resgate do sentido do eu coletivo*.

Assim entendendo, o presente trabalho está voltado diretamente à pesquisa das contribuições da pedagogia Freinet, entendida como uma pedagogia global alicerçada nos princípios educativos da cooperação, do tateamento experimental e da educação do trabalho, bem como no princípio da *livre expressão* na construção da aprendizagem dentro de uma prática docente continuada. De acordo com Elias (1996, p. 168), “Freinet construiu um edifício pedagógico”. É essa construção que subsidia o ser docente, o fazer docente e as concepções de aprendizagem nos aspectos individual e social.

A partir da conceituação supracitada, buscaremos investigar as contribuições ideológicas de cinco professoras através da prática da Pedagogia Freinet, destacando a técnica de ensino do jornal escolar.

Dessa forma, procuraremos investigar a convergência desta pesquisa aos anseios das práticas educativas na sociedade contemporânea no que diz respeito ao papel do professor e às construções individuais e coletivas dos educandos.

## **Objetivos da pesquisa realizada**

### ***Objetivo geral***

- Identificar, a partir da fala de cinco professoras de Unidades de Educação Infantil da rede pública de Mossoró-RN, os pressupostos teóricos da pedagogia

Freinet através do jornal escolar para uma pedagogia participativa.

### ***Objetivos específicos***

- Revisitar historicamente os preceitos de uma pedagogia participativa no contexto contemporâneo de Cèlestin Freinet;
- Verificar a utilização do jornal escolar como elemento democrático e participativo no contexto educacional;
- Resgatar, por intermédio das narrativas de professores, o significado histórico das práticas participativas que envolvem a técnica do jornal escolar para o contexto atual;
- Contribuir para o entendimento das técnicas de ensino como instrumentos didáticos de participação e democracia no contexto da rede pública de Mossoró-RN.

### **Metodologia**

Estudar o contexto de aplicação das concepções das ações docentes possibilita-nos refletir sobre a diversidade epistemológica que fundamenta os elementos teóricos envolvidos nesta investigação, entrecruzando-os com as falas concretas de sujeitos concretos. Objetivamos não perder de vista a cautela necessária para não dissociar a produção empírica da produção teórica, recorrendo a procedimentos e formas de análises articulados com o objeto analisado, como passamos a detalhar a seguir.

Nesse momento, recorreremos às palavras de Andrade, Diógenes e Lobato (2013, p. 178):

Com este trabalho, abordamos a pesquisa educacional especificamente no ‘palco’ da história da educação. Refletimos sobre os principais aspectos teórico-metodológicos da história da educação a partir de três posições. A primeira parte da necessidade de se apreender de modo concreto e dialético as relações sociais, culturais, políticas e institucionais que originam a formulação e implementação das políticas públicas de educação em um dado espaço e tempo. A segunda reconhece a importância de se compreender a dinâmica histórica que envolve o processo educacional e sua peculiaridade nos diferentes espaços sociais em que se materializa. Por sua vez, a terceira requer a exigência científica no que diz respeito à articulação entre teoria e prática no trato com a pesquisa em história da educação.

Bogdan e Biklen (1994, p. 62) enunciam que “[...] o objetivo dos investigadores qualitativos é o de expandir, e não o de limitar a compreensão”. A tônica central dos procedimentos qualitativos privilegia a compreensão a partir do outro, do desnudar das experiências concretas, vivenciadas nos mais variados espaços cotidianos, bem como a organização e tratamento que se oferecem aos dados, pressupondo novas posturas do pesquisador. Quando explicam o foco das investigações qualitativas, Bogdan e Biklen (1994, p. 70) comentam que “[...] o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados”.

Dessa forma, a compreensão é ressignificada, as análises depreendidas tecem reflexões que contemplam concepções imbricadas na historicidade e na essência do fenômeno investigado, imprimindo-lhes uma interpretação dialética, que

surge da interação entre os múltiplos discursos e sentidos que nascem, que se calam, que se omitem, que vivem nestes.

Em suma, reafirmamos a natureza qualitativa do trabalho, delineado de forma compreensiva, interpretativa, intersubjetiva e construído em processo. Por fim, destacamos os seguintes pressupostos que marcam o caminho investigativo e a configuração do objeto de estudo:

- O método como referência viva para o pesquisador, mediado por uma sistematização de opções, valores, crenças, interlocuções teóricas e empíricas;
- A pesquisa como construção;
- As intersubjetividades como elementos constitutivos do estudo, colocadas em relevo a partir das reflexões que contemplam nossa história e concepções como pesquisadores e as histórias e concepções dos demais participantes envolvidos no trabalho.

Consideramos a pesquisa como uma auxiliar do processo educacional (instrumento do conhecimento), na medida em que busca perceber as relações que se processam no cotidiano da escola. Nesse sentido, definimos pesquisa qualitativa como um tipo de processo investigativo que procura estudar os fenômenos educacionais nos ambientes onde ocorrem e os educandos no contexto histórico-social em que vivem, sendo, portanto, de fundamental importância para uma didática que procura se basear nos fatos cotidianos concretos.

Podemos expressar, de maneira geral, que queremos resgatar os saberes reais que perpassam a vida do educando. Saberes que se processam no dia a dia e fazem parte do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e que muitas vezes são coibidos no ambiente escolar. Como Pino (2002,

p. 168) afirma: “Assim, o desenvolvimento do ser humano se processa nas relações reais entre os indivíduos mediatizadas por atividades sociais historicamente produzidas e internalizadas via aprendizagem”.

Sendo a educação um processo, a pedagogia Freinet nesse contexto constitui-se no relato de fatos sociais que são produzidos em sala de aula; por isso, o estudo das condições concretas em que se desenrolam cotidianamente revelam a influência das práticas escolares sobre a vida das pessoas (os sujeitos sociais – discentes, pais e professores).

Assim, Minayo (1996) situa, dentro desse contexto de análise dos discursos, que as metodologias de pesquisa qualitativa são aquelas capazes de incorporar as questões do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas – tanto no seu advento quanto na sua variação – como transformações humanas significativas. E acrescenta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1996, p. 21-22).

Sob esse viés, analisaremos as falas conforme explicita P. Henry e S. Moscovici (apud BARDIN, 1977, p. 33): “Tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. E Bardin (1977, p. 33) complementa: “Nesse sentido, faz-se necessário levar em consideração o nú-

mero de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e o suporte da mensagem”.

Para a análise dos conteúdos expressos, iremos nos utilizar da grelha de análise proposta por Bardin (1977) dentro de categorias, procurando traçar um eixo de similaridade e convergência entre o aporte teórico-metodológico e as dimensões do conhecimento docente, com base nas categorias que surgirão nas falas dos sujeitos respondentes.

## Considerações finais

Ao revisitarmos historicamente a herança pedagógica dos dois últimos séculos, verificaremos nos aportes teóricos de Cèlestin Freinet um exemplo de proposta pedagógica que visava à práxis da colaboração como lócus da pedagogia participativa. Nesse sentido, apresentar o ideário democrático – de princípios voltados à livre expressão infantil –, a cooperação, a pesquisa, o trabalho e o registro diário como elementos da aprendizagem é propor uma teoria experimental e uma prática reflexiva alicerçada na busca do ser integral, permitindo a interligação de aspectos físicos, sociais e intelectuais da educação com essa abordagem. Este estudo repercute nas práticas educativas por representar um cenário atual da educação e por agregar, através dos fundamentos, concepções pedagógicas, políticas, éticas e sobretudo humanas do fazer pedagógico.

## Referências

ANDRADE, F. A.; DIÓGENES, E. M. N.; LOBATO, A. M. L. Reflexões sobre o ato de pesquisar em História da Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 176-191, 2013.

ANDRADE, F. A.; LOBATO, A. M. L. A mãe ensina, o filho aprende as lições do ABC pelo jornal. *Revista Histedbr*, Campinas, v. 3, n. 54, p. 144-155, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Alegre: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

CASTEL, R. *Le psychanalisme. L'ordre psychanalytique et le-pouvoir*. Paris: Maspero, 1973

ELIAS, M. C. *Celêstin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ELIAS, M. C. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 1996.

ELIAS, M. C.; SANCHES, E. C. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da escola moderna*. 4. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1992.

OLIVEIRA, A. M. M. *Cèlestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

PINO, N. *A instituição educativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SOUZA, D. B. Pedagogia Freinet: perspectiva de integração entre ensino, pesquisa e extensão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 12., 1997, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 1997.