



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RAFAELA FERREIRA DOS SANTOS MENDES MURATT

**O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE CÉLESTIN FREINET NA ERA DAS
REVOLUÇÕES**

FORTALEZA

2015

RAFAELA FERREIRA DOS SANTOS MENDES MURATT

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE CÉLESTIN FREINET NA ERA DAS
REVOLUÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
-Graduação em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

- M947p Muratt, Rafaela Ferreira dos Santos Mendes.
O pensamento pedagógico de Célestin Freinet na era das revoluções / Rafaela Ferreira dos Santos Mendes Muratt. – 2015.
77 f. , enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.
- 1.Freinet,Celestin,1897-1996 – Crítica e interpretação. 2.Escola nova. 3.Educação – Filosofia.
4.Trabalho. I. Título.

CDD 370.1

RAFAELA FERREIRA DOS SANTOS MENDES MURATT

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE CÉLESTIN FREINET NA ERA DAS
REVOLUÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
-Graduação em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia
Universidade Federal do Ceará (UFC)

PhD Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Hamilton Viana Chaves
Universidade de Fortaleza (Unifor)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor e companhia nesses dias de caminhada até a completude desta etapa em minha vida.

Aos meus pais, por todo carinho, ajuda e força que dispuseram todos os dias em prol desta importante conquista.

Aos meus queridos e amados irmãos, Matheus e Esther.

Ao meu esposo e parceiro Marcelo Muratt, pela sua significativa ajuda durante todo o processo até aqui; pelo seu carinho e força diários, e pelo apoio incondicional que ofereceu.

Ao professor Dr. Osterne Maia, que, com muito apreço, orientou-me e me ensinou a ver o conhecimento, a teoria como parte do nosso cotidiano, passivo de nossas contribuições. Deu-me a oportunidade de alçar voos mais longos e de experimentar a pesquisa de uma maneira singular e pessoal, desenvolvendo um olhar mais verdadeiro, significativo e crítico. Reconheço que sem sua dedicada condução não seria possível existir este trabalho.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da UFC, que me ensinaram a importância de um trabalho feito com amor e coragem, na tentativa de contribuir para a construção do conhecimento da humanidade.

Aos professores Dr. Hamilton Viana Chaves e PhD Josefa Jackline Rabelo, pelas contribuições no Exame de Qualificação e pela presença de modo solícito no momento da defesa, colaborando novamente com seus pareceres; além de terem realizado uma leitura atenta e respeitosa dos meus escritos.

Aos meus companheiros diários de faculdade; em especial, a Alanna Oliveira, Joeline Rodrigues, Gorete Amorim e Escolástica Santos, que me ajudaram e me apoiaram de maneira amiga e incentivadora.

Aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação da UFC, por esclarecer com atenção todas as dúvidas e prestar informações durante estes 24 meses.

Aos companheiros de trabalho diário do Colégio de Aplicação da UFRJ, pelo incentivo e força constante e pela acolhida e ajuda oferecida.. Quero ressaltar que todos foram importantes neste processo.

E, então, agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) pelo apoio financeiro durante 16 meses, apoio que foi de extrema importância para o desenvolvimento, para a construção da pesquisa. Deu-nos uma

oportunidade de dedicação exclusiva a nossos escritos, em vista da dificuldade que é conciliar um momento desses com uma atividade de trabalho, que ocupa muito do nosso tempo.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa expõe nossa caminhada na compreensão dos escritos de Célestin Freinet, que, no Brasil, é considerado por uma grande maioria dos pedagogos e educadores como um representante típico do escolanovismo, apartando de sua obra a dimensão política e inovadora, assim como é ignorada muitas vezes sua base revolucionária. Não temos a pretensão de transformá-lo em um teórico ortodoxo do marxismo, que seguiu apenas um caminho, ou de justificá-lo valendo-se dos seus primeiros escritos. Temos, contudo, a intenção de compreendê-lo como um sujeito histórico, que propôs uma teoria que tinha preocupação com sua efetivação, de modo que a escola do povo fosse possível. Discutiremos seus escritos ricos de conceitos marxistas, da mesma forma que refletiremos sobre os escritos em que há certo distanciamento do partido comunista e o autor adota uma postura, para muitos, condizente com os ideais da escola nova ou, até mesmo para alguns outros, uma postura romântica da educação. Pontuamos nosso objetivo central como a tentativa de encontrar um possível fio condutor em suas principais obras – *Ensaio de psicologia sensível I* (1976); *Ensaio de psicologia sensível II* (1978); *Pedagogia do bom senso* (1998) e *Para uma escola do povo* (2001) –, com o fim de entender a proposta de sua Escola do Povo, sob a base de uma educação pelo trabalho. Essa proposta foi construída e aplicada, na França, por Freinet, levando em consideração o ponto de partida e para quem se destina a educação, assim quais são as suas bases fundamentais. Além disso, buscamos compreender o motivo pelo qual a pedagogia popular de Freinet, quando chega ao Brasil na segunda metade do século XX, distancia-se tanto de suas raízes populares e políticas. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, descritiva e exploratória, que tomou como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Célestin Freinet. Educação do trabalho. Escola do povo.

ABSTRACT

This research exposes our journey in understanding the writings of Célestin Freinet, which in Brazil is considered by a large majority of teachers and educators as a typical New School representative, separating his work the political and innovative dimension, and is ignored often their revolutionary base. We do not intend to turn it into an orthodox theory of Marxism, which followed only one way, or justify it taking advantage of his early writings. However, we intend to understand it as a historical subject, who proposed a theory that had concerns about its effectiveness, so that the school of the people possible. Discuss his writings rich Marxist concepts, the same way reflect on the writings in which there is a certain detachment of the Communist Party and the author adopts a posture for many, consistent with the ideals of the new school or even for some others, a romantic posture education. We pointed our central goal as trying to find a possible common thread in his major works - sensitive psychology test I (1976); Sensitive psychology II trial (1978); Good sense of pedagogy (1998) and For a school of the people (2001) - in order to understand the proposal of his People's School, on the basis of an education through work. This proposal was built and applied in France by Freinet, taking into account the starting point and Who is education, so what are its fundamental bases. We also seek to understand why the popular pedagogy Freinet, when it comes to Brazil in the second half of the twentieth century, distances itself both its popular and political roots. It is a survey of theoretical literature, descriptive and exploratory, which took as theoretical perspective -metodológica the historical and dialectical materialism.

Keywords: Célestin Freinet. Education work. School of the people.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDEPP	Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet
CEL	Cooperativa do Ensino Laico
CGT	Confederação Geral do Trabalho
CGTU	Confederação Geral do Trabalho Unitária
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
Funcap	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IC	Internacional Comunista
ICEM	Instituto Cooperativo da Escola Moderna
IESAE/FGV	Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas
MEC	Ministério da Educação
PC	Partido Comunista
PCF	Partido Comunista Francês
PhD	<i>Philosophiae Doctor</i>
Prof.	Professor
PS/SFIO	Partido Socialista ou Seção Francesa da Internacional Operária
PSU	Partido Socialista Unificado
PUC-BH	Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unifor	Universidade de Fortaleza
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A ERA DAS REVOLUÇÕES E SEUS DESDOBRAMENTOS NA FRANÇA	15
2.1	Construção do republicanismo a partir da Revolução Francesa.....	15
2.2	Economia, escola e sociedade	19
2.3	Educação pública e educação burguesa na França.....	22
3	IDEIAS PEDAGÓGICAS DE FREINET E SEUS FUNDAMENTOS	27
3.1	Célestin Freinet: vida, obra no contexto do século.....	28
3.2	Ponderações a respeito da escola francesa feitas por Freinet	39
3.3	Trabalho como fundamento da pedagogia freinetiana	45
4	LEITURAS DE FREINET NO BRASIL	56
4.1	O cenário educacional dos anos 1970: chegada de Freinet ao Brasil	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – BANCO DE DADOS: LISTA DE DISSERTAÇÕES E TESES	

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática aqui apresentada, a educação de crianças, tem início ainda na graduação, quando tive a oportunidade de estagiar, durante dez meses, como professora na educação infantil. Não era uma instituição pública, mas, por ser uma escola de baixo custo, tive contato com crianças advindas de diferentes realidades socioeconômicas. Somado a esse fato, no meu último ano da faculdade estagiei novamente por cinco meses em uma escola pública, trabalhando e lecionando para crianças da educação infantil, a verdadeira face da escola do povo.

O meu contato com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de famílias vindas da classe pobre foi permeando minhas experiências enquanto docente em formação. Portanto, é dessa vivência brevemente pontuada que surgiu nosso interesse, ainda na graduação, pela educação infantil e os anos iniciais da escolarização, a ponto de elaborar um texto para a monografia onde me debrucei sobre a educação de crianças pobres. Na ocasião, dei ênfase ao exame dos *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil*, que não possuía caráter obrigatório àquela época. Portanto, investiguei como essa políticas se desenrolava no cotidiano de sala de aula, percebendo a distância entre teoria e prática e pontuando o motivo pelo qual este distanciamento era sustentado na realidade escolar.

Com a ideia de continuar esse estudo no texto de dissertação, foi-nos sugerido o teórico Célestin Freinet, por meio do orientador de dissertação, como sendo um autor que nos ajudaria a falar sobre o tema da educação infantil e dos anos iniciais, já que ele se dedicou ao ensino de crianças pobres da França, enquanto professor de escola pública. Partindo dessa orientação, há uma mudança significativa na condução dos estudos, pois Freinet passa a ser o autor de referência, pois, à medida que avançamos na leitura de sua obra, percebemos sua preocupação em discutir e elaborar como deveria ser a educação voltada para essas crianças pobres, desenvolvendo técnicas e uma pedagogia própria, tendo no trabalho sua base. Tudo isso em contexto de entreguerras do século XX, em terras francesas. Produziu, assim, uma teoria e uma prática com suas peculiaridades, mas também passível de ser aplicada a outras realidades como a brasileira.

A partir deste cenário, começa nossa caminhada na compreensão dos escritos de Célestin Freinet, que, no Brasil, é considerado por uma grande maioria dos pedagogos e educadores como um típico escolanovista, apartando de sua obra a dimensão política e inovadora. Assim, é ignorada muitas vezes a base revolucionária advinda do seu contato com a Rússia e seus teóricos nos primórdios da década de 1920, exercendo uma influência em sua

compreensão de mundo e de educação. Não é à toa a eleição do trabalho como norteador de sua educação, pois é nesse mesmo momento que ele passa a se integrar, de maneira efetiva, ao partido comunista francês.

Muitos desses “esquecimentos” são justificáveis por se realizar uma leitura parcial de seus escritos, talvez não levando em consideração o lugar de onde o autor fala e para quem ele fala. Essas leituras parecem não perceber as inúmeras influências que sua obra recebeu, efetuando um recorte na mesma que serve, muitas vezes, a uma leitura ideológica de suas contribuições.

É fato que não temos a pretensão de apresentá-lo como em um teórico ortodoxo do marxismo, que seguiu apenas um caminho, ou de justificá-lo como representante dessa perspectiva valendo-se dos seus primeiros escritos. Antes de tudo, temos a intenção de compreendê-lo como um sujeito histórico que vivencia dois grandes fatos que afetaram fortemente a sociedade francesa: a Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918; e a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945. Nosso objetivo é não perder de vista esses elementos históricos que o constituem, para que possamos vê-lo em uma totalidade e não em fragmentos (como é bem corriqueiro), e, assim, contemplar apenas esse ou aquele pensamento que agrada a terceiro.

Discutiremos seus escritos ricos de conceitos marxistas, da mesma forma que refletiremos sobre os escritos onde há certo distanciamento do partido comunista, em que ele adota uma postura, para muitos, condizente com os ideais da escola nova ou até mesmo, para alguns outros, uma postura romântica na educação.

Nesse sentido, o objetivo central do nosso trabalho está pautado em encontrar um possível fio condutor em suas principais obras – *Ensaio de psicologia sensível I* (1976); *Ensaio de psicologia sensível II* (1978); *A educação do trabalho* (1998); *Pedagogia do bom senso* (2004); *Para uma escola do povo* (2001) –, com o fim de entender a proposta de sua *Escola do Povo* sob a base de uma educação pelo trabalho. Pretendemos verificar se, apesar das controvérsias constantes em seu pensamento, há momentos de conservação de algum fundamento, em seu caminhar pedagógico. No entanto, sabemos desde cedo do caráter que havia em Freinet de absorver tudo aquilo que, segundo ele, poderia acrescentar a sua atividade docente. Sua trajetória não forma um caminhar retilíneo, como muitas pessoas esperam, mesmo sabendo que todo homem está sempre à mercê de grandes mudanças e contradições ao longo de sua trajetória de vida.

Diante do exposto, temos como objetivo deste trabalho entender a proposta de *Escola do povo* sob a base de uma educação do trabalho, na forma como ela foi construída e

aplicada na França por Freinet, levando em consideração o ponto de partida e para quem se destina a proposta, e quais são as suas bases fundamentais.

Além disso, buscamos compreender o motivo pelo qual a pedagogia popular de Freinet, quando chega ao Brasil na segunda metade do século XX, distancia-se tanto de suas raízes populares e políticas, ou seja, caracterizando-se na maioria das vezes por se destinar a um grupo elitizado e se tornando uma escola cara e longe do objetivo original, salvo por algumas poucas tentativas.

Para o alcance desses objetivos acima articulados, nossos procedimentos metodológicos partem do materialismo histórico-dialético, por entender que este parte da realidade, mas não uma realidade dada, imediata. Parte da compreensão de que, para apreender o real, há de se ir para além da aparência, ou seja, visualizar a essência e perceber as contradições existentes no mundo real. Não se trata de desprezar a aparência, mas, sim, de estabelecer as devidas relações entre essência e aparência, a fim de assimilar, perceber a totalidade do objeto. Compreendemos que este caminho oferece a oportunidade de apreensão do real, tendo como uma perspectiva a alteração da realidade.

Levando em consideração nossos objetivos gerais e específicos, nossa pesquisa se define como um estudo de natureza teórico-bibliográfica, descritiva e exploratória a respeito do trabalho pedagógico de Célestin Freinet. Para tanto, nossos esforços desdobraram-se na revisão de literatura da obra de: Élise Freinet (1978, 1979) e Oliveira (1995). A primeira esposa, professora e companheira de trabalho e a segunda conterrânea de Freinet. Ambas fazem um apanhado histórico da sua trajetória de vida. Obviamente, o centro do trabalho tem como objeto uma revisão da obra de Freinet, mas, primordialmente, seus livros considerados mais relevantes, como destacado anteriormente, exatamente por concentrarem as bases teóricas e práticas da sua escola popular.

O caminho percorrido até aqui nos permitiu elaborar um texto que se sustenta inicialmente em cinco capítulos. No segundo capítulo, intitulado “A era das revoluções e seus desdobramentos na França”, tratamos de apresentar, destacando em grandes linhas, as dimensões sociais e políticas que construíram a conjuntura em que Célestin Freinet viveu, fazendo menção a toda essa totalidade e como ela vai fomentar suas ideias pedagógicas. Lançamos mão dos escritos de Hobsbawm (1996, 2003, 2014) para traçar esse contexto como estratégia para discutir o surgimento da escola única para todos como bandeira da Revolução Francesa, que foi estrategicamente apoiada pela burguesia emergente.

Feito este percurso histórico, partimos para a construção do terceiro capítulo, intitulado “As ideias pedagógicas de Freinet e seus fundamentos”. Buscamos neste momento

do texto apresentar, em grandes linhas, a trajetória histórica de Freinet, além de examinar as influências que o autor incorpora em sua teoria na perspectiva de investigar o possível fio condutor de sua obra. Para tanto, discutiremos o fundamento do trabalho como sendo este fio que perpassa a obra de Freinet, e os desdobramentos disto para sua proposta pedagógica de uma escola do povo.

No quarto capítulo, intitulado “Leitura da teoria freinetiana no Brasil”, tentamos apresentar o cenário histórico da chegada da teoria de Freinet em nosso país, e, a partir disso, compreender de que maneira ela é interpretada e aplicada nas escolas que dizem adotar a perspectiva freinetiana. Realizaremos também um apanhado bibliográfico de teses e dissertações sobre o autor em tela, na intenção de estabelecer uma articulação com os elementos singulares de cada uma das temáticas trabalhadas nas pesquisas, a fim de aproximar e compreender as leituras feitas pelos teóricos brasileiros.

Nesse sentido, exploraremos o banco de informações da ABDEPP (Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet), assim como usufruímos dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de diversas bibliotecas das universidades brasileiras a partir do ano de 2007. Tal movimento foi necessário, pois os dados da ABDEPP estão desatualizados desde então. Nosso esforço resultou num apanhado de 32 trabalhos, sendo 25 dissertações – Araújo de Sá (1992), Carloni (1994), Cavalcanti (2002), Dantas (1997), Dantas (1997), Fernandes (1990), Ferreira (2004), Gomes (1997), Kirinus (1992), Martins (2003), Medeiros (1997), Melo (2003), Mendoza (2001), Monteiro (1987), Munhoz (2010), Nascimento (1990), Oliveira (1982), Oliveira (1989), Piekarczywicz (2010), Ribeiro (1977), Santa Rosa (2004), Sbrussi (2001), Scheffer (1995) e Shimizu (1987) Silva (2005). – e 7 teses – Boleiz Junior (2012), Cavalcanti (2006), Dantas (2001), Melo (2006), Pereira (1997), Santa Rosa (2007) e Souza (1982).

Queremos pontuar que de modo algum tivemos a presunção de apresentar uma análise completa da questão que delimitamos a estudar, visto que as limitações pessoais, profissionais e, inclusive, materiais impediram tal intenção.

2 A ERA DAS REVOLUÇÕES E SEUS DESDOBRAMENTOS NA FRANÇA

Antes de adentrarmos no exame da obra propriamente dita de Freinet, buscando rastrear os limites e avanços da proposta de sua educação popular, temos como entendimento que, primeiramente, devemos entender a caminhada histórica vivenciada e traçada por Freinet, como passo primordial para uma compreensão maior da sua obra. Tal empreendimento visa a ressaltar os aspectos econômicos, políticos e culturais que estavam em ebulição naquele contexto, especialmente na primeira metade do século XX e que desempenharam um forte papel na pedagogia formulada por Freinet.

Contudo, para chegarmos ao século XX, precisamos visualizar como esse panorama foi engendrado, visto que naquele período estava em pleno funcionamento a república francesa. Portanto, voltaremos um pouco no tempo para estabelecer melhor a conjuntura vivida por Freinet. Dessa forma, chegamos ao ambiente da Revolução Francesa, de 1789, pois, a partir de então, a república é apontada como horizonte, sendo apenas concretizada nas últimas décadas do século XIX. É por esse longo trajeto histórico que o republicanismo será tão intenso no período vivido por Célestin, a ponto de influenciá-lo em sua formação docente.

Apontaremos também, neste primeiro momento, como a educação foi uma peça importante para o cenário político, econômico e social daquele país. Durante a Revolução Francesa, a educação de caráter público se torna um objetivo da classe burguesa, trazendo, conseqüentemente, o desdobramento que reformulará a educação do país, reafirmando a dualidade histórica de classes que a educação sempre exerceu, mas, dessa vez em dimensões maiores. E esse desdobramento é que será o *locus* de nossa discussão.

É importante não esquecer de pontuar a importância da questão econômica que perpassou toda essa evolução política, cultural e escolar. Entendo que são elementos que constituem a realidade e compreendê-los juntos e de forma integrada ajuda a melhor vislumbrar o panorama vivido nos anos aqui citados. Este será o caminho proposto para a construção deste capítulo.

2.1 Construção do republicanismo a partir da Revolução Francesa

Na Revolução Francesa, vemos um movimento que teve como sustentação a consolidação do capitalismo na França e a luta pelo fim da monarquia e ascensão da república. A princípio, quando a revolução acontece, o conjunto da burguesia e do povo

residente em Paris se unem a fim de lutar contra os privilégios dos nobres, mas essa unidade não permanece por muito tempo. Logo os interesses divergentes surgem, como a rivalidade política entre Girondins e Montagnard. O primeiro era formado pela alta burguesia, que almejava somente a limitação dos poderes da monarquia; já o último era composto pela pequena burguesia, que eram “[...] herdeiros dos filósofos das luzes, tinham convicções republicanas revolucionárias e plena consciência de que, sem aliança com o povo, a revolução estava fadada ao fracasso.” (OLIVEIRA, 1995, p. 21).

Assim chegamos ao ano de 1792, em que se instaura uma fase chamada por Oliveira (1995) de “revolução na revolução”. É nesse momento que a ala mais radical consegue eliminar os *Girondins* de cena com o objetivo de efetivar os anseios republicanos. Por isso, esse momento é conhecido como “o Terror”. Entretanto, essa estrutura não é por muito tempo capaz de imobilizar a alta burguesia, que, segundo Hobsbawm (1996), com a parceria entre os moderados e os conservadores, abre caminho para o segundo Bonaparte.

Vislumbramos assim um imenso caminho a se descortinar diante da sociedade francesa. A semente da revolução foi plantada em 1789, mas agora tem diante dela o desafio de florescer e firmar suas raízes, que seria a instauração da república, e só ocorre noventa anos mais tarde.

Assim se estabelece um momento em que o

[...] liberalismo burguês não precisava mais de uma revolução nem a desejava. De fato, estava ansioso para afastar-se da análise que havia criado, pois tal análise, antes direcionada contra o feudalismo, agora voltava a sua mira contra a sociedade burguesa. [...] a burguesia havia ganhado uma liberdade genuína através da revolução, mas a liberdade do povo era apenas nominal. Portanto o povo precisava fazer a sua Revolução Francesa. (HOBSBAWM, 1996, p. 53).

Nesses 90 anos de diferentes imperadores no comando, a situação do povo era semelhante ao papagaio de um pirata, sempre por perto, mas com suas asas constantemente cortadas para não fugirem. Era esse tipo de relação que a burguesia estabelecia com a classe pobre. A república ainda não havia sido totalmente efetiva, assim o povo era usado como ferramenta de manobra dentro deste contexto.

A burguesia possuía tudo que era crucial. Detinha fortunas nas quais podia se apoiar e realizar muitas atividades, além das ideias de sustentação do Estado Moderno que tanto almejavam. Mas, segundo relata Hobsbawm (2014b, p. 169), “[...] o que as transformava em força, no interior dos sistemas políticos, era a habilidade para mobilizar o apoio dos não burgueses que possuíam número e, portanto, votos”.

Os não burgueses seriam nada menos que o povo, que possuía o que faltava para a burguesia: a quantidade. Para obter esse contingente numeroso ao seu lado não abriam mãos dos discursos inflamados, a fim de atingir e convencer a população. Assim, ideias como “Reforma” e “Progressista” abriam espaço para “Republicano” e “Radical”, respectivamente.

Hobsbawm (2014b) descreve que, no período de 1850 a 1860, tudo que havia em prol da ciência, da história, da razão e do progresso era situado no campo do liberalismo. Mesmo os radicais não possuíam uma opção contra algo específico, logo, tudo que era oposição naquele momento era tido como liberal, ou seja, de esquerda.

A burguesia conservadora, que tinha medo do descontrole caso fosse dado espaço em demasia para a classe pobre, tinha muito claro que “[...] as massas, fossem o que fossem, não eram certamente liberais no sentido em que os homens de negócios urbanos o eram.” (HOBBSAWM, 2014b, p. 175). Logo, não poderiam deixar as rédeas frouxas por demais.

Podemos entender melhor esse contexto imaginando uma gangorra. De um lado estavam os conservadores e do outro estava o povo junto aos burgueses liberais e seus ideais de progresso. Contudo, à medida que o lado do progresso se elevava em exagero, os conservadores sinalizavam uma possível e perigosa revolução. Quando isso acontecia, a burguesia liberal, que possuía uma ala que mantinha princípios conservadores, deslocava-se para o lado oposto da gangorra a fim de minimizar a força que o povo concentrava naquele momento.

Agora possuímos o vislumbre do cenário configurado desse momento de afirmação e construção da república. Podemos compreender como o povo foi utilizado politicamente como estratégia de grande importância para a burguesia alcançar seus objetivos e, querendo ou não, beneficiou também o povo, por obter uma maior participação política e acesso à educação escolar. Essa porta foi aberta, apesar de ter como objetivo, segundo Hobsbawm (2014b, p. 156-157), tão somente “[...] transmitir rudimentos da língua ou aritmética mas, talvez mais do que isso, impor os valores da sociedade (moral, patriotismo, etc.) a seus alunos”. De qualquer foi oferecido ao povo uma oportunidade até então negada.

Essa configuração de distinção agora feita entre burgueses e povo fica evidente no pós-Comuna de Paris. Essa é uma fase da Revolução Francesa do final do século XIX, protagonizada pelos pequenos e médios burgueses e operariado de Paris, que chegam ao poder após o fracasso do Império frente à Prússia, em Sedan. É dentro deste movimento de derrota do Império e ascensão da burguesia aliada à força do proletariado que se aceita como “[...] mal necessário o sangrento episódio da Comuna de Paris, que resultou em mais de

10.000 mortes nas fileiras das classes trabalhadoras.” (OLIVEIRA, 1995, p. 22). O povo já não é mais necessário. A partir de 1879, a república é estabelecida na França.

A partir de então, a França irá viver uma espécie de miscigenação em função de dois ideais presentes no cenário político: o Republicanismo e o Socialismo. Isso irá ocorrer, pois, paralelamente, vai sendo consolidado o capitalismo francês e a permanência dos ideais sociais da Revolução Francesa que interessavam aos burgueses, tais como a liberdade, igualdade e fraternidade. O mais caro para aqueles que estavam no poder era a liberdade, pois simbolizava a libertação burguesa das mãos dos nobres e da antiga organização social, o feudalismo. Juntamente com a liberdade, o custo da igualdade era alto, mas essa não era de fato para todos, como já se sabe. E, por último, a fraternidade, que foi gradativamente abandonada, mantida apenas na cooperação para o trabalho.

Para entendermos melhor essa miscigenação vivida na França, iremos comentar quais aspectos dos dois lados foram absorvidos pela república, a fim de visualizar o panorama em que viveu Freinet.

Para tanto lembremos que os republicanos são caracterizados pelo pensamento filosófico advindo do positivismo de Comte e a moral de Kant. Da primeira corrente de pensamento advém a ideia de levar a nação francesa ao estado científico ou positivo, livrando-se deste modo das influências religiosas que permaneciam desde a Idade Média, gerando uma das máximas do republicanismo que é a laicidade. É também de onde incorporam a visão de que a sociedade é “[...] um corpo vivo e hierarquizado, onde cada membro tem uma função a desempenhar.” (OLIVEIRA, 1995, p. 24). Da moral de Kant, absorve-se a ideia de que existe uma moral natural que permeia a humanidade, que só pode ser efetuada longe dos dogmas religiosos, pois somente dessa forma haverá uma consciência livre de fato. Esse preceito será trabalhado fortemente “[...] pelas Escolas Normais e vai formar a base da moral laica.” (OLIVEIRA, 1995, p. 25).

Paralelamente a isto temos as ideias do socialismo que também vão movimentar as várias fases da Revolução Francesa. Ele tem sua origem também no iluminismo, da segunda metade do século XVIII, quando chegamos em 1830 ao embate entre o movimento socialista e o movimento operário. Esse confronto, segundo Oliveira (1995), gera uma busca pelo aprofundamento teórico dos movimentos, ocorrendo que as teorias que se tornam suportes para os esquerdistas franceses são o proudhonismo¹ e o marxismo². Essas teorias irão

¹ Proudhon (1809-1865). Economista e sociólogo francês, ideólogo da pequena burguesia. Um dos fundadores do anarquismo, defensor da revolução direta e do fim do Estado. Deste modo exerceu profunda influência sobre o movimento operário francês, principalmente sobre o sindicalismo.

se tornar os polos, tanto para os movimentos sociais quanto para os partidos. Essa polarização vai se arrastando entre as forças da esquerda até meados de 1900. Nesse momento há uma união dos sindicatos com tendências anarco-sindicalistas e, posteriormente, em 1905, a união dos partidos de esquerda. Nesse momento é criado o Partido Socialista Unificado (PSU), e aqui o que se destacava eram as teses marxistas.

Hobsbawm (1996, p. 91) vai ilustrar esse momento de unificação, em que ser socialista passou a estar em voga, passando a ter um simbolismo: “[...] a maioria dos que politicamente chamavam a si mesmo de socialistas na França por volta de 1900, entendiam pelas palavras, mas ela era inquestionavelmente uma insígnia que assinalava a posição de alguém do lado do progresso, do povo, e da esquerda”.

Traçamos aqui, em rápidas pinceladas, o aspecto da construção da sociedade republicana francesa, salientando os percursos políticos e filosóficos que a constituiu até chegarmos aos dias da mocidade de Freinet. Concluído esse aspecto, partimos para a formulação de um breve panorama acerca da economia durante o período anterior e posterior à consolidação da república.

2.2 Economia, escola e sociedade

Tendo se iniciado ainda antes da Revolução Francesa, de 1789, teremos outra grande revolução de igual impacto na Europa, que foi a Revolução Industrial. A Inglaterra foi o berço deste fenômeno, que possuía as condições básicas para fazer nascer e sustentar essas mudanças. As condições seriam um comércio já estabelecido e forte dentro do país e um vasto conhecimento sobre a economia, a ponto de gerar figuras ímpares com Adam Smith.

Assim a revolução representa para o mundo, segundo Hobsbawm (2014a, p. 59), uma nova realidade: “[...] pela primeira vez na história da humanidade foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços”.

A França, distintamente do país vizinho, não possuía essas bases tão bem desenvolvidas para sustentar algo com o peso de uma revolução industrial. Em vez disso, a França vai se caracterizar por ter as bases de uma revolução de cunho social.

² Marx, Karl Heinrich (1818-1883). Autor de *O Capital* (1994), obra em que decifra os segredos do funcionamento do modo burguês de produção. Sua teoria tem como objetivo chegar a uma organização comunista da sociedade.

No cenário francês o que mais dificultou o processo de industrialização foi a falta de mão de obra qualificada para a atividade industrial. As indústrias existiam, mas, em contrapartida, existia um campesinato fortemente ligado à terra, pessoas que não tinham, assim, necessidade de se deslocar para a indústria. E, quando isso acontecia, outra problemática era posta: a qualificação do operário. Geralmente vindo do trabalho com a terra, eles não conheciam o ritmo frenético de trabalho que a indústria pedia. Caminhando junto com esse problema tínhamos a questão do consumo dos produtos da industrialização. Seu alcance ainda era limitado, dificultando um crescimento exponencial que os senhores das indústrias tanto desejavam. Desse modo, estabelece-se o grande desafio a ser superado pelo país para atingir a industrialização: a escolarização e a qualificação da mão de obra campesina. Hobsbawm aponta esse cenário como pertencente aos anos próximos de 1850.

Dessa maneira os esforços serão concentrados na preparação do povo para o trabalho na indústria e para as novas necessidades que surgem, ao passo que as máquinas e as relações se tornam mais complexas. Chegamos, em 1876, com o seguinte quadro: 80% dos homens e 67% das mulheres nas áreas rurais eram alfabetizados. As mudanças capitaneadas pelas cidades com suas indústrias afetavam também as cidades rurais e suas aldeias.

O progresso vai se acumulando, a república no final do século é estabelecida, impulsionando a França a se tornar, no começo do século, uma nação economicamente forte, apresentando um crescimento impetuoso de sua renda nacional, com numerosas aplicações de capital no estrangeiro, notadamente nas suas muitas colônias. Vivia-se a “*Belle époque*”, o ápice do otimismo liberal.

A industrialização, agora mais ampliada, acelera o êxodo rural iniciado desde a constituição da III República com a depressão na produção agrícola e o aglomerado urbano, especialmente na região norte-leste do país. A agricultura ainda empregava uma significativa parte da população, 42% em 1901, mas se caracterizava por ser um setor de baixo nível técnico, mantendo-se dessa maneira mesmo depois da primeira grande guerra.

Freinet nasceu dentro de uma família de pastores, logo, um membro dessa população campesina. Este fato marcará profundamente a sua vida, como veremos no capítulo seguinte.

A eclosão da Primeira Guerra, por sua vez, provocou um golpe profundo na França, operando transformações duráveis na sua sociedade de muito maior impacto do que as das guerras anteriores. Para fazer face às adversidades criadas pela guerra, o Estado passa a interferir em todo o processo industrial, na produção, circulação e distribuição de bens. Essas

medidas de controle do consumo e produção provocaram insatisfação e dúvidas quanto à capacidade do Estado para dirigir a vida econômica.

A situação econômica, relativamente equilibrada de antes da guerra, dá lugar à inflação em níveis desconhecidos e a altura descontrolada de preços é agravada pela escassez de bens e serviços disponíveis. Ao terminar a guerra, era grande a dívida externa e o governo adquiriu empréstimos que prejudicavam ainda mais a economia nacional. A recessão foi de tal sorte, que nos anos de 1923-24 a economia francesa voltou aos níveis do início do século XX.

A França mobilizou, segundo Oliveira (1982), mais de 20% de sua população na guerra, e isso, somado à baixa de natalidade, reduziu o potencial demográfico do país. Assim a população francesa variou no entreguerras em volume e em localização geográfica (o deslocamento de indústrias para a região sul-leste favoreceu seu despovoamento rural).

Durante o período de guerras o emprego da mão de obra feminina em substituição à masculina, desviada para os campos de batalha, propiciou às mulheres a busca por seus direitos na sociedade e na família, tendo em vista a revelação de suas capacidades. Assim elas passaram a exigir reconhecimento por isso.

As consequências desta guerra sobre o setor industrial foram marcantes: maior procura de recursos tecnológicos para acelerar a superação das deficiências; maior emprego de máquinas; melhor utilização do carvão e da eletricidade como fontes de energia e utilização mais eficaz de mão de obra feminina. O esforço para se reerguer, segundo Oliveira (1982), gerou efeitos compensadores na economia: de 1923 a 1929 a renda nacional aumentou em 38% e o aumento da participação da indústria no Produto Interno Bruto foi de 4% ao ano no período. Em 1930 a França lidera a indústria europeia e suas fabricas ocupavam 33% da população ativa francesa, enquanto o setor primário ficava reduzido a 37%. Apesar da crise depressiva de 1929 ter atingido o país, houve um crescimento significativo da economia na década de 1930.

Sinalizamos, ao longo dessa breve exposição sobre a economia francesa, como a educação foi chamada para socorrer e formar um novo tipo de trabalhador, que se adequasse às necessidades de sociedade industrial emergente na França. Agora construiremos, em seguida, o panorama educacional que surge nessa nova sociabilidade burguesa. O objetivo é discutir o teor das mudanças que a educação vai sofrer, visto que a educação para todos era uma bandeira fortíssima da Revolução Francesa, e uma “necessidade” da nova burguesia frente à exigência de inovações, inerente ao funcionamento da indústria. Tal cenário implicará a inclusão da classe pobre nesse novo tipo de instrução.

2.3 Educação pública e educação burguesa na França

Desenvolveremos aqui a trajetória de mudança da educação, com especial atenção para a educação popular, já que vai ser essa a educação que Célestin Freinet vai se dedicar a trabalhar no desenvolvimento em sua caminhada pedagógica.

Primeiramente, falaremos dos desdobramentos históricos da educação pública enquanto bandeira fundamental da Revolução Francesa e sua consolidação já no ano de 1900. Na constituição de 1793 observa-se a garantia do ensino público e gratuito como um direito para todos os seres humanos. Como destaca o historiador francês da educação, Roger Gal (1989, p. 93): “A instrução [...] é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer, com todo o seu poder, os progressos da razão pública e colocar a instrução ao alcance dos cidadãos”.

Nesse primeiro momento, Napoleão não se empenha em garantir o pleno acesso ao ensino primário, que estava nas mãos das famílias e das instituições religiosas. Sua ação dentro da educação vai em direção à universidade que passou a ter uma direção única.

Só iremos ver certo avanço no ano de 1833, com a Monarquia de Julho, em que foi aprovada uma lei trazendo a obrigatoriedade de cada comuna manter, por ela mesma ou em parceria com outras comunas vizinhas, pelo menos uma escola. E, para além disso, foi solicitada a exigência de diploma aos mestres-escolas para que pudessem lecionar, mecanismo que permitiu maior controle social da educação, além de conceder uma pequena remuneração aos professores. Dessa forma, o número de escolas entre os anos 1829 e 1848 passou de 30 mil para 63 mil escolas. E, quanto ao orçamento à disposição da educação, era algo em torno de 3 milhões de francos.

A efetivação do ensino primário de caráter público, laico e gratuito só ocorreu na Terceira República. Com Jules Ferry e Paul Bert, entre 1881 e 1882. Portanto se tornou dever das famílias viabilizar o ingresso da criança na escola e tarefa do Estado assegurar a oferta de educação e o pagamento dos professores. Graças à intervenção do Estado, foi possível viabilizar a formação de um sistema nacional de educação. Era exigência do sistema a obrigatoriedade de entrada da criança de seis anos de idade até os trezes anos, para ambos os sexos.

Nesse momento, o orçamento à disposição da educação foi catapultado para algo em torno de 120 milhões de francos, atingindo a casa dos 160 milhões em 1900. Por fim o sistema atingiria a significativa casa de 1 bilhão e 400 milhões, em 1914, segundo Gal (1989). Este momento de maior investimento na educação corresponde exatamente ao período de vida escolar de Freinet como aluno.

Feito esse breve comentário sobre a construção da educação em termos de influências, processo histórico e orçamento, partiremos agora para a discussão acerca da realidade do sistema educacional, agora garantido por lei, averiguando qual tipo de educação possuía de fato a classe pobre.

Com a troca de “dono”, pois o antigo senhor feudal dará vez ao moderno senhor burguês, a situação do povo só se complica ainda mais. No sistema feudal, o camponês, além de dispor de sua força de trabalho, tinha acesso à terra como meio de sustento, ainda que em situações extremas. Mas no novo sistema isso já não é verdade, visto que o que resta ao trabalhador, antigo camponês, é apenas seus braços. Sua força passa agora a ser vendida, instaurando assim o trabalho assalariado, no qual o homem, para sobreviver, entra no círculo vicioso de dependência do capital. Ponce (2007, p. 137-8) resume: “[...] o capitalista se apodera, sem nenhuma retribuição, de uma considerável parte do trabalho alheio de tal modo que o salário com que ‘paga’ os seus operários mal dá para que estes possam se manter e possam voltar a se vender ao capitalista”.

Essa nova relação de trabalho que começa a surgir vai requerer um novo tipo de cidadão e de trabalhador. É nesse espaço que a educação escolar se insere, mantendo sua dualidade estrutural. Fica claro qual tipo de educação deveria se destinar aos filhos dos ricos e dos burgueses e aos filhos do povo. Veremos isso de modo bem claro nas palavras de Basedow, citado por Ponce (2007, p. 139), quando estabelece como deveria ser a escola destinada para os pobres e para os ricos:

[...] não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condições existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais [...] As crianças das grandes escolas devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que devem obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos.

Não há rodeio nem meias palavras para estabelecer os moldes da educação que nascia junto com a chegada dos burgueses ao poder. Vemos aqui que o pilar da igualdade tão aclamado e divulgado durante toda Revolução Francesa e a República não passaram de uma farsa. Desse modo, tanto Oliveira (1995) quanto Ponce (2007) e Hobsbawm (1996) vão trazer a crítica de Marx, destacando o quanto foi ideologicamente importante para a burguesia nascente apregoar a igualdade de todos perante a lei.

A título de esclarecimento, as sociedades anteriores ao capitalismo, como a escravista e a feudal, por exemplo, também eram sociedades de classes, onde a desigualdade era tida como

algo natural, “[...] a exclusão das classes subalternas do acesso à riqueza também era vista com algo absolutamente natural.” (TONET, 2007, p. 76). Por isso existia a real exclusão das classes subalternas do acesso à educação e ao conhecimento. Diferentemente do que ocorria nessas sociedades, segundo Tonet (2007), a sociedade burguesa vai promulgar a igualdade de todos os homens, mas, na realidade, o acesso ao conjunto do patrimônio humano é negado para a maioria. Desenvolve-se assim uma contradição, que não era própria das sociedades de classes anteriores, onde a desigualdade era clara e vista como natural – o que não acontece na sociedade burguesa –, que vai tentar explicitar a existência das classes sociais a partir da meritocracia.

Em outros termos, com a entrada do capitalismo, aquilo que já sabemos quanto à formação humana na Idade Antiga vai sofrer uma grande mudança, pois vai haver “[...] uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como a atividade principal. Não, porém, o trabalho como atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias.” (TONET, 2007, p. 74).

Vemos aqui uma descaracterização do trabalho, em que sua essência é simplesmente esquecida para que outra lógica seja colocada no lugar, que é a lógica da mercadoria e da posse de bens. Dessa maneira, a formação humana, que entendemos ser estritamente ligada ao trabalho, vai sofrer com essa mudança de características sociais do trabalho. Assim, a formação humana para o capital vai ser nomeada como uma suposta formação integral,

[...] que inclui a preparação para o trabalho [...], deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão de obra para o capital. Como caráter de mercadoria da força de trabalho [...] então essa parte da preparação ‘integral’ nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital. (TONET, 2007, p. 76-77).

Desse modo, a lógica dominante vai se desenhando e se desenvolvendo ao longo de mais de um século desde 1789 e assim cada vez mais ela obtém fortes contornos. Veja-se a questão da laicidade da educação, outra bandeira levantada tanto pelo positivismo quanto pela moral laica de Kant. A educação pública, fora do alcance da igreja só vai existir por uma vontade política, pois se fazia necessário para a burguesia formar aqueles que seriam os administradores e técnicos da Revolução Industrial que tanto almejavam. Queriam o fim dos segredos das grandes corporações. E quando vão em busca disto, começa, segundo Oliveira (1995), a existir, num primeiro momento, um significativo avanço em todas as áreas, doenças passam a ser controladas, a mortalidade é diminuída. No entanto, a longo prazo, há um aumento na exploração do trabalho humano.

Diante disso, cabe à escola ser o meio que difundirá esses ideais positivistas pautados no saber científico, no progresso moral. Oliveira (1995) nomeará os professores

como sendo os intelectuais do Regime Republicano. Isso porque as Escolas Normais, criadas em 1830, como cópia do modelo alemão, vão se encarregar de inculcar nos jovens professores os fortes ideais republicanos. Nelas, a maioria dos normalistas vinha da zona rural da França e considerava sua aprovação na difícil seleção um modo de melhoria de vida. A estrutura da formação, segundo relata Oliveira (1995, p. 39), era a seguinte: “[...] três anos em regime de internato. A vida dos normalistas é regida por uma disciplina quase monacal. O ensino, desde o primeiro ano, combina conteúdo das disciplinas de base com conteúdos pedagógicos. O terceiro ano é de estágio na ‘escola anexa’”.

São os professores formados nessas escolas que irão desenvolver um papel importante para a República que estava sendo implantada, pois seriam esses docentes a elite intelectual do novo regime, enaltecendo os avanços da república e reproduzindo-a, pois a escola era tida como um campo de aplicação dos dogmas republicanos.

Ainda falando dessa escola de formação de docentes, vale ressaltar a grande influência da figura de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); além do pensamento empirista e associacionista do inglês Locke (1632-1704) que afirmava, consoante Gal (1989), que as sensações eram os pontos de partidas de todas as noções. Ou seja, segundo este último, o entendimento, o saber, só poderia ser gerado a partir das informações fornecidas pelos sentidos. Essa influência é a tônica de todo o sistema, onde o ensino era pautado pelas coisas, pela observação e experimentação.

É neste caminho que Rousseau surge, mas, trazendo elementos novos para a perspectiva de então, como, por exemplo, um ensino voltado para o interesse da criança. Ele vai apregoar a necessidade de entender a criança e suas particularidades, destacando que: “Os mais sábios prendem-se ao que tem importância para os homens de saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Buscam sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.” (GAL, 1989, p. 81).

Há ainda certo consenso pedagógico acerca da proposta trazida por Rousseau, pois é importante perceber qual é o momento certo para ensinar determinados assuntos à criança e averiguar as condições de cada momento da infância. Tal postulado veio combater, assim, uma visão amplamente difundida na Idade Média, de que a criança era “um adulto em miniatura”, portanto não possuía especificidades em seu desenvolvimento. Nesse sentido, a psicologia científica parece corroborar com essa leitura com seus diversos estudos sobre as fases da infância e as possibilidades de melhor explorar esses momentos.

O que traz desconforto na perspectiva de Rousseau é o fato de diferenciar a criança do homem, falando que não devemos buscar o homem na criança. Trata-se de uma polarização injustificável, visto que o caminho adequado é pensar o desenvolvimento humano

como uma construção, como processo de humanização da criança a ponto de permiti-la fazer parte da sociedade e, para tanto, há conhecimentos que permitem auxiliar nesse processo, nesse caminhar da criança.

E para finalizarmos esse breve comentário acerca de autor acima citado, encerramos pontuando sua compreensão de que as condições biológicas são aquelas que devem pautar o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o desenvolvimento deveria se afastar das visões de ciências acabadas e das ações coercivas que denotariam atitudes de uma sociedade afastada da lei natural. Se por um lado ela nos ajuda a visualizar os excessos na influência do social sobre a criança, por outro lado ela acaba por produzir uma visão inatista. Visto isso, perceberemos mais à frente no texto as influências da obra de Rousseau nos escritos de Freinet, já que, em vários momentos, cita-o como fonte de inspiração.

Voltando à escola normal que Freinet frequentou já no século XX, é possível verificar que ela conseguia, curiosamente, segundo Oliveira (1995), conciliar vertentes contraditórias. Nesse sentido, ao mesmo tempo que ela oferecia um ensino de caráter eclético, que era coerente com a própria formação do regime republicano, também absolvía outras teses diversas sobre aquilo que lhe convinha.

Há, todavia, um porém no que diz respeito à universalização do ensino. Sabemos, como já foi relatado, que o interesse burguês permitia a extensão do ensino para todos, embora não necessariamente de modo igual. A princípio seria para todos, pois a complexificação do mundo trabalho exigia um trabalhador que soubesse ao menos o elementar, porém, como havíamos alertado inicialmente, dentro dessa estrutura uma brecha foi aberta.

Afinal de contas, o trabalhador do campo e da cidade teriam acesso à educação, criando uma situação em que a burguesia não teria mais o controle absoluto sobre a formação do trabalhador, possibilitando uma independência, ainda que restrita, sob aquilo que a classe pobre faria com essa brecha aberta. Nessa perspectiva, Oliveira (1995, p. 33), afirma que, contrariamente aos interesses burgueses, “[...] a universalização do ensino desempenhou um papel fundamental na aquisição de uma consciência política e sindicalista pelos trabalhadores franceses, no surgimento e na consolidação do pensamento socialista no mundo operário”.

Encerramos aqui a influência da Revolução sob a educação francesa discutindo, brevemente, a dualidade do ensino, aspecto que incomodava grandemente Freinet, como veremos no decorrer do texto. Tentaremos expor os reais motivos pelo quais os burgueses defenderam a educação pública para todos, fazendo uso da escola para seus interesses, modificando a escola com base nos fundamentos filosóficos do iluminismo. Dessa forma poderemos compreender de maneira clara alguns elementos políticos e educacionais do contexto de vida de Freinet.

3 IDEIAS PEDAGÓGICAS DE FREINET E SEUS FUNDAMENTOS

O presente texto se preocupou em construir o cenário histórico e econômico que compreendeu as últimas décadas do século XIX até meados do século XX, com o fim de ler a obra de Freinet ancorada nos acontecimentos que construíram a sociedade que ele viveu, percebendo quais possíveis perguntas ele estava tentando responder com seus escritos.

Para que esse contexto seja melhor compreendido, lançamos mão de construir agora um momento para relatar a trajetória de vida feita pelo autor dentro desse cenário que aqui apresentamos. A ideia é tentar perceber as escolhas e respostas dadas por ele aos dilemas educacionais do seu tempo ao longo de sua caminhada. Obviamente que tal perspectiva inclui o Freinet político e sua militância no Partido Comunista Francês (PCF), o Freinet pedagogo e seu compromisso com a educação pública e gratuita e o Freinet pesquisador, com uma teoria e um campo de aplicação próprios: a escola pública do povo e seu trabalho com crianças.

Um segundo momento deste capítulo figura no entendimento de reservarmos um espaço para a apresentação e discussão do modo pelo qual Freinet compreendia e percebia a educação escolar de crianças e a formação humana, visto que convivia e atuava na escola infantil por ser professor dos anos iniciais. É uma maneira de aproximar-se ainda mais de sua realidade e assim perceber as limitações que o tempo histórico impõe naturalmente a cada teórico, que tem sua realidade vivida como ponto de partida para seus escritos.

Freinet trabalhou durante toda sua vida com a docência de crianças e adolescentes, o que ofereceu mais do que uma oportunidade de trabalho. Apresentou condições materiais para avaliar que tipo de educação era oferecida ao povo, qual a função por ela desenvolvida e a quais objetivos e a quem efetivamente servia.

Embora seja importante partir do caminho trilhado no capítulo anterior com relação a nossas ponderações acerca da educação, partiremos para outro momento que será o da apresentação das possibilidades trazidas pela categoria trabalho, sob a percepção desse autor. Na medida em que o trabalho surge como fundamento de sua pedagogia, como um princípio educativo, fundamento que se destaca ao longo de toda sua obra, pode vê-lo como motor impulsionador do desenvolvimento humano.

E para manter um diálogo com o entendimento trazido pelo autor acerca do trabalho, esclarecemos que nossa percepção perpassa pelo entendimento do trabalho como fundamento do ser social, com base na leitura de autores como Tonet (2007) e Lessa (2008).

3.1 Célestin Freinet: vida, obra no contexto do século XX

A caminhada histórica continua. Apontaremos agora o percurso de vida traçado por Freinet, tendo como base este cenário brevemente constituído, para que possamos compreender o ponto de partida de Célestin Freinet e para quem ele se dirigiu.

Ao relatar a vida de Freinet, percebe-se que ele viveu um momento de ebulição econômica, política e social, pois viveu fatos que marcaram toda a humanidade, assim como o marcaram de modo individual: A Primeira Grande Guerra Mundial; a Revolução Russa; a ascensão do nazifascismo e, por último, a Segunda Grande Guerra Mundial. Dito isso teremos a preocupação de, no decorrer do texto, tratar a sua biografia discutindo também os desdobramentos dos fatos acima citados na sua vida, situando assim as repercussões econômicas políticas e sociais desse contexto sobre seu trabalho.

O teórico Célestin Baptistin Freinet nasceu no dia 15 de outubro de 1896, no pequeno vilarejo de Gars, região de Provença, no sudoeste da França. Região pobre, cujo centro da economia era a agricultura, com relações sociais bem tradicionais. Nasce quase uma década depois da instauração oficial da República, tempo esse suficiente para que o pequeno Célestin respirasse e vivesse a República em toda a sua forma, seja na escola primária pública e laica, espalhada pela França, inclusive no interior; seja no ideário aceito e reconhecido por boa parte da sociedade.

Filho de pequenos camponeses, vivenciou uma relação muito íntima com o trabalho da lavoura e, particularmente, com o pastoreio, que era uma atividade destinada às crianças. Desenvolveu uma ligação de prazer com essas práticas, que o marcará fortemente, como poderemos ver nas obras posteriores à Segunda Guerra Mundial, em que associa o professor a um pastor de ovelhas.

Como era costumeiro acontecer com os jovens camponeses que terminavam a escola básica, ele também ingressou na Escola Normal com pretensões de se tornar professor. Freinet, assim, não foge à regra: completou seus estudos iniciais aos treze anos e, três anos mais tarde, ingressou na escola de formação de professores em Nice.

Segundo Oliveira (1995, p. 99), é nesse período que irá surgir o primeiro sindicato docente, ainda clandestino, que se sustentava sob a confluência dos ideais socialistas e a herança proudhoniana tão forte nos movimentos sindicais franceses. Assim sendo “a dialética da influência desses três ideários – o republicano, o socialista e o libertário – vai marcar profundamente Freinet”, não sendo possível uma compreensão fiel de seu pensamento sem ter a dimensão de movimento dialético desses três ideários na obra de Freinet.

O sindicalismo docente, que há pouco havia nascido, utilizou-se da imprensa para se manter ativo e promover a instrução política de seus membros. As principais revistas da época eram: *L'Emancipation de L'instituteur* (Emancipação do Professor Primário), que indagava a respeito da função da escola como meio de conservação do modelo social; outro periódico, lançado em 1910, chamava-se *L'École Emancipée* (A Escola Emancipada) era responsável pela disseminação do sindicalismo revolucionário. Este último ganharia a participação ativa de Freinet anos mais tarde, com a escrita de diversos artigos.

Ainda cursando a escola normal, é convocado para lutar na Primeira Guerra Mundial, em 1914, e logo se viu impossibilitado de concluir seu curso. Ao findar a guerra, retornou para a França com graves problemas respiratórios, pois a absorção de gases tóxicos atingiu seus pulmões, deixando-o debilitado. Contudo, Freinet não desistiu de ingressar no mundo da educação e retomou suas atividades.

No entanto esse retorno ao mundo da educação logo após a guerra implicou algumas singularidades, pois o massacre sem sentido que o conflito trouxe jogou os ideais republicanos por terra. Já não se entendia o motivo pelo qual todas aquelas mortes estavam acontecendo. Assim, grande parte dos professores considerados intelectuais do regime iriam se distanciar de tais teorias após o fim da guerra. Eles chegaram procurando um novo referencial em que possam se apoiar, e é quando se aproximam do pensamento marxista, por considerarem que era o que melhor explicava aquela conjuntura em que viviam. Hobsbawm (2003, p. 36) explicita: “[...] com a primeira guerra mundial e a crise de 1929 é que estas velhas tradições e certezas são quebradas e os intelectuais, em grande número, se voltam diretamente para Marx. E o fizeram via Lenin”.

Finalmente, nos anos de 1920, Freinet ingressou como professor adjunto de duas salas na escola de Bar-sur-loup. Salas multisseriadas com crianças de idades entre cinco e oito anos, advindas do campo, totalizando por volta de 35 alunos em um ambiente pouquíssimo favorável para o ensino. Agora não fica muito difícil imaginar o esforço gigante que Freinet fazia na tentativa de conduzir a turma, visto que se não era muito fácil fazê-lo em condições normais de saúde, imagine-se com um pulmão a menos e com uma voz branda. Não era difícil achá-lo fora de sala para recuperar o fôlego.

Freinet entendia bem toda aquela agitação das crianças, afinal de contas fora filho de camponês igual a eles, acostumados com a vida ao ar livre e não com atividades com sentido. Percebendo toda essa situação que incluía sua péssima saúde e a agitação das crianças por ficarem 6 horas enfiadas em sala, Freinet inicia as conhecidas aulas-passeio. Elas serão assim caracterizadas por Élise Freinet (1978, p. 32): “[...] começou a buscar à vida da aldeia.

[...] Levou os alunos à oficina do tecelão. [...] Foram à oficina do marceneiro, do ferreiro, à padaria, à olaria [...].”

Inspirados nessa vivência na realidade acompanhada pelo professor e mestre, os alunos as transformavam em pequenos textos e poemas transcritos no quadro que ganhavam vida e sentido para as crianças, deixavam de ser algo enfadonho para muitos, pois tratavam da descrição da experiência que tinham vivido. Desenha-se assim uma ligação entre prática e teoria que irá se arrastar e se consolidar à medida que o estudo e sua vivência lhe dão condições de formular essa relação de maneira mais consistente.

Freinet não seguiu uma carreira acadêmica, dedicando-se de modo autodidata ao estudo de alguns clássicos da filosofia, pedagogia e sociologia, sob a justificativa, segundo Élise Freinet (1978, p. 30), de “[...] procurar no antigo o que existe de progressivo e de positivo, reconstituir a corrente das grandes ideias que, ao longo das diversas épocas da História, os inovadores projetaram para o futuro”. Merecem destaque: Rousseau, Ferrière, Pestalozzi, Marx e Lênin. Esses últimos estiveram fortemente presentes como fundamentação teórica em boa parte de sua obra, principalmente no período em que foi militante do partido comunista francês.

Neste período começou a formular seus questionamentos, a partir da compreensão da ideologia que permeava o governo republicano vigente na França, com uma valorização do Estado, que era visto principalmente como o principal responsável por uma ação direta na educação, baseada numa política que legitimava as desigualdades.

Segundo Élise Freinet (1979), ele é convidado por Henri Barbusse a se tornar colaborador da revista *Clarté*, criada sob os ideais da Revolução Russa de 1917. Ao voltar da guerra, torna-se um internacionalista militante que, segundo Oliveira (1995, p. 109), adere “[...] à federação do Ensino (o Sindicato Unitário), [...] torna-se rapidamente um dos colaboradores ativos da Internacional dos Trabalhadores do Ensino ligada à Terceira Internacional”. Por conta da Revolução Russa, de 1917, Freinet se enche de esperança com a possibilidade de que algo semelhante ocorra na França e por entender que a paz que tanto desejava só iria ser possível passando primeiramente pela Revolução; acreditando assim na Pátria do Socialismo, defendendo a importância da Revolução Russa.

O crescimento dos movimentos de esquerda nas primeiras décadas do século XX não ocorreu sem que houvesse profundas discussões entre seus militantes, ocasionando muitas vezes divisões entre entidades sindicais e partidárias e, algumas vezes, acontecendo uniões temporárias. É neste contexto que vai surgir o Partido Comunista, fruto de uma dessas divisões mencionadas. Inicialmente a divergência surge no seio do Partido Socialista ou Seção

Francesa da Internacional Operária (PS/SFIO), pois, com a criação da Internacional Comunista (IC), em Moscou, foram estabelecidos vinte e um critérios para o ingresso dos partidos socialistas que gostariam de se juntar ao movimento. Assim, quando os líderes da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) vão discutir a adesão ou não à IC, a maioria dos participantes decide aderir àquelas vinte e uma condições. Contudo existe uma minoria que não aceita a adesão, rompendo com a maioria. Essa minoria permanece com o nome de PS/SFIO em tempo que os demais adotam a seguinte nomenclatura: Partido Comunista/Seção Francesa da Internacional Comunista representada pelas siglas PC, PCF ou SFIC.

Entramos agora em 1925: é o momento no qual Freinet filia-se ao Partido Comunista Francês. Foi neste cenário, em que havia o confronto entre ideias socialistas e republicanas, sendo estas últimas predominantes, que surgiram os anseios e o pensamento pedagógico de Freinet. Este se caracterizou por suas duras críticas às teorias tradicionais da educação, que eram destinadas às crianças pobres de seu país.

Essas duras críticas têm como suporte duas bases teóricas: de um lado, a Escola Nova e do outro, a Escola Russa; inclusive serão ambas que sustentarão sua proposta de educação popular. Começaremos a tratar da última já que é no verão, ao fim do ano letivo de 1925, que Freinet vai junto com a primeira delegação de docentes visitar a União Soviética, com o objetivo, segundo Élise Freinet (1978), de se apoiar em algo novo, para dar finalmente as costas à pedagogia imobilista da França e que defende a manutenção de privilégios. Através do relato de Élise (1978, p. 58), podemos ver o quanto foi singular sua visita e suas conversas com os entusiastas do sindicato russo e com a ministra da educação:

Naquele ambiente de penúria dos primeiros anos de construção, no meio de toda aquela pobreza que lhe recorda de uma forma tão pungente a sua pobreza de Bar-sur-Loup, volta a encontrar-se. Este entusiasmo que tão profundamente anima os pedagogos soviéticos constitui a sua própria razão de viver, toda a sua riqueza. É um prazer poder conversar longamente sobre a sua técnica da Tipografia na Escola³ e das perspectivas que esta encerra. Krupskaja, então Ministra da Educação Nacional, recebe a sua delegação no Kremlin, e, numa entrevista que se processou num clima de mais franca cordialidade enquanto iam comendo maçãs oferecidas com toda simplicidade, os delegados ouviram da própria Krupskaja a descrição das realizações pedagógicas do momento e futuras. O que mais impressiona na fala do ministro, tão modesta perante a imensidade da tarefa.

É por causa dessa visita que a Escola Russa vai influenciar tanto a pedagogia Freinet. Nessa passagem pela União Soviética, durante algumas semanas, ele entrará em

³ Metodologia criada por Freinet de utilizar o maquinário da imprensa dentro da escola a fim de possibilitar a seus alunos a criação de seus próprios textos impressos. Uma clara influência do modo como eram feitas as revistas e periódicos que circulavam nos partidos e sindicatos como meio resistência operária, algumas das quais Freinet era colaborador.

contato com uma escola que tem como fundamento o marxismo, e, como princípios, a centralidade do trabalho no processo educativo e o foco na auto-organização. Ali vislumbra uma continuidade na descontinuidade como bem sistematizada por Pistrak (1981, p. 33) ao ser questionado sobre se

[...] haverá uma relação de continuidade entre o ideal dos melhores pedagogos reformistas da burguesia e a escola do trabalho soviético? [...] Entre a nova escola e as melhores escolas antigas há apenas uma continuidade dialética e revolucionária, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições.

Esse era seu desafio, incluindo a adaptação das novas ideias ao contexto da França. Essa concepção que visava encontrar elementos de continuidade na descontinuidade se encaixava muito bem no contexto educacional e político que vivia em seu país.

Da outra vertente pedagógica – a Escola Nova⁴ – vem a tentativa de trazer um ensino mais ativo e mais preocupado com a criança enquanto sujeito. Vale destacar que, em meio a esses esforços, nunca perdeu de vista o tipo de sociedade em que estava inserido – a capitalista; sabia o quão limitada era sua prática, mas acreditava ser possível realizar mudanças substanciais dentro da escola pública. Imbuído de tal objetivo, inicialmente lançou mão dos escritos de Ferrière em “*L'École active*”, que vão basear as coordenadas iniciais do movimento da Escola Nova. Também se aproxima da obra de Decroly através dos chamados “centros de interesse”. Este, assim como Ferrière, desempenhara uma grande influência dentro da Escola Nova e na proposição educacional de Freinet.

Como já afirmamos, entre outras coisas, Freinet objetivara a construção de uma escola popular, num momento histórico no qual se difundia com grande força o movimento de Educação Nova, que se opunha fortemente à educação tradicional, no interior da qual a passividade dos alunos e a autoridade dos professores eram características inquestionáveis. Nesse sentido, Freinet vai tendo acesso a teóricos colaboradores da Educação Nova e vai incorporando vários princípios pedagógicos dessa perspectiva, levando-os para a prática de uma sala de aula pública – brevemente descrita no início do texto. Contudo, ao fazer a ligação entre teoria e prática, percebe as debilidades existentes, pois a teoria não dava conta da totalidade permeada de contradições que é a realidade.

Desse modo, ele propõe uma superação da teoria, sem negar a importância e nem mesmo o avanço conquistado, mas refazendo-a a partir dela mesma. É o que podemos ver quando

⁴ O movimento da Escola Nova surge na década de 1920, e o principal divulgador deste movimento foi o americano John Dewey. Tinha como objetivo reformular a educação tradicional, pautando suas ações no docente e no ensino, pois, para o escolanovismo, o centro do processo de ensino e aprendizagem não deveria estar no professor e nos seus saberes, mas no aluno e em seu interesse. O professor passa assim a guiar seu ensino com base no interesse dos alunos, explorando a pesquisa, a curiosidade e o contexto histórico do alunado.

ele considera que, primeiramente, “[...] a noção de escola Ativa, da qual Ferrière foi ardoroso iniciador, não nos satisfaz totalmente. [...] Mas, para a clareza das posições, necessitamos precisar os termos. A noção de atividade pode condicionar nossas técnicas.” (FREINET, 1979, p. 70). E, com relação à Decroly, Freinet (apud FREINET, É., 1979, p. 98-99) afirma: “[...] Mais que centros de interesse, falaremos de complexos de interesses. Nossa escola de trabalho está no centro da vida condicionada por múltiplos e diversos móveis desta vida”.

Freinet acompanha de perto o movimento da Escola Nova, e propõe uma superação da mesma, por compreender que a Escola Nova tem uma concepção burguesa de educação, não sendo possível aplicá-la nas escolas públicas francesas. Para ele, a dualidade presente na educação dentro do sistema capitalista vai ser explicada como um desdobramento da própria sociedade de classes, da qual Freinet tinha uma concepção muito clara. Entendendo que, por mais que houvesse esforços no âmbito da educação, mesmo da Educação Nova, ela não poderia ser descolada da realidade concreta, pois uma mudança significativa na sociedade não poderia se deter apenas na educação sem pressupor uma nova sociedade.

É em meio a sua prática docente que afirma a existência de uma escola de classes, já que quase nada era destinado para a escola pública, havendo somente a preocupação de manter a utilização “[...] do sistema imoral e antipedagógico que prepara, não homens, mas servidores dóceis de um regime.” (FREINET, C. apud FREINET, É., 1979, p. 82). Freinet apresenta aqui a sua compreensão e interpretação do que acontecia no real, percebendo a dualidade existente entre os ensinamentos oferecidos para o povo e para os burgueses.

Nesse sentido, fomenta a teoria e a prática responsável para uma educação que permitisse a emancipação das crianças da classe trabalhadora da França. Para tanto estabeleceu a práxis como norte de sua ação docente, não aceitando uma separação entre teoria e prática, colocando sempre em movimento ambas as categorias.

Agora voltando para o tempo cronológico e chegamos ao período entreguerras (1919-1939) em que algumas coisas interessantes irão acontecer. Como por exemplo, a mudança de escola de Freinet, que sai de Bar-sur-Loup, em 1928, para Saint – Paul de Vence. Ambas as escolas ficavam na mesma região, mas em localidades diferentes. A primeira é um vilarejo, já a segunda é uma pequena cidade. Ao chegar na nova escola, depara-se com a seguinte situação. Segundo afirma Oliveira (1995, p. 167), com um “[...] deplorável estado de abandono: carteiras semidestruídas e em número insuficiente, sujeira, latrinas permanentemente entupidas e transbordando”. Por conta dessa situação, Freinet irá se indispor muitas vezes com o prefeito, que é um sujeito conservador e que havia observado o caráter revolucionário do mais novo professor que chegara em seu território. Porém, ele não ficou

apenas observando, ele agiu perseguindo Freinet sob a acusação que ele estaria enchendo de ideias revolucionárias a cabeça dos filhos dos trabalhadores. Freinet solicita a ajuda da academia e a proteção da polícia, mas nada é feito apesar das proporções que o caso ganhou. O fato culmina na demissão de Freinet do ensino público, em 1933, o que se torna um duro golpe para aquele que mantém uma relação estreita com o ensino das classes populares.

Esse golpe será enfrentado pela conjuntura política, que se formará nos anos seguintes a sua demissão, pois haverá, por um momento, a união dos movimentos de esquerda na França. Isso porque, frente à ascensão do nazismo na Alemanha e do fascismo na Itália, o Partido Comunista (PC) se questiona até onde é válido manter essa separação. Para tanto, em 1935, sob pressão das massas, os partidos comunista (PC) e socialista (PS) reatam. No âmbito do sindicalismo, o mesmo acontece com a Confederação Geral do Trabalho Unitária (CGTU), que funde-se à Confederação Geral do Trabalho (CGT). A essa altura, a fusão das tradições republicanas, jacobinas, socialistas e comunistas estava bastante completa, pois a frente popular e a resistência posterior haviam transformado o partido comunista no maior partido de esquerda.” (HOBBSAWM, 1996, p. 102).

Surge, assim, a Frente Popular, que ganha força por causa da crise econômica vivenciada no país e pelo arrocho salarial. Desta maneira a direita não sustenta as eleições e as perde em 1936. Em junho do mesmo ano, Léon Blum, presidente do Partido Socialista, assume um governo composto por radicais e socialistas. Começa assim uma sucessão de reconhecimentos dos direitos trabalhistas: férias pagas, semana de quarenta horas, prolongamento da escolaridade até aos 14 anos, estabelecimento de convenções coletivas; a população se vê representada e os contemporâneos pensam estar vivendo a iminência de uma revolução. E Freinet é um desses entusiasmados com o momento histórico, fazendo com que ele agarre essa certeza, de maneira fervorosa, envolvendo-se e trabalhando pela Frente Popular.

Seu envolvimento pode ser descrito pelas várias tentativas de unificar os diferentes movimentos de esquerda dentro da educação. Ele criará a Cooperativa de Ensino Laico (CEL), em 1926, uma cooperativa que reunia professores primários, não só da França como de outros países. Freinet tinha a intenção de fornecer um espaço onde fossem produzidas ferramentas de trabalho e técnicas a serem usadas em sala de aula. Não havia distinção entre trabalho manual e intelectual dentro da cooperativa. Ela não possui uma hierarquia, pois a organização era pautada pelas necessidades e responsabilidades que cada um recebia e cada membro não permanecia muito tempo com as mesmas tarefas. Assim todos eram chamados a participarem de modo frequente, tornando-se, deste modo, uma verdadeira cooperativa autogerida.

Freinet via esse momento de afirmação da Frente Popular como um momento em que se poderia levar a ideia da CEL para o nível nacional. Segundo Oliveira (1995, p. 169), Freinet “[...] acalenta um projeto: a transformação de sua proposta educativa numa pedagogia de massa, que seria aplicada em todas as escolas da França”. Já que foram possíveis todas aquelas conquistas trabalhistas, por que não seria possível instaurar uma escola popular, pensava ele. Élise (1978, p. 311) irá descrever a euforia da época e o planejamento dessa possibilidade:

[...] Quem não conseguisse compreender esta realidade estaria a incorrer num erro bastante grave e a compreender o futuro. Temos de nos aproveitar do estabelecimento de um governo popular para fazermos votar leis favoráveis a uma pedagogia popular. Para tanto tempo de congregar todos os especialistas em questões pedagógicas e, juntamente com eles, determinar os projetos que favorecem o rápido arranque das técnicas libertadoras e acompanhá-los com intervenções em massa no parlamento deste país.

Vemos que para ele estava tudo muito claro, não havia impedimento para seu projeto, visto que tudo conspirava a favor de seu projeto de pedagogia popular. O que ele esqueceu foi que as bases econômicas se mantinham as mesmas e o capitalismo ainda estava muito vivo.

Por conta dessa esperança, passa a procurar apoio da CGT, CGTU, do PC e do PS e dos governos de esquerda dos municípios. Apresenta sua proposta de uma reforma radical no sistema de ensino da França. Mas, para a sua surpresa, o que ele recebe dessas entidades é uma enorme indiferença. Nem mesmo nos sindicatos dos docentes e do Grupo Francês de Educação Nova ele encontra um auxílio. Mas há uma explicação para isso. Quando ele apresenta sua proposta de educação popular, coloca algumas restrições e pré-condições para a adesão dos demais coletivos.

Ora, a proposta de Freinet era inflexível com relação a qualquer mudança na teoria e prática que sustentava o trabalho da CEL. Como era de se esperar, as entidades não veem com bons olhos as limitações impostas, acusando-o, muitas vezes, segundo Oliveira (1995), de megalomaniaco. É bem provável que sua fé na iminência da revolução possa ter ofuscado a sua avaliação da realidade. É bem verdade que depois desse episódio as relações de Freinet com os movimentos sociais começaram a se desgastar, o que certamente influenciou nas rupturas depois da Segunda Guerra.

Chegamos agora ao período que antecede a Segunda Guerra Mundial. A esquerda que dirigia a Frente Popular não conseguira nesse momento se manter, pois aparecem episódios cruciais para o fortalecimento da direita. O primeiro deles é a Guerra da Espanha, em que Léon Blum se abstém de apoiar a esquerda com receio de retaliações da Alemanha e

da Itália, que eram aliados do governo de Franco na Espanha. O segundo episódio é de ordem econômica: a França enfrenta uma crise, pois os salários recentemente aumentados perdem seu poder de compra devido à inflação e ao desemprego. Blum fica entre a “cruz e a espada”, ou toma medidas liberais ou continua a seguir com suas medidas sociais. Vai oscilando entre ambas as tendências, abrindo brecha para a direita, que não vacila e toma o poder em 1937. Daqui em diante a eminência de guerra só vai se concretizando e a França, ao mesmo tempo que se prepara para tal evento, tenta negociar com seus adversários.

Chegamos a setembro de 1939 e a guerra é declarada por Inglaterra e França, como resposta à ocupação da Polônia, que era uma de suas aliadas. Diferentemente da Primeira Guerra Mundial, em que a maior parte dos conflitos acontece na região norte do país, a Alemanha fará com que toda a França viva o terror da guerra quando Hitler avança em 1940. O resultado, afirma Oliveira (1995, p. 69) são “[...] cem mil mortos, um milhão e meio de prisioneiros e quatro milhões de refugiados”. Diante desse caos é feito o pedido do armistício, que foi um acordo que solicitava o cessar-fogo e o fim de hostilidades entre as autoridades do Terceiro Reich e os representantes da República Francesa. Com esse acordo a França ganha uma nova configuração, sendo dividida em duas zonas. A zona do Norte, cuja capital é Paris, fica sob a administração da Alemanha, e a zona do Sul, também chamada de Zona Livre, é administrada pelo governo colaboracionista de Marechal Philippe Pétain. Ali um de seus primeiros atos será a cassação dos partidos e sindicatos e a dissolução da Assembleia Nacional.

Nas palavras de Oliveira (1995, p. 69), o governo do marechal não chega a ser um regime fascista, mas com certeza é um regime antirrepublicano, “profundamente avesso aos ideais de 1789. O lema da França republicana (*Liberté, Égalité, Fraternité*) é substituído por outro *Travail, Famille, Patrie*”. Uma verdadeira mudança na identidade de um país marcado pela república e seus ideais. Para completar esse quadro, a França foi o governo que mais colaborou com o inimigo na época da guerra.

É claro que frente a todas essas mudanças algo respingaria nos docentes primários franceses, marcados desde sua formação pelo republicanismo. Serão perseguidos, acusados e demitidos de suas funções, e isso é acentuado quando descobrem seu envolvimento nos movimentos de esquerda. É nesse cenário que Freinet se torna um prisioneiro em um campo de concentração sob a acusação de ser um importante líder terrorista ou que sua escola é um abrigo para armas ou, mais absurdo ainda, que sua escola era na verdade um centro de espionagem, segundo Élise Freinet (1978).

Célestin é levado em março de 1939 para o campo de *Saint Maximin*, onde suas debilidades de saúde dão sinal de alerta. Por conta disso é transferido para o hospital

municipal de *Saint Sulpice du Tarn*. Mas, mesmo debilitado, e em uma situação não favorável, articula-se com outros professores primários que ali se encontram, e formam um jornal chamado “Camp41”, contudo, logo que começa a circular, é barrado.

Por conta da hospitalização e do isolamento do seu cotidiano de sala de aula por um longo tempo, que ele vai possuir tempo suficiente para colocar no papel os mais de 20 anos de experiência de docência e de militância em prol de uma educação popular. Vai basear seus escritos na tentativa de superar essa dualidade e de preparar uma escola que atendesse à população pobre da França. Assim escreve nesse período: *A Educação do Trabalho; A Experiência por Tentativas e Ensaio de Psicologia Sensível*. É também nesse momento que começa a organizar as conhecidas invariantes ou leis pedagógicas.

Ao tomarmos conhecimento dessas obras redigidas em cativeiro, em especial o *Ensaio de Psicologia Sensível*, veremos em Freinet um sujeito menos político e social, pois há o predomínio de uma visão mais naturalizante do devir humano. Pode-se reconhecer que a experiência da guerra, a perseguição aos movimentos de esquerda, incluindo a CEL, afeta-o de alguma forma. Quem não será tão compreensivo com os possíveis efeitos daquela conjuntura sob Freinet será o Partido Comunista, do qual era militante ativo. O que ocorre é que desde o episódio da Frente Popular e sua tentativa de implantação da pedagogia popular em massa, as relações já não eram mais as mesmas.

Quando Freinet é libertado em 1941, ele passa a viver na clandestinidade. Começa a luta para reerguer a CEL, que está fechada e sem colaboradores, pois muitos estavam desaparecidos ou foram mortos nos combates. É apenas em 1945 que conseguirá reunir um modesto grupo de 130 membros, se comparado às várias centenas de colaboradores que havia antes. Ele também vai tentar ressuscitar a reforma educacional baseada na sua pedagogia de massa, pensando em novas diretrizes do ensino. Entretanto sua mais nova tentativa enfrentará boatos caluniosos, que o apontavam como um colaborador a serviço do Marechal Pétain. E mais uma vez vai ouvir respostas negativas a respeito de seu projeto.

Como já foi sinalizado anteriormente, mais uma ruptura ocorrerá na vida de Freinet, e será com o Partido Comunista. O processo é construído tendo como base o contexto de Guerra Fria, onde os comunistas franceses são expulsos do governo, ficando à margem do cenário político, provocando, com isso, um partido mais fechado e rígido, atrelado às regras e diretrizes formuladas pela URSS. No tocante à educação deve-se salientar que a União Soviética se encontra no ápice do regime stalinista. E é esse partido que atacará duramente a teoria de Freinet.

No âmbito da educação o partido comunista abandona, assim como na própria Rússia, os experimentos inovadores da época de Pistrak e Makarenko, que tanto influenciaram a pedagogia Freinet, e se atrelam mais a uma educação baseada nas teses de *Kominform*, que se preocupa apenas com a transmissão do conhecimento, com o rigor nas disciplinas, nos horários e no uso obrigatório dos manuais. Recorre, segundo Oliveira (1995), a métodos de aprendizagem mecânicos e criticam assim os métodos novos, sob a justificativa de serem práticas burguesas. Dessa forma, “[...] o partido francês optou pelo [...], o que significou essencialmente persuadir seus camaradas no sentido de que não precisavam ouvir os que não fossem do partido, pois eram todos inimigos de classes e mentirosos.” (HOBSBAWM, 2003, p. 40).

Logo se distanciam bastante da pedagogia praticada por Freinet, que têm características opostas como referencial. Juntam-se a isso uma relação já abalada e teremos uma enxurrada de críticas lideradas por Snyders, Garaudy e Cogniot. As objeções feitas por eles podem ser resumidas na tese de que, primeiramente, ele estaria denegrindo a escola soviética, não respeitando sua identidade. Freinet seria, segundo os críticos, um reacionário, um educador em prol da escola burguesa. Contudo vale ressaltar que a escola que serviu de modelo para Freinet já não era mais a praticada na URSS e, como é sabido, o nosso autor escutava a outros teóricos que muitas vezes não seguiam um referencial teórico semelhante ao do partido, ele não possuía uma característica de rigidez na construção de sua pedagogia.

Uma segunda crítica seria a afirmação que a obra de Célestin faz referência ao espontaneísmo, usando-o como sua lógica de ensino, desrespeitando, assim, a figura do professor que agora ganhara um contorno mais forte por ser o responsável pela transmissão de conteúdo. Um caráter de suma importância, baseado numa suposta visão marxista-leninista do partido.

Uma terceira crítica destaca que Freinet não merece colocar suas técnicas em prática, pois, segundo os críticos, são frágeis os meios pelo qual Célestin vê a resolução dos problemas da escola popular. Trata-se de um equívoco segundo eles, pois a solução não estaria no método, e sim na postura de transmitir o máximo de conteúdo possível ao filho do operário.

Ilusão de que a técnica determina o fim é, segundo Cogniot é uma constante em Freinet, para quem existem ferramentas progressistas e ferramentas reacionárias. Um marxista autêntico não pode aceitar isso. Desviar, [...] a atenção de docentes sinceramente progressistas para questões de pedagogia pura é um engodo a ser denunciado. (OLIVEIRA, 1995, p. 182).

Separaram assim conteúdo de método, polarizando essa relação, algo que, na obra de Freinet, é visto de modo dialético, não havendo uma distinção ou anulação de um em detrimento do outro.

Após intensas acusações e críticas, ele defende-se por meio de artigos endereçados à revista *L'Éducateur*, entre os anos de 1950 e 1954, argumentando que o trabalho na escola deve ser percebido não somente como um meio didático, mas como uma prática ligada à vida e ao contexto histórico e social dos alunos. E, oficialmente, rompe com o Partido Comunista.

Hobsbawm (2003, p. 40) resgata que “[...] o destino daqueles que se separaram ou foram expulsos foi o anticomunismo ou o esquecimento político”. No caso de Freinet foi um total esquecimento, do qual vemos os desdobramentos no dia de hoje. Isso porque a trajetória política de sua obra e vida, é esquecida, quase não mencionada, é colocada como algo secundário para compreensão de sua teoria. Extinguindo assim a dimensão política que seus escritos carregam.

Em 8 de outubro de 1966 morre deixando seu trabalho mundialmente conhecido em mais de 20 países. Morreu em sua escola, em Vence, em meio aos pinheiros, com seus caminhos ladeados de pedras. Sua mulher e sua filha, respectivamente, Élise e Madeleine, continuariam escrevendo e divulgando o trabalho da pedagogia popular de Freinet. A CEL permaneceu ativa até meados da década de 1980.

Chegamos ao fim de uma trajetória de vida cheia de descobertas, alimentada com o ideal de ver uma escola para o povo, mesmo sabendo das limitações que o regime capitalista impõe, mas acreditando que seria dentro do velho que seria gestado o novo, como Lênin falava. Viveu um dos períodos políticos mais cheios de reviravoltas, com fortes embates entre os movimentos de esquerda e de direita. E sobreviveu a duas Grandes Guerras Mundiais.

Compreender o que todo esse movimento representa no real enquanto um sujeito inserido numa sociedade em ebulição é uma tarefa crucial para compreender os possíveis limites de sua obra: e a compreensão de onde ele fala e para quem ele fala. Tal perspectiva só é possível traçando um percurso histórico de sua vida, percebendo as relações e contradições presentes.

3.2 Ponderações a respeito da escola francesa feitas por Freinet

A escola francesa vivenciada por Célestin Freinet tem suas particularidades, como aqui já foi apontado, por conta de ter sido o berço de uma revolução de magnitude além-mar. Com princípios que não só tocaram, mas impactaram a educação, a ponto dela se tornar pública e de acesso a todos. Claro que, na realidade isto se mostrou com facetas distintas em

relação ao discurso, pois surgiram dois tipos de educação, uma voltada para a burguesia e outra para população pobre francesa.

É nesta escola, laica, pública, gratuita e para todos que o autor ingressou e exerceu seu magistério durante 13 anos até ser exonerado, sendo a partir desta realidade vivida que fará suas ponderações sobre a educação e a escola francesa.

Começaremos pela leitura e entendimento que ele fazia do progresso tão amplamente divulgado, reforçado e apoiado, enquanto bandeira da República recém-instaurada. E também trazer a discussão acerca da instrução estabelecida por Freinet, visto que era um aspecto importante para o tipo de educação instaurada, que pretendia formar cidadãos da República.

O progresso passar a ser questionado quanto a sua função e como inerente à educação. Freinet traz o seguinte questionamento: O progresso técnico é necessariamente um progresso humano? E a partir de então, discorre em seus livros tais como *A Educação do Trabalho* (1998); *Pedagogia do bom senso* (2004) e *Para uma Escola do Povo* (2001) acerca deste questionamento, colocando em xeque a compreensão do que seria verdadeiramente o progresso e como ele se desdobrava dentro do contexto educacional.

O autor em tela reconhece que o progresso técnico é uma verdade palpável na vida daqueles que um dia andavam de carroça e hoje andam de trem. A evolução é exponencial, as mudanças que esse progresso trouxe para a vida daqueles que viviam majoritariamente no campo é significativo e não havia dúvida acerca disso. Merece destaque o campo por ser o lugar de onde Freinet fala, por ter vindo de uma família de camponeses e por atuar na educação de filhos de camponeses.

Nessa perspectiva, fica fácil de entender que, após tantas mudanças técnicas, isso englobaria a educação e que agora ganha novas preocupações:

Era preciso conhecer o francês, que se tornava gradualmente a língua comum e oficial; devia-se saber ler e escrever. Para defender-se honrosamente nos novos mercados, tinha-se necessidade de saber calcular com precisão e rapidez. [...] Ensinaram-nos uma história e uma geografia especiais capazes de cimentar essa unidade. (FREINET, 1998, p. 103).

E, na década de 40 do século XX, as preocupações vinham desse mundo industrializado, que implicariam um melhor manuseio da máquina; melhores construções e fiscalização da realidade. Demandas que, como de costume, são depositadas na conta da escola, a quem caberia introduzir novos conhecimentos e formar um novo tipo de homem. O que Freinet aponta é que o progresso que atinge a escola é algo raso, sem raízes profundas, promovendo uma formação aligeirada.

Tais características são extensíveis à sociedade, o que produz a seguinte pergunta: progresso a serviço de quem? Freinet (1998) descreve os políticos como os grandes articuladores, que souberam corromper a cultura e a ciência para tê-las ao seu lado; logo, não possuindo nenhuma intenção de propagar uma educação com alicerces profundos, firmados na vida, que é o grande apelo do autor. E ele vai descrevendo como ocorre essa subversão:

Nessa tarefa de persuasão, que tem algo de maquiavélico, apela-se prudentemente às forças e aos homens capazes de ornar filosoficamente o que originalmente não passaria de uma espécie de charlatanice mercantil. [...] Estabelece-se uma colaboração íntima, consciente ou não: os ricos, os chefes, os senhores pagam mais ou menos generosamente os distribuidores de ilusão, aqueles que são capazes de explicar aos trabalhadores - e com lógica, por favor! - a necessidade social ou divina de aceitar seu destino. (FREINET, 1998, p. 96).

Surgindo assim, instaura a desconfiança acerca do progresso humano, pois, se há uma colaboração íntima e insistente com aqueles que detêm o poder com o objetivo de controlar o que é oferecido dentro da educação, isso visa a uma maneira de legitimar a atual sociedade de exploração do homem pelo homem. O ideal de progresso passa a ser apenas a bandeira ideológica.

Situação igual a essa ainda ocorre no século XXI. O domínio sobre o que vai ser ensinado, e quando deve ser ensinado ainda pertence a essa classe de pessoas ricas, chefes e senhores, que, em doses homeopáticas, liberam ou não um conhecimento a mais para a população, isto pautado em suas exigências de como deve ser o novo homem do século XXI.

Diante desse cenário, Freinet (1998, p. 97) alerta os educadores “[...] devemos [...] resgatar a realidade das coisas, oculta, deformada sob a ilusão da palavra”. E, assim, propõe a necessidade de estarmos ligados com a totalidade que a realidade traz, sem nada negligenciar.

Nesse sentido, ele mesmo reconhece que houve um certo avanço, decorrente do progresso técnico, por conta da adaptação que a educação faz ao meio, por ser um organismo social. Pois existe uma brecha dentro desse controle que a sociedade burguesa não pode determinar totalmente, possibilitando que a educação faça novos usos dessas doses homeopáticas. No entanto, vale ressaltar que este reconhecimento não deve ser apartado da conjuntura maior em que está inserida a educação.

Dessa forma, respondendo à pergunta lançada no início acerca do necessário progresso a que a tecnologia pode nos levar, Freinet responde que não. Apesar de entender que deveria haver avanço humano, o que temos, na prática, é apenas avanço técnico. O progresso agora se desdobra na instrução, no sentido de ensino; na maneira como a escola apresenta esse avanço técnico acima mencionado e como ela vai se posicionar diante das

mudanças postas. É sobre essas questões que Freinet vai se questionar e se posicionar frente a este ensino propagado pela escola do seu tempo, a dita escola moderna.

O autor em tela começa questionando o ensino da leitura e da escrita, fazendo uma recuperação histórica do lugar que esses instrumentos ocupavam na vida do povo em séculos passados. Pois, por muito tempo, não estiveram à disposição da maior parte da população e eram tidas como chaves misteriosas e restritas aos poucos iniciados à prece ou à magia. E ainda havia outra problemática, que era o caráter penoso, doloroso, que é dado a essa educação, produzindo naqueles que tinham contato com ela a ideia de supervalorização, de que não poderia ser mesmo algo acessível para todos. E os que estavam de fora dessa iniciação acreditavam nesta ideia, temendo e respeitando essa educação cheia de sacrifícios.

Freinet (1998, p. 111) insiste neste caminho e pontua que a igreja “[...] só fez acentuar essa tendência de considerar instrução e educação como provações [...]”, propagando esse estigma de que a monotonia, o sofrimento e a dor eram para as instituições religiosas, como um mal necessário para toda formação escolar.

Ele considera que essa ideia de sacrifício ainda pairava sobre a educação em seus dias e que não seria fácil ou mesmo rápido se livrar deste pensamento inculcado há muitos anos na sociedade e que talvez essa nem seja a vontade daqueles que controlam a educação.

É sob esse contexto das intenções por trás da instrução que o autor em tela problematiza a dualidade da educação:

Até um período muito próximo do nosso, e que tende a se encerrar com as revoluções sociais e culturais consecutivas às duas guerras mundiais, a instrução era a chave que abria as portas do conhecimento, da inteligência, das posses e do poder. É incontestável que aqueles que se submeteram com sucesso a essa iniciação estavam em geral numa escala social superior [...] seja por terem atingido efetivamente um nível superior graças a seu valor pessoal que os fazia sobressair em todas as coisas, ou por terem sabido utilizar habilmente seus conhecimentos para adquirir riqueza e poder. (FREINET, 1998, p. 112).

Manter o controle sobre a instrução era primordial para a classe burguesa, pois sabia e usufruía do “poder” que a educação fornecia. Mas, diante de tantas mudanças e brechas abertas à população, passa a perceber que a instrução poderia torná-la, no tocante à oportunidade, melhor. Freinet (1998) destaca que a população não era por completo iludida quanto à força da educação, pois não tinham a crença cega de que eles se tornariam homens melhores, mas que teriam a chance de ganhar o pão de uma forma menos exaustiva.

O autor indaga justamente acerca da natureza dessa instrução que não promove maiores oportunidades de tornar o homem melhor, no sentido de proporcionar um crescimento, uma evolução, um caminhar em constante contato com a realidade que o cercava. Em vez disso,

consolidaram a ideia de que a instrução era o único e decisivo caminho do progresso, sendo assim a razão pela qual se construíam escolas e se educava o povo.

Podemos ver e confirmar a propagada ideia de que a educação é a fórmula que proporciona a mobilidade social e que é sozinha a responsável pelo progresso pessoal e humano. Nesse sentido, é atribuído, ideologicamente, um peso cada vez maior à educação em um discurso cada vez mais forte e consolidado socialmente. O problema é que “[...] a sociedade é dominada pela preocupação de formar prematuramente a criança de acordo com suas próprias necessidades do momento.” (FREINET, 1998, p. 181).

Freinet (1998, p. 113) vai chamar a atenção para o uso feito da instrução, pois “[...] tudo depende do espírito que preside seu uso, e do objetivo para o qual é empregada”. Isso porque, para ele, ver várias pessoas lendo o mesmo jornal de uma imprensa dirigida e ver as pessoas andarem no transporte público lotado, sem ao menos reclamar, mostra exatamente que não é esse o progresso que a educação poderia disponibilizar. O que ele realmente almeja, é que “[...] o progresso já não se limitará a essa camuflagem mercantil. Os conhecimentos servirão então para o enriquecimento efetivo da humanidade.” (FREINET, 1998, p. 114).

A leitura feita pelo autor, que, na nossa análise, já passou pelo conceito de progresso e instrução, chega agora ao conceito de conhecimento, que é exatamente o conteúdo contido na instrução. Ele começa da mesma forma que fez com as outras categorias analisadas: inicia sua reflexão levantando dúvidas, averiguando as nuances que o conhecimento tem na sociedade em que estava vivendo.

Inicia seus questionamentos falando que a escola por muitas vezes tem a função de um abrigo contra as intempéries da sociedade, mas ressalta que “[...] abrigar alguém não é formá-lo, não é educá-lo, não é salvá-lo.” (FREINET, 1998, p. 119). Aponta também que sua função real não é esclarecida para a população, divulgando-se outros tipos de função para a educação que condizem mais com os interesses de quem controla a educação.

A figura do abrigo representa a possibilidade de calma e de segurança dentro dessa nova vida econômica, onde houve intensificação do uso das máquinas e das relações sociais. Então é a escola o espaço que oferece a bagagem – conhecimento – necessária para sobreviver nessa nova vida. Mas Freinet (1998) alerta que essa postura não é amplamente dada à educação, não é amplamente citada como seu objetivo. Em vez disso, a educação ludibria a sociedade dando para si objetivos que não têm condições, intenções ou mesmo permissão para cumprir.

Ele alerta para certa fetichização que o conhecimento adquiriu na sociedade moderna, o que gerou a uma superficialização da natureza humana. Isso porque, para ele:

Sob a onda continuamente crescente dos conhecimentos, o homem naufraga porque tudo ao seu redor o arranca de si mesmo e contribui para separá-lo de seus pensamentos íntimos. Como se o centro do mundo se tornasse os conhecimentos [...]. Quanto a olhar para si mesmo, a refletir sobre a natureza e o devir de seus atos, a fazer o pensamento pessoal influir sobre os destinos de que participa, [...] o empenho é cada vez menor. (FREINET, 1998, p. 123).

Esse panorama só se agravou com o passar dos anos, pois hoje temos pessoas com um acúmulo de conhecimento significativo, mas que não têm condições de refletir, discutir e ponderar acerca do devir em meio à sociedade; não conseguem estabelecer relações entre o singular e o coletivo, alerta Freinet (1998). É um conhecimento que, muitas vezes, resume-se a pura aplicação de técnicas, como um abrigo em meio a essa sociedade, sujeitando e absorvendo cada vez mais o indivíduo a ponto de deixá-lo parcialmente amorfo. A escola, segundo Freinet (2004, p. 102), “Continua persuadida de que o conhecimento abstrato, a cultura intelectual, o culto das ideias e das palavras são o fim verdadeiro e definitivo de toda educação”.

Todo esse cenário de questionamento, de reajuste de funções e intenções da educação e do progresso está no centro da reflexão do pensador francês. Mostra o quanto ele conseguiu perceber as contradições de um estado republicano que apostava todas as suas fichas na educação como meio de divulgar e formar os novos homens da República através da educação moderna e tecnológica.

Percebe assim a dualidade desse progresso, levanta a face mais obscura sustentada pelo avanço técnico afirmando que na:

Nova etapa no século XIX: a instrução do povo tornou-se uma necessidade econômica. O capitalismo triunfante instituiu, pois, a escola pública, que também foi, pelo menos durante certo período, adequada às finalidades especiais que a fizeram nascer. No fundo, e quais que fossem as teorias e os discursos dos universitários idealistas, não se tratava de elevar o povo, mas de prepará-lo para realizar com a eficiência mais racional possível as novas tarefas que o maquinismo lhe ia impor. Ler, escrever, contar tornavam-se as técnicas, sem as quais o proletariado não era mais que um operário medíocre. E, ao mesmo tempo, os rudimentos de literatura, de ensino geográfico, histórico, científico e moral deviam completar a adaptação do indivíduo ao âmbito estreito de seu novo destino econômico. Esta adaptação era mais ou menos perfeita durante o período 1890-1914. O próprio povo estava aparentemente satisfeito, e até um tanto orgulhoso, de uma escola que de seus filhos fazia ‘sábios’. Os filósofos exaltavam as virtudes da razão e da ciência, os novos deuses; a pátria parecia solidamente cimentada, e comerciantes de toda classe faziam negócios com toda segurança. O encanto foi quebrado, porém, e a macabra patifaria de 1914-1918 contribuiu em grande parte para isso. Pouco a pouco, os mais clarividentes e os melhores dentre o povo tomaram consciência do destino de sua classe e da mentira interessada da educação a que haviam sido submetidos. [...] A classe popular começava sua luta pela adaptação da educação de seus filhos a suas necessidades específicas. (FREINET, 2001, p. 2-3).

Mas nada se compara ao fato dele estar presente nas duas grandes guerras mundiais para pôr em questionamento total o estimado progresso. Afinal falavam para ele “estudem e serão homens”. No entanto, ele encontrou “homens que foram matar-se uns aos outros como animais no Marne ou na Linha Maginot, e que procuravam novas Hiroshimas.” (FREINET, 2004, p. 90).

Finalizando os comentários acerca do modo pelo qual Freinet compreendia a educação de sua época, chegamos à velha preocupação da escola: como harmonizar preparação técnica de um lado e preparação social do outro? Questionamento este já contemplado nos escritos de Marx, quando falava de uma educação omnilateral⁵. Freinet (1998, p. 147) advoga a importância do caminhar junto desses dois aspectos: “[...] não basta exaltar a nova dignidade do trabalho; é preciso conceber e realizar uma pedagogia que seja verdadeiramente a ciência da formação do trabalhador em sua dupla função de trabalhador e de homem”.

Como resposta a essa questão o autor propõe o trabalho como princípio educativo, entendendo que seria por meio de uma educação baseada no trabalho que essa problemática seria resolvida. Nessa tentativa, escreve uma de suas maiores obras que sistematiza o uso do trabalho dentro da educação, *A Educação do Trabalho* (FREINET, 1998) escrito, como sabemos, em meio à Segunda Guerra Mundial.

3.3 Trabalho como fundamento da pedagogia freinetiana

Iniciaremos com a exposição do que compreendemos ser o trabalho e sua função social para que, assim, possa ficar claro de qual posição estamos partindo ao fazer a leitura do autor. Após a exposição de nosso ponto de partida, seguiremos para a exposição do que Célestin Freinet entendia por trabalho, pois é sob esse conceito que ele fundamenta toda sua obra.

Entendemos que somente depois desse momento de esclarecimentos quanto ao conceito é que começaremos com a discussão acerca do trabalho enquanto proposta de solução para essa educação cheia de dualidade e de caráter duvidoso. Entender como é o funcionamento da escola do trabalho, a quem se destina e quais objetivos possui poderá nos ajudar nessa reflexão.

⁵ Marx aguça-nos, em sua obra, para uma sociabilidade superior, onde o ser social encontra-se saciado em sua totalidade. Possibilitando que as múltiplas capacidades humanas se realizem. Compreendendo que o ser racial e o ser prático, o trabalho e o prazer, o pensar e o realizar não se desassociam, pois vislumbram a formação de um homem detentor de diferentes capacidades, possibilidades infinitas, para o trabalho e para o espírito.

Nessa perspectiva, afirmamos que este trabalho sustenta-se na compreensão e na leitura feita por autores Ivo Tonet e Sérgio Lessa sobre o fundamento teórico do trabalho em Marx. Eles que sublinham o trabalho como complexo fundante do homem como ser social, já que, “[...] a partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social” (LESSA; TONET, 2008, p. 17), fundando, nesse processo rico de determinações, outros complexos sociais como a educação, o direito, a política, dentre outros.

Para entendermos o significado do trabalho para o homem, enquanto ser social, temos que compreender que o trabalho é a atividade que articula o mundo dos homens e a natureza. Isso acontece devido à constante transformação da natureza por parte do homem que, segundo Lessa e Tonet (2008, p. 17), constitui “[...] o único pressuposto do pensamento de Marx” quando aponta essa transformação do meio natural como o momento que constitui o homem e possibilita a sua existência tipicamente humana. Assim, o trabalho constitui-se no ato ontológico primário do ser social. O trabalho acontece a partir de uma necessidade ontológica do homem diante da realidade dada, vivenciada por ele.

Dentro desse percurso, existem mediações que perfazem a totalidade da atividade trabalho, a prévia-ideação (consciência, linguagem) e a objetivação. A primeira é caracterizada por ser o momento em que o homem passa a ter uma necessidade ou um problema dado pela sua realidade e procura pela solução, de maneira que o mesmo passa agora a “[...] escolher entre as alternativas, deve imaginar o resultado de cada uma, ou, em outras palavras, deve antecipar na consciência o resultado provável de cada alternativa” (LESSA; TONET, 2008, p. 18), a fim de encontrar a melhor solução.

Depois de tal escolha, acontece agora a objetivação, que é a organização e concretização da prévia-ideação. A ideia se objetiva e se concretiza por meio de uma transformação da realidade dada pela natureza, componente fundamental da realidade. Assim, “[...] o resultado do processo de objetivação é, sempre, alguma transformação da realidade [...]”, o que resulta em algo novo, fruto da escolha encontrada e realizada, pois “[...] tanto a realidade já não é mais a mesma [...] quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação.” (LESSA; TONET, 2008, p. 19).

Nesse processo, estabelece-se, assim, uma relação dinâmica entre o antigo e o novo, entre a realidade dada e a realidade transformada, entre homem e natureza, pois dentro dessa forma, por meio dessa atividade chamada trabalho, ambos os envolvidos sofreram mudanças significativas, já que a natureza não será mais a mesma após a objetivação da solução dada pelo homem: algo novo terá sido criado e um conhecimento acerca disso será dominado pelo homem, servindo para uma próxima concretização da prévia ideação como

ponto de partida para o mesmo, a fim de melhorar aquilo que já foi criado, como também de continuar criando aquilo que não existe.

Em suma, vemos um processo dialético que se configura a partir de uma necessidade que nasce da própria realidade, necessidade essa que vai requerer uma solução em que ela seja suprida, existindo assim um momento onde “a ação e [...] o resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática” (LESSA; TONET, 2008, p. 18), havendo a formação de um caminho a ser seguido, constituído, dialeticamente, de começo, meio e fim, que vai ser objetivado depois na prática. Ou seja, o pensamento nasce a partir da prática e volta para ela com o objetivo de transformá-la. O trabalho se constitui assim no complexo fundante do ser social.

Podemos verificar que, dentro do que foi exposto, o momento da objetivação carrega uma característica importante para a educação, que é o conhecimento adquirido pelo homem, em que o conhecimento que era “singular e imediato se evolui para outro cada vez mais abrangente e genérico” (LESSA; TONET, 2008, p. 25), podendo, assim, momentos mais tarde, ser útil para realizar outra necessidade.

Outra etapa que o conhecimento alcança, para além de proporcionar uma explicação cada vez maior sobre a realidade para aquele mesmo homem como ser singular, é nomeada de generalização, pois essa abrangência, antes particular, vai alcançar a sociedade como um todo, tornando-se o conhecimento um patrimônio da humanidade. Lessa e Tonet (2008, p. 26), interpretando Marx, afirmam “[...] que toda e qualquer ação dos indivíduos tem uma dimensão social. Suas consequências influenciam não apenas a vida do indivíduo, mas, também a de toda a sociedade”.

Feitas essas breves considerações acerca do trabalho como ponto de partida e sua relação com o conhecimento, podemos, neste momento, debruçarmo-nos, com maior precisão e clareza, na relação dialética entre trabalho e educação.

A educação surge, grosso modo, da necessidade que o trabalho tem de apropriar e compartilhar o conhecimento obtido a partir da escolha feita e de sua objetivação. O complexo da educação vai ser o meio transmissor dessas habilidades adquiridas decorrentes da atividade do trabalho. Desse modo, estabelece-se a relação de que o trabalho é fundante da educação, e a mesma é secundária, mas não menos importante, pois vai atender às necessidades postas pelo trabalho.

Nessa relação, estão presentes as seguintes mediações: *dependência ontológica*, que é baseada no entendimento de que a educação é fundada pelo trabalho em sua essência; *autonomia relativa*, o que faz a educação não ser trabalho, apesar de nascer dele, pois essa

autonomia vai ser baseada na função que a educação desempenha, que é a de generalizar e de complexificar o conhecimento; *determinação recíproca*, que é a relação de diálogo que existe entre trabalho e educação, onde um influencia dialeticamente o outro.

Deter-nos-emos, a partir desse momento, a situar, mesmo que brevemente, a relação entre trabalho e educação, retomando, particularmente, as contribuições de Tonet (2007). Segundo Tonet (2007, p. 77), a educação “[...] sofre deformações. Isto porque, estando todo o processo de autoconstrução humana mediado pela propriedade privada de tipo capitalista, a própria formação espiritual não poderia escapar dessa lógica [...]”, pois até essa formação de cunho integral que ela supostamente propõe vai privilegiar ainda o lado espiritual da formação e não seu lado material, assim como era feito na Idade Antiga, não cumprindo o que a sua nomenclatura diz, em que “integral” tem um sentido mais amplo, que engloba mais áreas que somente o espiritual.

Diferentemente do que é defendido pelo capital, entendemos que essa formação humana deve se basear numa concepção dialética da relação trabalho e educação, que se “encontra exatamente na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria [...]” (TONET, 2007, p. 74), e não de uma dissociação disto, como vimos no decorrer da história, onde inicialmente havia uma forte atenção para a espiritualidade e o trabalho era esquecido. Mais tarde, surge a suposta educação integral que vai atender às necessidades postas pelo capital, sofrendo assim mudanças em seus objetivos de formar de maneira completa o homem. Então, temos que entender a verdadeira formação integral humana defendida por Marx (apud TONET, 2007, p. 74), estando essa formação ligada à práxis, que é fruto da análise e da ação sobre a realidade, permitindo articular educação e formação humana.

Em outras palavras, temos que partir de uma correta compreensão da realidade para poder nos apropriar de uma teoria suficientemente capaz de propor uma mudança da atual forma de sociabilidade. É preciso, dentro dos limites que nos são impostos diariamente, articular da melhor maneira possível estes dois momentos, teoria e prática. Mas, se levarmos em consideração tal questão estaremos compreendendo melhor as relações entre trabalho e educação ao longo da história humana. Nestes termos, a educação e a formação humana poderão ser melhor compreendidas.

Assim, uma educação que articule matéria e espírito a fim de proporcionar um desenvolvimento integral do homem tem que partir do entendimento do próprio processo que forma o homem pertencente ao gênero humano, passando “[...] pela necessidade de apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada

momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano.” (TONET, 2007, p. 75).

Contudo, todo e qualquer impedimento ao acesso a esses conhecimentos produzidos ao longo da história pelo gênero humano não pode ser considerado como uma formação que vai atender integralmente à educação como aquela que forma o ser humano. Esse acesso implicaria, segundo Tonet (2007), na emancipação humana, que seria a superação da exploração do capital sobre o trabalho.

É com base nessa breve exposição das bases de nosso entendimento sobre o trabalho que partiremos para a leitura e compreensão da concepção de trabalho na teoria freinetiana e no que ela se baseia. Iniciamos a discussão a partir da análise do que é trabalho para o nosso autor.

A obra que melhor define seu pensamento sobre o a teoria do trabalho está em *Ensaio de psicologia sensível II*, que foi escrito quando ele ainda estava preso em um campo de concentração na Segunda Guerra Mundial. Por esse motivo, ele se desculpa por não fazer as referências que a regra acadêmica sugere, mas, naquele momento, estava privado de qualquer contato com livros, o que implica uma leitura por parte do intérprete ainda mais atenta e detalhada.

Para começar, exporemos a mesma situação imaginada por Freinet para iniciar sua explicação. Ele faz a seguinte suposição: se todas as realizações humanas desaparecessem, por causa de um cataclismo. Então imaginem uma criança solitária que possuía vagas lembranças das realizações de seus pais, mas, naquele instante, não possuía nada além de sua força, sendo conduzida pelas necessidades da vida, como comer e se abrigar. Dentro desse cenário o que restaria para criança fazer é o experimentar, ou seja, o tatear, proporcionando uma adaptação lenta às bruscas modificações do seu meio exterior.

Mas a maior mudança vai ocorrer, afirma Freinet (1978, p. 160), quando “[...] não se sabe sob que maravilhosa inspiração, devida, sem dúvida, também a um acaso, a uma experiência bem-sucedida que o indivíduo inquieto repetiu, apareceu o utensílio”. Este utensílio é o produto e consequência de múltiplos tateamentos feitos pelo homem. Por exemplo: perceber que a pedra que está em suas mãos poderia servir para dar forma a outras pedras, e com diferentes finalidades, seja para ferir animais com maior força, ou para tirar lascas das pedras.

Com esse conhecimento adquirido por meio dos tateamentos, o homem poderá construir de forma mais rápida o seu abrigo, suprindo uma necessidade que havia

anteriormente, assim poupando tempo e lhe dando a chance de passar mais horas tateando em busca de “[...] reforçar e alargar sua construção pessoal.” (FREINET, 1978, p. 161).

O utensílio em nosso entendimento é o resultado da ação do homem sob a natureza, fruto do tateamento, dos experimentos feitos, gerando um conhecimento sólido e que se tornará um mapa para descobertas posteriores. Assim o homem se torna diferente, pois começara a acumular conhecimentos do mundo que o cerca. Dessa forma, Freinet (1978, p. 161) advoga que: “Pode-se compreender, deste modo, o nascimento e o caminhar do progresso em função exclusiva do utensílio. [...] Que seja o utensílio que fez a civilização, isto parece-nos incontestável”. Para sustentar essa ideia, ele continua aprofundando sua explicação acerca dessa questão:

E parece-nos normal marcar as etapas do progresso, não pela evolução dum pensamento abstrato qualquer, pela magia duma ideia, mas pelo lento e experimental aperfeiçoamento dos utensílios: a pedra lascada, o machado, a pedra polida, o trabalho em osso, a criação da rena, a utilização do bronze, do ferro, do estanho, ou do ouro [...], a navegação, [...] do vapor, da eletricidade. (FREINET, 1978, p. 161).

Freinet, então, dá ao utensílio (produzido pelo trabalho) o caráter de fundamento maior para o surgimento da civilização. Argumenta que certos utensílios ditam o progresso e, é claro, um novo tipo de sociabilidade. O que nos leva a entender que o utensílio se assemelha e muito com a nossa ideia exposta sobre o que é o trabalho. Pois é o trabalho que carrega consigo essa possibilidade de mudança. É através do trabalho que o homem se transforma, à medida que transforma a realidade que o cerca: “[...] é tudo isso que forja efetivamente a lenta evolução da civilização, que permite ao homem elevar-se sempre mais alto.” (FREINET, 1978, p. 161-162).

Freinet faz esclarecimento quanto a esse momento do surgimento do utensílio, pontuando que tal pensamento é decorrente do tatear (o agir inicialmente na tentativa e erro) que gera o utensílio, estabelecendo assim a função determinante que possui sob outros complexos, não admitindo a inversão disto, como outros teóricos permitem. Dessa forma, pontua que:

O pensamento do homem não é senão o feixe das relações que se ataram à volta dele e nele, depois das inúmeras experiências tateadas, pela reprodução sistemática das experiências bem-sucedidas. Não existe nisso vestígio de produto misterioso do pensamento, de hipotética química ou de mecânica estritamente cerebral. (FREINET, 1978, p. 162).

Contudo, sua observação não perde de vista a relação dialética que se constrói entre pensamento e utensílio, em que, à medida que um se desenvolver, o outro vai

evoluindo também, cada um à sua maneira e velocidade. E então é dentro desta mesma perspectiva que a educação nasce: do momento que o tatear produz um utensílio.

Pois como já foi dito, é a partir do constante ato de tatear que o homem chega à criação do utensílio. Esse tatear produz também conhecimento, como no caso do uso das pedras como instrumento, permitindo ao homem diferenciá-las seja por cores, por sua resistência, tendo assim condições de compreender qual seria a melhor para ferir um animal e saciar sua fome. Mas esse conhecimento é dele, se não for compartilhado com ninguém, a outra pessoa terá que fazer o seu próprio mapa, seu próprio acúmulo de tateamentos, para poder, então, conhecer as pedras, produzir sua própria lança e caçar. Freinet (1978, p. 162, grifo nosso) ilustra muito bem essa situação e traz a função da educação: Mas o homem conduziu o seu aluno até à pedreira de sílex que descobre depois de laboriosos tateamentos, [...] e as relações experimentais que ao pai tinham pedido anos de tateamento foram adquiridas em alguns minutos pelo filho. *Primeira conquista da educação!*

Dessa forma, a educação se torna esse potencializador de tateamentos, que possibilita o acúmulo de modo mais rápido do conhecimento já construído pelos mais antigos na sociedade. Mas ao estabelecer isto, Freinet (1978) alerta para um erro muito fácil de acontecer, que é de fazer das experiências dos outros as bases de nosso edifício, nossa vida, sem ao menos vivenciá-las de alguma forma. Ele se refere, principalmente, às crianças que, em muitas ocasiões, na escola que possuímos hoje, têm acesso às bases do edifício sem ao menos ter a oportunidade de experimentar, de algum modo, o que nossos antepassados viveram.

Depois de falar do pensamento e da educação, ele se debruça sob a comunicação, explicando que as complexificações geradas pelo utensílio – trabalho, em nosso entendimento –, as ideias, eram comunicadas por meio de gestos. É tanto que, no exemplo das pedreiras, o pai precisa se deslocar e levar o filho para que veja o local e assim entenda o processo. Só depois teria havido a evolução para uma linguagem articulada que agora poderia exprimir ideias de forma rápida, permitindo um ritmo mais acelerado na construção do ser, já que o poupava do deslocamento físico muitas vezes.

E, por fim, vem à escrita, o registro da expressão linguística na matéria. Na “[...] escrita são relações mais sutis, experiências mais complexas, ‘pensamentos’ que se encontram expressos e fixados na matéria, e depois transmitidos às gerações vindouras.” (FREINET, 1978, p. 163).

O conhecimento por muito tempo ficou preso à tradição oral e, nesse contexto, aqueles que detinham o saber, ao morrer, levam com eles os detalhes e maiores compreensões. Agora, com o registro desse saber, as possibilidades não eram mais limitadas, porque, uma vez registrado o conhecimento, mesmo que o adulto morresse, o conhecimento e todos os seus detalhes já havia se tornado um patrimônio da sociedade.

Ao finalizarmos esta exposição do conceito de trabalho em Freinet, ousou em dizer que muito se assemelha com nossa compreensão do trabalho como a categoria fundante do ser social. E percebemos como as relações vão se estabelecendo com os outros complexos a partir do trabalho que ele chama de utensílio. Relação esta de gerador: o utensílio vai gerar os outros complexos, como a educação e a comunicação, mas nunca numa relação de determinação total, pois cada complexo tem seus próprios desdobramentos, mas também sempre em ligação com o mundo criado pelo meio do utensílio.

Pontuada, exposta e discutida a ideia de trabalho, podemos agora passar para um segundo momento dessa seção: debruçar-nos-emos sobre a obra *Educação do Trabalho* (FREINET, 1998), na intenção de trazermos o modo pelo qual ele vai articular esses dois conceitos – educação e trabalho – dentro de sua proposta de escola popular para a França.

Tentaremos, a partir de então, demonstrar a maneira pela qual Freinet vai responder a pergunta de como harmonizar preparação técnica de um lado e preparação social do outro, pois era sabido por ele que a escola não preparava para a vida e não estava voltada para vida, e que ela não se importava com o presente e muito menos com o futuro da sociedade, mas, mantinha sim, uma relação doentia com o passado. Doentia porque havia uma supervalorização daquilo que funcionou no passado, do que foi conquistado no passado, mas esquecendo que o presente pode trazer novas possibilidades e outras conquistas.

Tomando como base essa relação com o passado, é sabido que a escola pública, segundo Freinet (2001, p. 3), insistia em manter seus fundamentos ligados à época de 1890 - 1914 ainda vivos, apesar de já estarem ultrapassados, e “[...] não corresponder mais nem ao modo de vida, nem às aspirações de um proletariado que adquire, a cada dia, maior consciência de seu papel histórico e humano”.

A escola popular ou escola-povo nasce para ser o local de realização prática de todas as ideias pensadas e detalhadamente descritas por ele. Ele acreditava que seria possível mesmo dentro da velha organização social – o capitalismo – ser gestado um novo tipo de sociedade, como Lênin advogava.

Dentro dessa nova educação popular, o papel atribuído a ela era:

A educação deve ser móvel e flexível na forma; deve forçosamente adaptar suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humana. Nem por isso deve deixar de cumprir plenamente o seu duplo papel; exaltar no indivíduo o que ele tem de especificamente humano, a parcela ideal que ilumina uma razão de viver mesmo nas piores degradações; enriquecer e fortalecer o acervo comum de conhecimentos, que é como que nossa terra nutriz, o substrato essencial do nosso devir. (FREINET, 1998, p. 175).

Freinet entende por educação um sistema bem diferente daquilo que é oferecido diariamente nas escolas públicas francesas. Ele propõe uma educação em movimento, em atualização constante. Uma escola que consiga exaltar as infinitas possibilidades humanas, juntamente com maiores condições de acúmulo de saberes a fim de construirmos nosso futuro sabendo onde estamos pisando.

Ele vai defender uma educação que esteja centrada na vida, no sentido de ser baseada nas vivências de nossa realidade, que nos impacta e nós a impactamos. Manter essa relação de diálogo entre as esferas do objetivo e o subjetivo é deveras importante para nosso autor. Assim ele advoga:

Continuo convencido de que, se vocês conseguirem criar um sistema educacional mais assentado na vida, mais bem adaptado às descobertas científica e às condições econômicas; se vocês tornarem a escola mais eficaz não só no plano intelectual mas também no vasto e complexo campo do trabalho, terão mais adesões e apoio do que pensam. (FREINET, 1998, p. 167).

Passa a entrar em cena o trabalho como um complexo fundamental a ser levado em consideração por parte do sistema escolar. O trabalho como motor, impulsionador do homem perante a realidade, como momento oportuno em que se constrói uma relação íntima entre homem e natureza, permitindo o seu devir juntamente com o da nossa sociedade. Nessa esteira, Freinet (1998, p. 168) constata: “[...] 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”.

E, assim, na escola do povo, não se perde de vista essa relação entre trabalho e vida cotidiana. Por isso, nessa escola, Freinet propõe a criação de grandes e várias oficinas permanentes de trabalho, desde a lavoura, a forja, a marcenaria, a tecelagem, a cozinha, o serviço doméstico, construção, mecânica e o comércio. As oficinas são uma forma de trazer para a escola os benefícios do trabalho e resgatar sua função genuína.

A intenção de propor que essas oficinas ocorram simultaneamente às aulas clássicas é por ele entender que a “[...] satisfação de cumprir dignamente nosso papel de homem, de fazer um trabalho ‘reconhecido’, proveitoso para nós e para os outros, inserido nos

próprios gestos dos adultos, que realiza como que uma grande vitória sobre nós mesmos e sobre os elementos.” (FREINET, 1998, p. 185).

Vemos que o autor constrói em cima do trabalho a possibilidade de possuímos uma função social, onde nos reconhecemos e reconhecemos o outro em sociedade. E é esta possibilidade que Freinet quer dar às crianças, por entender que é algo essencial, algo que perpassa sua construção enquanto futuros homens. Por este motivo, Freinet (1998, p. 169) pede que “Não despojemos o trabalho do que ele tem de subjetivo e humano, conservando apenas o que tende a mecanizar e a domesticar a tarefa”.

A sociedade possuía um entendimento equivocado do que é o trabalho, deixando-se convencer de que o trabalho é exclusivamente aquele que se vive dentro da sociedade burguesa, entendido como movimentos monótonos e mecânicos. E o que se pede é que a essência do trabalho não se perca, e, por este motivo, lança mão das oficinas em sua escola do povo para cumprir essa função. Continuando nesse entendimento e avançando mais um pouco, Freinet (1998, p. 193) destaca: “Não há, para nós, de um lado o trabalho e o sofrimento, do outro o prazer pelo pensamento e pela fruição. Não, tudo isso se funde para formar um todo e o pensamento nasce do trabalho, é modelado e esculpido em seu ritmo, é vivificado por seus ensinamentos”.

Nosella (2007, p. 148), fazendo referências a Marx, caracteriza essa unidade:

O trabalho é fundamentalmente interação dos homens entre si e com a natureza. Por isso, a ‘escola-do-trabalho’ não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se erudição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem.

Avançamos e chegamos ao entendimento claro que o autor possui de não haver segregação entre pensamento e prática, pontuando a importância de percebê-los como pertencente a um todo e que o pensamento, diferentemente do que se acredita, nasce do trabalho, nasce dessa relação com a natureza, passando o ser humano a ter essa capacidade de pensar, refletir acerca dessa interação. Portanto, há consequência quando essa é quebrada: “Os homens quiseram separar o pensamento da natureza e do trabalho; é o que chamam às vezes de ser objetivos! [...] Desequilibraram-se e desequilibraram suas obras por causa de uma falsa concepção do trabalho.” (FREINET, 1998, p. 193).

Tudo o que está sendo exposto tem como alvo principal a criança e o jovem que frequentará essa escola do povo. Formar um novo tipo de homem, para um novo tipo de

sociedade é o objetivo maior desta proposta. Portanto, Freinet vai propor ideias novas com relação a todas as dimensões da educação, inclusive a dimensão física da escola.

O material e os locais devem ser idealizados não objetivamente, digamos, mas antes de tudo em função das crianças que serão seus usuários; não de crianças tais como as desejaríamos, mas tais como são verdadeiramente; não num meio particular, imaginado e organizado de fora, mas no meio normal e verdadeiro das crianças. Os imóveis das indústrias modernas não são projetados e realizados de acordo com as máquinas que são destinados a receber? (FREINET, 1998, p. 161).

Percebemos o cuidado que possuía com sua teoria pedagógica, por não se limitar ao campo das ideias, mas ir além e lançar seu olhar para o mundo material, procurando quais seriam as melhores condições para efetivar sua educação do trabalho. Entende, assim, que não podemos mascarar a realidade, ou melhor, mascarar como as crianças verdadeiramente são se desejamos ter sucesso com sua pedagogia. E fica claro que o trabalho escolar partir do que é a coisa em si facilitará o avanço do docente e do discente.

Freinet alerta sob o tipo de avaliação vivida pelos alunos. Uma avaliação descabida, que não dispõe de tempo hábil para que o professor possa ter elementos relevantes para valorar, para gerar um diagnóstico verdadeiro sobre seu aluno. E assim declara que:

A escola é apressada, apressada demais. É verdade que é ciosamente fiscalizada por contramestres que, exatamente como na indústria, exigem normas de produção e certa regularidade do esforço. [...] Então, por falta dessa medida de enriquecimento humano, a escola adota a medição da aquisição de conhecimento, da mesma maneira que se mede um vaso que se enche [...]. (FREINET, 1998, p. 165).

A problemática que ele levanta é seriíssima, porque produz um círculo vicioso cheio de engano, porque, se o docente não tem elementos para avaliar de modo hábil, dando-lhe tempo para amadurecer suas ideias de assentar suas conclusões, teremos avaliações prematuras e inconclusivas que nos dará ora a falsa informação que o aluno não aprendeu a contento, ora que os alunos aprenderam tudo, pois colocaram tudo conforme o esperado pelo professor.

Finalizaremos trazendo mais uma razão pela qual Freinet (1998, p. 168) escolhe o trabalho para ser sua base de sustentação de sua escola do povo: por acreditar que o trabalho é o motor essencial da ação do homem enquanto ser social: “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”.

4 LEITURAS DE FREINET NO BRASIL

Iniciaremos este capítulo apresentando o cenário histórico educacional da chegada da teoria de Freinet em nosso país, descrevendo os elementos principais para um melhor entendimento da discussão. Nosso objetivo é tentar compreender de que maneira a teoria é interpretada por grandes teóricos da educação brasileira, assim como discutir brevemente o modo como suas ideias foram aplicadas em solo nacional. Para tanto, esboçaremos nosso entendimento sobre as duas concepções que comumente enquadram Freinet no país: ora o tratando como um escolanovista, portanto, integrando-o às tendências liberais, ora o considerando um autor progressista libertário.

A interpretação desse panorama é necessária, a título de compreensão das muitas leituras feitas de Freinet no país, especialmente porque poucas levam em consideração a sua obra como o todo e, principalmente, além de destacarem o caráter fundamental central do conceito trabalho em sua obra. Nesse sentido, no intuito de colaborar com essa análise contextualizada de sua obra, realizamos um apanhado bibliográfico de teses e dissertações brasileiras sobre o autor em tela na intenção de estabelecer uma leitura crítica dos principais estudos nacionais, assim como discutir o interesse central desses pesquisadores na obra do mestre francês.

4.1 O cenário educacional dos anos 1970: chegada de Freinet ao Brasil

Segundo Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet (ABDEPP), a leitura e aproximação com maior interesse em sua obra ocorre na década de 1970, quando o Brasil recebe o pesquisador Michel Launay⁶ em São Paulo para atuar como professor colaborador no Departamento de Letras da USP.

A década de 1970 representa um período com características bem específicas na história do país, pois são os anos de consolidação da ditadura militar brasileira. Em tese propagava-se a necessidade de reformas educacionais que respondessem a esse novo momento que o Brasil estava vivendo. Assim, a pedagogia tecnicista entra em cena a partir dos acordos MEC-USAID⁷, que perduraram no Brasil de 1964-1985. Esta pedagogia era baseada, segundo Saviani (apud ALVES, 2008, p. 379),

⁶ Estudioso de Rousseau, esteve no Brasil durante três anos como professor da USP.

⁷ Os Acordos MEC-USAID foram implementados no Brasil com a Lei 5.540/68. Foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development* (USAID)

[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Ou seja, trata-se de uma proposta que caminhava conjuntamente com as mudanças no mundo do trabalho que ocorriam mundialmente, iniciando-se os primeiros ataques mais agressivos contra a educação vigente no país, deixando bem claro as intenções com as quais se pretendia destinar a educação.

Veremos neste momento um descaso para com os conhecimentos acumulados, especialmente aqueles de natureza mais crítica, gerando a fragmentação dos saberes, uma burocratização exagerada do processo de ensino e aprendizado e um controle exacerbado da atividade docente.

Portanto, a formação docente nesse período da década de 1970 ganha nova projeção, pois o professor, que era idealizado como um mero transmissor de conteúdos, um técnico em educação, é chamado para “apagar o fogo” da péssima qualidade de alunos que estão sendo formados. Logo, docentes que eram suficientes para as exigências do mundo burguês, mas não tinham elementos suficientes para pensar sobre a educação.

Como consequência desse ensino rígido e passível, o espírito questionador e reflexivo esteve adormecido nas instituições de ensino, não oferecendo oportunidades concretas para realizar um processo educacional em que o professor pensasse o seu fazer pedagógico e refletisse sobre sua prática.

Tanto a figura do aluno e a do professor quanto a relação que estabeleciam encontravam-se envoltos na turva pedagogia tecnicista, ambos ocupando uma posição secundária no processo, visto que os elementos primordiais do sistema técnico eram de formulação dos cursos e aulas e seu controle rígido, com tempos de aula e temas separados e objetivos bem definidos.

Dessa maneira, os docentes que viviam essa concepção mecanicista compreendiam seus planejamentos como centrais junto com os objetivos específicos, fazendo parte desse panorama o uso de diferentes recursos tecnológicos com a intenção de “modernização” e “reciclagem” do ensino brasileiro.

para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA. Os desdobramentos foram: A implantação deste regime de ensino também retirou matérias consideradas obsoletas do currículo, tais como: Filosofia, Latim, Educação Política, cortou-se a carga horária de várias matérias e inseriu outras como Educação Moral e Cívica. Ver Alves (1968): Beabá dos MEC-USAI. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf>. Acesso em: 2 set. 2015.

Este cenário pode ser bem ilustrado na passagem do fim dos anos 70 para a década de 1980. Alves (2008, p. 177), tomando como base os escritos de Saviani:

[...] relembra a passagem da década de 1970 para a de 1980 para evidenciar a coexistência de diferentes tendências pedagógicas no tempo. Retrata, por força dessa coexistência, o ‘drama do professor’ à época, pois, se ‘tinha uma cabeça escolanovista’, operava numa materialidade escolar pertinente à educação tradicional, situação agravada pelas exigências de planejamento e racionalização desencadeadas pela pedagogia oficial, que incluíam o preenchimento de formulários, a operacionalização de objetivos educacionais etc.

Em vista dessa situação assim contextualizada com a proximidade dos anos 1980 e em decorrência do desgaste fruto do regime militar, os educadores organizam-se em prol do ensino e iniciam a busca por uma educação crítica que possuísse um cunho mais social e político, tendo como objetivo a superação das desigualdades vigentes no seio da sociedade brasileira. Já ao fim desta década constata-se que a escola é aberta à pluralidade de discursos e opiniões e é neste espaço que a discussão e a reflexão tornam-se objeto do debate social mais amplo.

É neste período conturbado e cheio de anseios por algo novo que respondesse às demandas da educação pública brasileira que Freinet ganha adeptos no Brasil. E a vinda de Michel Launay, como já destacado, é a grande responsável por essa curiosidade acerca da pedagogia freinetiana. Segundo ABDEPP, muitos foram os encontros promovidos por Launay entre aqueles que demonstravam se identificar com as ideias freinetianas: em São Paulo, Santa Catarina, Niterói – no Rio de Janeiro, Ceilândia – Brasília, Belo Horizonte – Minas Gerais e Salvador na Bahia. Foi, pois, a convite de Launay que, no início da década de 1970, Flaviana Marchesi Granzotto, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, fundou a Escola Freinet de Blumenau; assim, em São Paulo, Rosa Maria W. F. Sampaio, Maria Inez Cavalieri Tinoco Cabral⁸ ingressaram nessa caminhada.

Tais encontros foram suficientes para fomentar e dar origem a muitas outras ações educacionais, dentre as quais dois estágios internacionais de Pedagogia Freinet, realizados em Blumenau, Santa Catarina, sob a coordenação da Profa. Flaviana Marchesi Granzotto. É também no período da década de 70 que ABDEPP aponta existir a implementação da prática da Pedagogia Freinet em diversas escolas brasileiras.

Outra figura marcante para a história de intérpretes de Freinet no Brasil faz menção à professora Janira Brasilino de Souza, que foi para a França realizar seus estudos de doutorado, em 1979, e acabou entrando em contato com a Pedagogia Freinet. Portanto ao

⁸ Foi orientada por Michel Launay em sua pesquisa de mestrado que teve o título: *De Rousseau a Freinet, ou de la théorie a la pratique* (Universidade de São Paulo – USP, em 1975).

chegar no Brasil, mais especificamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em Natal, criou a base de pesquisa sobre a pedagogia Freinet. Em 1996 assessorou a equipe de professores que fundou a Escola Freinet de Natal, onde foi assessora até 2012, ano de sua morte.

Ela será a responsável também por uma gama de dissertações e teses acerca de Freinet, sendo a precursora no Nordeste dos estudos sobre autor. Estabeleceu, desde então, um polo de pesquisa nacionalmente reconhecido, não sendo à toa que, até os anos recentes, encontramos diversas pesquisas sobre Freinet ligadas à UFRN.

Feitas essas considerações do momento histórico, podemos visualizar o momento que os teóricos brasileiros começaram a fazer as primeiras apropriações dos escritos de Freinet no país. Iniciaremos então a discussão sobre o fruto dessas leituras, pois eles enquadram Freinet ora o tratando como um escolanovista, portanto, integrando-o as tendências liberais; ora o considerando um autor progressista e libertário.

Trataremos de esboçar as principais características das duas tendências a fim de compreendê-las e poder estabelecer relação ou não com a “verdadeira” teoria pedagógica de Freinet. Para efetuar tal objetivo faremos uso especialmente de Libâneo (1992), embora outros pesquisadores tenham sido também referenciados. Iniciaremos com a tendência liberal progressista que se baseia nos métodos ativos.

Em linhas gerais, a pedagogia liberal constantemente se utiliza deste termo para designar avanço, democracia e mudança, vinculando sua filiação à Revolução Francesa, pois, naquele contexto, o termo liberal era usado de forma genérica para designar aqueles que pediam por mudanças e que eram contra o antigo regime. Mas os liberais são, em essência, a burguesia com a sua sociedade estruturada em classes sociais baseada na propriedade privada.

Desse modo, a educação dentro desta proposta é chamada para corroborar com esse sistema econômico, a fim de formar indivíduos de acordo com as funções sociais previstas pelo sistema capitalista, para desempenhar papéis específicos já estabelecidos. Ideologicamente, essa educação dá ênfase ao aspecto cultural, a fim de negar a sociedade de classes, difundindo a ideia de igualdade de oportunidade, mas sem levar em consideração a falta de condições para que seja efetivada essa dita igualdade.

Libâneo (1992, p. 21) declara: “A pedagogia liberal, portanto é uma manifestação própria [...] da sociedade de classes”. E destaca também o seu poder em se reinventar e se reformar. Após muitos anos de aplicação da escola tradicional, os liberais se renovaram e conseguiram conceber a tendência liberal renovada progressivista, ou também conhecida

como escola nova ou ativa. Suas bases teóricas são sustentadas nas obras de John Dewey, Montessori, Decroly e, aqui no Brasil, de educadores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Dentro dessa proposta renovada progressivista, algumas mudanças são realmente concebidas a fim de convencer e esconder os objetivos reais, que ainda permanecem os mesmos. As principais mudanças perpassam pelo papel da escola, pelo conteúdo de ensino e a relação aluno e professor. Seguindo essa ordem, a escola agora cabe oferecer experiências que satisfaçam aos alunos e às exigências sociais. São experiências que dão condições do aluno educar-se em meio a um processo ativo de ensino baseado na construção e na reconstrução do objeto, em que o aluno busca também o conhecimento, saindo da posição de mero receptor.

Passando para o segundo ponto, temos o conteúdo de ensino. Dentro dessa escola descrita, teremos um ensino pautado nos centros de interesses dos alunos. Assim, “[...] os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas.” (LIBÂNEO, 1992, p. 25). Esta estratégia representa uma maior atenção aos processos mentais e habilidades cognitivas, fortalecendo assim o *slogan* “aprender a aprender”, pois neste panorama é considerado mais importante do que o resultado da aprendizagem. O risco envolvido em tal perspectiva é que o saber acumulado, inclusive de natureza mais crítica, seja deixado em segundo plano em detrimento do processo de aquisição.

Há de se reconhecer que, neste aspecto, há um avanço, pois entender o processo de aquisição do conhecimento é importante, visto que possibilita um maior contato do aluno para com os conhecimentos construídos pela humanidade. Mas vale ressaltar que a prática é diferente do discurso. Ao efetivar tal entendimento, o que veremos é um descaso para com o conhecimento, que passa a não ensinado a partir de suas raízes profundas, sendo ensinado de modo mais formal e fragmentado.

Por último, temos a relação aluno e professor, que vinha extremamente fragilizada pela escola tradicional e que não produzia resultados como antes, pois não formava mais os alunos de que a sociedade capitalista necessitava. Assim o eixo predominante é deslocado, a atenção não se volta mais ao professor e seus privilégios, mas está mais focada no aluno; o professor passa a ser um mediador, um auxiliar da criança em sua conquista pelo conhecimento. O professor não é mais aquele que dita as regras de maneira arbitrária. Pelo contrário, a disciplina é construída junto com o grupo, numa expectativa de se estabelecer uma democracia em sala de aula, tal como vemos como desejável na vida em sociedade.

Antes de partimos para o esboço da tendência progressista, que é a outra tendência que comumente enquadram Freinet, discutiremos brevemente os pontos acima destacados

dentro da proposta freinetiana, realçando o posicionamento do autor em tela frente à escola nova.

É sabido que Célestin Freinet na década de 1920, participou do Congresso da Liga Internacional da Escola Nova, realizado na Suíça. Nesse congresso, o autor aprofundou seus conhecimentos sobre as propostas educacionais da Escola Nova. Aproxima-se dessa corrente pedagógica porque concorda com muitas críticas feitas por ela à escola tradicional, à qual Freinet também se opunha. Dessa forma, como foi em toda a sua trajetória, ao tomar conhecimento desta proposta pedagógica ele absorve alguns de seus elementos, mas também elege uma série de restrições. Em 1930, Freinet (apud FREINET, É. 1979, p. 89) declara:

[...] temos grandes restrições a fazer às ideias de J. Dewey. [...] notadamente sobre sua concepção da revolução cultural, sobre a educação e sobre a democracia. São páginas que os eventos dos dez últimos anos envelheceram, e cujas deficiências a recente crise que necessariamente atinge a escola da América vem sublinhar. Dewey fala da democracia de modo demasiado idealista; parece-nos ignorar certas realidades proletárias de que depende a escola do povo, entre as quais devemos destacar sem cessar a alienação no regime capitalista, em todos os países do mundo.

As críticas feitas por Freinet estão basicamente pautadas na falta de relação com a realidade, no sentido que poucas das muitas concepções apontadas pela escola nova poderiam ser feitas dentro de uma escola pública francesa. Isso porque, quando foram idealizadas, os teóricos usavam uma escola-modelo bem diferente, diga-se de passagem, das escolas que Freinet conhecia tão bem.

Para Freinet, a proposta feita pairava no campo das ideias, o que é prejudicial pra a educação, pois, segundo o autor, é na realidade que encontramos a respostas de nossas ideias. Aliás, é nessa esteira da prática, do conhecimento da realidade que ele vai estruturar toda a sua proposta pedagógica, indicando as diversas possibilidades dentro da realidade.

Outra debilidade apontada destaca os estudos feitos por Montessori, Decroly em crianças com deficiências mentais. Tais estudos apresentam para Freinet (2004, p. 87) três perigos essenciais:

1º. A pedagogia dos anormais nos ensina a subir prudentemente, degrau por degrau, o caminho da compreensão, da aquisição e da ação. Esquece que há indivíduos aptos a subir a escada de quatro em quatro degraus ou que, de um salto, atingem o cimo, e para quem é supremamente enervante e pouco debilitante marcar passo no mesmo lugar. 2º. A pedagogia dos anormais valorizou o ensino e a experimentação, e também o material didático e os jogos. Assistimos, nesse domínio, a uma verdadeira regressão que, sob a capa do progresso, limita os voos e as audácias. 3º. Decroly valorizou a necessidade da observação minuciosa, peça por peça, ponto por ponto. Isso dá muitos bons resultados com os anormais, mas despreza totalmente essa outra observação que atua segundo outros processos sintéticos, pelos sentidos e com possibilidades às vezes ainda misteriosas, essa observação que se faz num lampejo, que vê, num piscar de olhos, o que olhares de observação dirigida não levariam a descobrir.

Podemos ver o notório descontentamento de Freinet frente a uma pedagogia que não leva em consideração também os alunos normais, e que não se preocupa em adaptar-se a esse outro tipo de aluno. E que, sob a intenção de ser um avanço na educação, mostra-se, muitas vezes, como um retrocesso, supervalorizando aspectos não essenciais como o material didático e o jogo.

Partiremos então para o momento de discussão sobre o aspecto da relação entre alunos e professor, que tanto caracteriza a escola nova e, arrisco a dizer, que foi o aspecto que Freinet mais incorporou – com suas devidas alterações – em sua prática pedagógica.

Quando a Escola Nova propõe uma mudança de foco dentro dessa relação, trazendo o aluno para o centro, preocupando-se com ele, tentando entendê-lo, mesmo que seja apenas no discurso em que pode se revelar essas intenções, pois não havia condições materiais para a sua realização no cotidiano escolar, os desdobramentos provocados com essa nova possibilidade não poderiam ser contidos. E Freinet é um desses desdobramentos, pois ele se identifica com as críticas dessa Escola acerca da relação aluno e professor, feitas à escola tradicional, inclusive por um aspecto pessoal, visto que sua doença no pulmão o impediu de ser um típico professor tradicional.

Fazia muito sentido para ele questionar a postura rígida e inflexível do professor, que, sob o pretexto de ensinar, não ensinava nada, porque simplesmente não chegava aos alunos. São essas dificuldades que Freinet enfrenta no início de sua prática docente.

Portanto, em sua proposta pedagógica, incorpora essa característica da Escola Nova, mudando o eixo vertical da relação professor e aluno, típica da escola tradicional. Freinet (2001, p. 9) ainda afirma: “A escola de amanhã será centrada na criança enquanto membro da comunidade”; e complementa “O professor deixa de ser o bedel de Platão.” (FREINET, 2001, p. 54).

Percebemos a clara mudança de eixo e fazemos uma ressalva: essa mudança não deve ser entendida de maneira fragmentada e desvinculada de sua proposta como um todo. O papel do professor em sua pedagogia não é, em nenhum momento, secundário, pois cabe a ele a função de organizar o processo; de pensar previamente a respeito de sua prática docente. Assemelha-se a um maestro em meio às oficinas de trabalho realizadas na escola.

Outro questionamento feito a Freinet é sobre sua declaração e sua posição quando diz: “abaixo os manuais!”. Por causa dessa fala, ele, muitas vezes, é situado como um educador contrário à transmissão do conhecimento. O que é importante de entender em sua crítica não é o fato de que seja contra os manuais, e sim que não apoia esse método de transmissão de

conhecimento. O conteúdo que era transmitido era raso, fraco, fragmentado e descontextualizado. Para que, então, transmitir esse nível de conhecimento? Ele queria mais que isso. Ele queria o conhecimento com mais raízes, com chances de produzir o novo; pois a educação, como já vimos no terceiro capítulo, parte do momento de apropriação do conhecimento já produzido e consolidado pela humanidade para dar a possibilidade de criar o novo. Essa perspectiva não havia na educação francesa, fortemente tradicional e reprodutivista.

Contudo, não devemos entender que essa mudança de atenção para com o aluno o torne um puro representante da Escola Nova. Compreender, sim, que Freinet se empenhou em realizar uma educação que se constituísse crítica, revolucionária, para além da Escola Nova e da tradicional; propondo uma escola do povo que acompanhasse a nova sociedade e que beneficiasse verdadeiramente o povo. Era essa escola que o autor tinha a certeza que estava em processo de nascimento.

Finalizada essa discussão, voltaremos para a exposição da tendência progressista libertária com o objetivo de entendê-la e perceber se há motivos ou não de enquadrar a pedagogia freinetiana nessa tendência.

A pedagogia progressista surge em oposição à pedagogia liberal, e ganha força no Brasil na década de 1980 com a intensidade da luta dos movimentos contra-hegemônicos. É caracterizada por considerar a educação como um caminhar rumo à humanização dos homens, considerando como fundamental a transformação do contexto de relações sociais, políticas e econômicas. Parte sempre da leitura contextual e crítica da sociedade, defendendo a ação sociopolítica na escola rumo aos interesses emancipatórios da humanidade.

Portanto, a diferença fundamental entre a tendência liberal e a progressista é, segundo Libâneo (1992, p. 68):

[...] enquanto a primeira sustenta que existe uma permeabilidade entre as classes sociais, tornando possível a passagem de uma para outra mediante a adaptação cultural pela escola, a segunda assume que o antagonismo de classes resulta da dominação, cabendo à educação contribuir para a transformação das relações de classe.

Ou seja, uma se serve da educação para adaptar o indivíduo às funções sociais já estabelecidas pelo sistema do capital e a outra consegue entender que as intenções de classe são limitadoras das finalidades da educação.

A pedagogia progressista se desdobra em libertadora e libertária. É dentro desta última que Freinet aparece e ela se diferencia por se basear em ações que possam influenciar de dentro da escola para fora, na sociedade, introduzindo pequenas, mas significativas modificações, como o uso de assembleias, conselhos, associações, reuniões e outros. Ela

proporciona, assim, vivências e aprendizagens para o aluno a fim de que possam ser usadas fora de sala de aula para a transformação social.

Dentro desse cenário, as práticas de autogestão aparecem não só como meio para transformar a personalidade do aluno como será o conteúdo e o método para a educação. Pois, fazendo uso dos princípios educativos autogestionários dentro e fora da escola, pode-se agregar um sentido político a essas ações, compreendendo que o desenvolvimento individual se realiza também no coletivo. Isto caracteriza e sustenta, segundo Libâneo (1992), o papel da escola.

Passando para o próximo ponto, chegamos aos conteúdos de ensino, que ganham uma nova disposição. A partir de então, as matérias são disponibilizadas aos alunos em sua integralidade, mas não são avaliadas como comumente são na escola tradicional. Nesse momento, o conhecimento é concebido a partir das experiências vivenciadas em grupo por meio de uma postura crítica do aluno.

A ideia é que os conteúdos estabeleçam uma relação fundamental com a realidade do aluno, sendo por meio dessas experiências com o meio social que o saber é construído. Libâneo (1992, p. 36) sistematiza esse postulado afirmando que “O conhecimento aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações, [...] mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social”.

Chegamos ao último aspecto a ser exposto: a relação aluno e professor. Há o reconhecimento de que professor e alunos são sujeitos diferentes e que ocupam posições desiguais, mas que isso não deve impedir que o professor coloque-se a serviço dos alunos. O professor deve dispensar parte de sua autoridade para que não haja imposições de suas concepções e para não transformar o aluno somente em um objeto do conhecimento. Nessa relação, segundo Libâneo (1992, p. 37) professor é “[...] um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum”.

Propiciar um ambiente de auxílio mútuo, de liberdade e respeito ao grupo é fundamental para o fortalecimento do grupo, tendo em vista a sua autogestão e o aprendizado que decorre de um ambiente semelhante. Assim, mesmo que o professor tenha essa função de orientador, a relação não se confunde em momento nenhum com a de modelo, porque isso não é admitido na pedagogia libertária. Formas de poder vertical e autoritarismo não são bem recebidas pelos teóricos que se enquadram nesta tendência.

Ao finalizarmos nossa exposição dessa tendência, podemos pontuar algumas questões de convergência e divergência com Célestin Freinet. Ele é considerado por Libâneo, juntamente com outros autores franceses como Labrot e Snyders, um integrante típico dessa tendência pedagógica.

A convergência é notória no que diz respeito aos objetivos. Freinet, de fato, possui a preocupação de apresentar uma educação que forme pessoas que possam atuar na formação de uma nova sociedade. Então, a escola é vista como o meio que fomenta o aluno nessa direção. É uma ação imediata que visa aos desdobramentos futuros: a sua proposta pedagógica é uma mediação entre a realidade objetiva e o futuro idealizado – a emancipação humana. Nesta esteira Freinet (2001, p. 5) declara:

Nos últimos trinta anos, lutamos para fazer surgir, do próprio seio da escola pública, essa escola do povo, cujos fundamentos técnicos elaboramos minuciosamente. Já somos muitos os que, não apenas em pensamento, em teoria, mas também em práticas, atravessaram o fosso. [...] Orgulhosos de nosso passado, fortalecidos por nossa experiência, lançamos vanguardas vigilantes e esclarecidas. Mas todos nós juntos, educadores do povo, o povo, é que, mais adiante, na luta do povo, realizaremos a escola do povo.

No que diz respeito à relação aluno e professor, temos o entendimento que o autor em tela vai além daquilo que a tendência da pedagogia libertária estabelece. Esta relação em sua pedagogia é pautada no fundamento do trabalho cooperativo, solidário e autogerido.

A escola de amanhã não será, em absoluto, como afirmam com frequência os detratores de toda e qualquer novidade, uma escola anárquica, em que o professor nem sempre conseguirá manter sua autoridade necessária. Ao contrário, ela será a mais disciplinada de todas. [...] O que efetivamente desaparecerá é essa disciplina exterior formal, sem a qual a escola atual seria o caos e o vazio. [...] Com isso, o problema disciplinar passa para o segundo plano, em benefício da organização material, técnica e pedagógica do trabalho. (FREINET, 2001, p. 12).

Essa perspectiva se torna o grande diferencial de sua proposta. É a base para que se possa realizar uma educação em que haja uma nova dinâmica interativa e de controle, sem autoritarismo e rigidez.

Outro aspecto que se assemelha é a questão da autogestão, conceito que perpassa a obra de Freinet. Ele cria condições de realização dessa autogestão na sala de aula, quando, de modo conjunto, o grupo discute e pontua resoluções a serem feitas dos problemas apresentados. De fato, cabia aos próprios alunos gerir a rádio escolar; a prensa escolar, etc., através do trabalho cooperativo. A intenção de tais vivências era de propiciar uma formação que contribísse para ação mais autônoma e independente na própria sociedade. Saber conviver em autogestão era um elemento caro a Célestin, pois ele vislumbrava uma nossa sociedade em que não haveria essa gestão, visto que convivemos na realidade com uma gestão unilateral e imposta.

Percebe-se, assim, que o discurso pedagógico que permeia a esfera da educação no Brasil não tem bem um consenso sobre onde Freinet se enquadra. O que corrobora com este fato, com esta divergência, é a pouca atenção dada ao conceito de trabalho, fundamento

de sua obra, sem um entendimento sobre o fundamento trabalho, a compreensão de sua obra fica um tanto quanto limitada.

No objetivo de mapear essa compreensão, fizemos, com a ajuda do banco da ABDEPP (Associação Brasileira para Divulgação Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet) e do acervo da CAPES, um levantamento das pesquisas que abrangem a teoria freinetiana. Assim, nossa pesquisa encontrou 32 trabalhos⁹, sendo 25 dissertações e 7 teses.

As principais universidades que fomentaram essas pesquisas têm a seguinte configuração. Em primeiro lugar temos a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com 12 dissertações e 5 teses; em segundo lugar, temos a Universidade Estadual de Campinas, com 5 dissertações. Os demais centros de pesquisa se intercalam, entre a PUC-SP, USP, PUC-BH e PUC-RJ e Unesp.

Percebemos que os centros que se destacam são os mesmo daqueles que na década de 1970 e 1980 foram influenciados de alguma maneira por um professor que abriu espaço para a pesquisa. Em São Paulo temos a figura do professor, Michel Launay que já comentamos no início do capítulo, e no Rio Grande do Norte teremos a pessoa da professora Djanira Brasilino de Souza que, ao voltar de Paris, será a responsável pelas várias pesquisas que traziam o pensamento de Freinet como central nas dissertações e teses, tornando, assim, a UFRN uma grande referência em termos de volume de obras.

O sul do Brasil foi também, nas décadas passadas, um polo de pesquisa, mas não se fortaleceu, como São Paulo e Natal. O que ocorreu é que essa região vai ganhar destaque por haver a implantação de várias escolas Freinet, pautadas em grande parte nas técnicas de alfabetização, com o uso do “texto livre” e da “livre expressão”.

Ao investigar as dissertações e teses, tentamos averiguar a temática mais recorrente entre as pesquisas, e dois aspectos se mostram mais frequentes: a cooperação como fundamento de um trabalho pedagógico e o “texto livre”, ou a “livre expressão”, como técnicas de suporte, pra uma aula diferenciada em benefício da alfabetização, que parte do princípio de incorporar o cotidiano da criança. É nesse momento que vemos alguns escritos trazerem Freinet e Freire como um caminho de mudança da prática docente.

O fundamento trabalho surge apenas em poucas pesquisas. É realmente um campo aberto para aprofundamento e investigação. Não esgotamos aqui a análise das pesquisas, tentamos apenas pontuar e construir esse apanhado para vislumbrar um panorama mais amplo de como estava sendo estudado Freinet na pós-graduação das universidades brasileiras.

⁹ Ver Apêndice A.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o trabalho de dissertação fazendo algumas considerações, que só seriam passíveis de serem formuladas após concluirmos esse labiríntico, por vezes eclético, itinerário, prosseguindo no propósito de (re)afirmar a relação intrínseca entre práticas educativas, política e história.

Assim, à medida que nos aproximamos do nosso objeto – a proposta pedagógica freinetiana – ele foi se tornando relevante e trazendo questionamento e elementos para a nossa pesquisa. O que desembocou na Educação do Trabalho, que se tornou uma questão central para o entendimento de nossa investigação.

Desse modo, as reflexões construídas em nossa pesquisa acerca da Educação do Trabalho de Célestin Freinet, com apoio na revisão da literatura das principais obras do autor e apoiadas nos fundamentos da ontologia marxiana, leva-nos a compreender que a proposta de educação feita por ele tem como objetivo a formação humana no panorama de uma nova forma de sociabilidade, corroborando com uma prática educativa de cunho revolucionário.

Freinet tem sua formação docente erguida sob a égide do progresso advindo da formação da república francesa, ditando o tipo de professor e aluno que seria ideal para essa sociedade burguesa. Usando do discurso e do direito para sustentar o falatório de uma educação para todos, algo que na realidade não foi estabelecido para todos na mesma proporção, colaborando mais uma vez para a dualidade da educação. Então, ao passo que inicia sua carreira, ele começa a colocar em prática tudo que havia aprendido na escola normal. Ele se dá conta das muitas limitações e da falta de uma correlação entre o que ele estudou com o que ele está vivendo.

A partir de então, a realidade se apresenta como balizadora, como bússola que norteará sua ação docente e suas ideias pedagógicas. Quando se volta para o mundo e suas relações enquanto sujeito nele inserido, Freinet consegue compreender e visualizar a dualidade da educação e suas limitações. Concebe, a partir disso, e como a ajuda do partido comunista francês, a escola não apenas como espaço de universalização do conhecimento. Ele a entende também como reprodutora de ideologias, assim como espaço de contradições e de disputas políticas onde se exterioriza, igualmente, a lutas de classes. Freinet tinha muito claro que a educação não era imparcial. Por ser um campo social que objetiva a formação do ser social, ela é um espaço de lutas ideológicas alimentadas por

interesses econômicos, políticos e sociais contrários, que procuram legitimar as intenções da classe dominante.

Era dentro deste panorama que se encontrava a escola. É ali que o autor tenta implantar uma nova proposta através de sua Pedagogia Popular. Proposta essa que tinha o objetivo de englobar os filhos da classe trabalhadora, proporcionando uma formação que pudesse unir a formação técnica e a humana, destacando a importância de se estabelecer uma relação dialética entre os tipos de formação possíveis. Freinet não idealiza apenas, mas preocupou-se em colocar as ideias no plano das ações, por considerar que mediações precisavam ser feitas, vislumbrando uma nova sociabilidade.

Portanto, Freinet conduzia-se para a constituição de uma nova forma de sociedade, onde a democracia e a liberdade pulariam do campo da mera burocracia jurídica e se realizaria verdadeiramente no campo das relações sociais coletivas. A fé de Freinet numa revolução social perpassava necessariamente pela urgência de formar novos homens. A educação era entendida como o grande complexo que poderia persuadir diretamente os caminhos para a nova sociedade que estava por se estabelecer. Contudo, a escola pública francesa, a qual Freinet pertencia, estava posta em termos inversos a qualquer possibilidade de transformação da ordem social vigente.

Diante disso, Freinet percebe, então, que ir na contramão do modelo tradicional de ensino era um bom caminho para a estruturação de uma escola transformadora. Tal percepção reacende o desejo do autor em colocar em execução seu projeto de uma “escola do povo”, com uma proposta política de brigar por uma transformação radical da estrutura social. Neste caminho, o autor busca implantar uma educação popular, no intuito de fazer dela o ponto de partida para uma modificação da estrutura econômica, política e cultural. Aqui Freinet deixa claro sua intenção de fazer nascer no seio de uma sociedade/escola classista liberal, uma escola para o proletário, uma escola que abrisse caminho para destruir a lógica classista.

Por tanto, a escola do povo, a educação popular é concebida por Freinet para gestar dentro do velho a possibilidade da nova sociedade. Para efetuar tão ação, o autor defende uma pedagogia do trabalho como aspecto central de sua educação e escola, desdobrando-se na *Educação do trabalho*.

À medida que as leituras e a pesquisas avançaram, foi possível perceber a qual trabalho Freinet está se referindo. O que constatamos é que ele compreende o trabalho enquanto aspecto que funda o homem, que o humaniza e que o marca historicamente. Ou seja, o trabalho ou o instrumento (fabricação de utensílios), como chama o autor, é a transformação

da natureza, fruto das muitas experiências tateantes que o homem desenvolveu ao longe de sua história, até ter as mínimas condições que, juntamente com o acaso, permitiram a produção de algo novo, algo que não é dado pela natureza.

Assim, reconhece o trabalho como complexo que, de modo dialético, vai criando condições para o surgimento de outros complexos, como a educação e a linguagem. Concebe inclusive que essas relações se complexificam uma em detrimento da outra.

Compreender isso é perceber esse caráter e dimensão fundante do trabalho, a partir do qual Freinet organiza toda sua educação, a exemplo das práticas de trabalho em oficinas realizadas em sala de aula, tão comuns em sua prática pedagógica.

Chegamos ao entendimento que o fundamento trabalho é o fio que conduz toda sua teoria de proposta educacional. Não há um descompasso nesta questão. De maneira muito bem articulada, o autor fundamenta sua teoria com cuidado para que ela possa ser totalmente aplicável na realidade das escolas públicas. A preocupação central era de não ser um teórico, mas, sim, um sujeito de práxis em que teoria e prática estão conjugadas. Segundo ele, era fundamental fazer os professores entenderem e aplicarem a teoria, era primordial para poder efetuar seu objetivo central: construir uma nova sociedade; e, quanto mais docentes aderissem ao projeto, mais rápida seria essa transformação.

Muitos nos dias de hoje, chamam-no de sonhador ou de romântico, mas não temos como entender suas posições e escolhas sem partimos com o máximo de entendimento possível do momento histórico vivido por ele. Freinet acreditava firmemente que a revolução estava à porta, o mundo estava mudando. Ele conseguia ver isso e é a Primeira Guerra Mundial que vai impulsionar o primeiro vislumbre da nova realidade.

Um aspecto importante que não pode ser perdido de vista é o fato de ele ser um teórico com muita habilidade de se apropriar dos avanços das novas técnicas pedagógicas, ao mesmo ponto que consegue superá-las, dando uma contribuição pessoal neste processo.

Essa faceta do autor não é bem compreendida pelos intérpretes brasileiros, pois corriqueiramente o colocam dentro de quadros fechados, em que ele não pode ser enquadrado. As nuances de Freinet precisam ser entendidas para compreender sua perspectiva pedagógica. Sem dúvida, a ponderação mais importante que precisa ser feita é, exatamente, acerca da pouca discussão e investigação que toma o fundamento trabalho como central em sua pedagogia. Há uma preocupação maior em aplicar sua pedagogia, suas “técnicas”, do que entendê-la por completo, a partir de seus fundamentos, gerando alguns equívocos que ele mesmo havia superado em sua obra.

Nesse sentido, nossos esforços caminham na tentativa de contribuir para leitura que elucide e fundamente o trabalho como centro de sua teoria e prática pedagógica. Trazer elementos para uma melhor compreensão foi nosso objetivo, visto que é um autor conhecido por muitos no Brasil, mas que pouco é fruto de investigações e aprofundamentos em meio aos cursos de formação docente.

Após uma longa caminhada revela-se, assim, precipitado conceber como concluído o objeto abordado nessa pesquisa. Chegamos ao fim com alguns questionamentos respondidos, mas com algumas outras questões ainda sem resposta. Descortina-se um caminho ainda mais sinuoso na busca de compreender uma pedagogia tão cheia de interpretações equivocadas e que nasce num momento histórico ímpar. É ali que ele consegue estruturar uma educação do trabalho da mesma forma que consegue aplicá-la. Investigar esta aplicação, concebendo que a realidade está sempre em constante mudança e está impondo limites no cotidiano é um fato importante que precisa ser constantemente desvelado.

Finalizo com uma poesia de Freinet, que representa a angústia que ele sentia em meio à educação burguesa. Em *O trabalho em migalhas*, diz o autor (FREINET, 2004, p. 38-39):

Só migalhas na nossa vida de educadores. Nem sequer conseguimos reuni-las, o que aliás seria inútil. Pois migalhas de pão espremidas e enroladas nunca dão mais do que bolinhas, boas apenas para servir de projéteis nos refeitórios. Migalhas de leitura, caídas de uma obra que ignoramos e que têm gosto de pão que ficou ressecando nas gavetas e nos sacos. Migalhas de história, umas bolorentas, outras mal cozidas, e cuja amálgama é um problema insolúvel. Migalhas de matemática e migalhas de ciências, como peças de máquinas, sinais e números que uma explosão tivesse dispersado e que nos esforçamos por montar, como um quebra-cabeça. Migalhas de moral, como gavetas que mudamos de lugar, no complexo de uma vida de infinitas combinações. Migalhas de arte... Migalhas de aula, migalhas de horas de trabalho, migalhas de pátio de recreio... Migalhas de homens! Perigos de uma Escola que alinha, compara, agrupa e reagrupa, ausculta e avalia essas migalhas. Urgência de uma educação que evite a explosão irreparável e faz circular um sangue novo na função viva e construtiva da pedagogia do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. História das ideias pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 173-178, jan./abr. 2008.
- ARAÚJO DE SÁ, M. L. **Os desafios postos de uma prática alternativa em educação: limites e possibilidades**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1992.
- BOLEIZ JUNIOR, F. **Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano**. 2012. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CARLONI, M. **Tateamento experimental: uma nova conduta no processo de alfabetização**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1994.
- CAVALCANTI, E. A. G. **Pedagogia Freinet: evoluções e revoluções na educação do trabalho**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- _____. **Pedagogia Freinet: mediação para o social, o político e a formação de professores**. 2006. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- COSTA, M. C. C. **O pensamento educacional de Célestin Freinet e suas aproximações aos ideais do movimento da Escola Nova**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- DANTAS, J. D. S. **A ação pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno: um trabalho cooperativo**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- _____. **O ateliê: ponto de partida para a organização das atividades em sala de aula**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
- DANTAS, S. S. **A pré-escola e a formação da docência**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
- FERNANDES, A. V. M. **O papel da prática administrativa na implantação de propostas pedagógicas não autoritárias nas escolas públicas: em relevância Célestin Freinet**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1990.
- FERREIRA, G. M. **Cooperação e democracia na escola: construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOMES, A. P. C. **A livre expressão como exercício da cidadania**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

HOBBSAWM, E. J. **Ecos da marsehesa**: dois séculos revêem a Revolução Francesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Era das revoluções**: 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Era do capital**:1848-1875. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Revolucionários**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Ensaio de psicologia sensível**. Lisboa: Presença, 1976. 1 v.

_____. **Ensaio de psicologia sensível**. Lisboa: Presença, 1978. 2 v.

_____. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pedagogia do bom senso**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Estampa, 1978.

GAL, R. **História da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KIRINUS, G. **Criança e poesia na pedagogia Freinet**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, D. K. O. **A livre expressão na alfabetização de jovens e adultos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994. 1 v.

MEDEIROS, R. Q. **A prática pedagógica mediada pelo princípio do trabalho cooperativo**: a perspectiva freinetiana. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

MELO, G. C. C. A. **Nos labirintos da educação pública uma experiência com a Pedagogia Freinet**: uma contribuição do texto livre no alcance aos sentidos da aprendizagem escolar contemporânea. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MELO, G. C. C. A. **Texto livre: pesquisa ação aplicada na E. E. Professor Luiz Antônio, com uma turma em sua passagem pelo I Ciclo – Nível 1 e 2.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MENDOZA, A. Z. Q. **Trajetória inicial de uma proposta pedagógica de trabalho cooperativo.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MONTEIRO, A. A. **O trabalho como agente de educação: um estudo sobre a educação numa comunidade de pescadores em Santa Catarina/Brasil.** 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

MUNHOZ, L. M. M. **Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2010.

NASCIMENTO, M. E. P. **A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade.** 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1990.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, A.-M. M. **Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica.** Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1995.

_____. **Revisitando a obra de Célestin Freinet: limites e possibilidades de uma proposta de educação popular na escola pública.** 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, M. L. A. **A escola do trabalho segundo Freinet.** 1982. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

PEREIRA, F. A. **A contribuição do texto livre na vitalização pedagógica da sala de aula: uma experiência na escola pública natalense.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

PIEKARZEWICZ, J. C. L. **Das intenções às ações: contribuições da pedagogia Freinet para a organização da prática pedagógica na educação infantil.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, S. A. **Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora: Paulo Freire e Freinet.** 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

SANTA ROSA, C. S. R. **Fazer a ponte para a escola de todos: matéria-prima e pilares de uma construção político-pedagógica.** 2007. Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

_____. **Pedagogia Freinet: a construção de uma práxis em turma de 5ª a 8ª série.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

SBRUSSI, M. P. B. P. **O papel da imprensa escolar na produção textual: uma experiência com a pedagogia Freinet.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

SCHEFFER, N. F. **O encontro da educação matemática com a pedagogia Freinet.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.

SHIMIZU, D. M. A. **O método natural de Freinet: pedagogia alternativa para alfabetização.** 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1984.

SILVA, A. P. S. G. **A construção do princípio da cooperação na Pedagogia Freinet: uma prática em sala de aula do ensino fundamental.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SOUZA, D. B. **L'individualisation de l'enseignement: rapport à la Pédagogie Freinet.** 1982. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Paris VIII, Paris, 1982.

TONET, I. Educação e formação humana. In: _____. **Educação contra o capital.** Maceió: Ufal, 2007. p. 197-237.

APÊNDICE A – BANCO DE DADOS: LISTA DE DISSERTAÇÕES E TESES**BANCOS DE DADOS****Lista de dissertações**

1. ARAÚJO DE SÁ, Maria Leci. Os desafios postos de uma prática alternativa em educação: limites e possibilidades. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1992.
2. CARLONI, Marli. Tateamento Experimental: uma nova conduta no processo de alfabetização. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1994.
3. CAVALCANTI, Eduardo Antonio G. Pedagogia Freinet: evoluções e revoluções na educação do trabalho. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
4. DANTAS, Joana D’Arc de Souza. O Ateliê: ponto de partida para a organização das atividades em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
5. DANTAS, Soraneide Soares. A Pré-Escola e a Formação da Docência. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
6. FERNANDES, Ângela V. M. O papel da prática administrativa na implantação de propostas pedagógicas não autoritárias nas escolas públicas: em relevância Célestin Freinet. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1990.
7. FERREIRA, Gláucia de Melo. Cooperação e democracia na escola: construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
8. GOMES, Anadir Pessoa Cavalcanti. A Livre Expressão como exercício da cidadania. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

9. KIRINUS, Gloria. Criança e poesia na pedagogia Freinet. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
10. MARTINS, Deyse Karla de Oliveira. A livre expressão na alfabetização de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2003.
11. MEDEIROS, Ruth Queiroz de. A prática pedagógica mediada pelo princípio do trabalho cooperativo: a perspectiva Freinetiana. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
12. MELO, Giovana Carla Cardoso Amorim. Nos labirintos da educação pública uma experiência com a Pedagogia Freinet: uma contribuição do texto livre no alcance aos sentidos da aprendizagem escolar contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
13. MENDOZA, Alzira Maria Quiroga. Trajetória inicial de uma proposta pedagógica de trabalho cooperativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
14. MONTEIRO, Arlete Assumpção. O trabalho como agente de educação: um estudo sobre a educação numa comunidade de pescadores em Santa Catarina/Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.
15. MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2010.
16. NASCIMENTO, Maria Evelyn P. do. A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1990.
17. OLIVEIRA, Anne-Marie M. Revisitando a obra de Célestin Freinet: limites e possibilidades de uma proposta de educação popular na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.
18. OLIVEIRA, Maria Lara do A. A escola do trabalho segundo Freinet. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.
19. PIEKARZEWICZ, Janaina da C. Leal. Das intenções às ações: contribuições da pedagogia Freinet para a organização da prática pedagógica na educação infantil.

- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.
20. RIBEIRO, Sílvia Aranha. Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora: Paulo Freire e Freinet. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.
21. SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. Pedagogia Freinet: a construção de uma práxis em turma de 5ª a 8ª série. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
22. SBRUSSI, Márcia de Paula B. P. O papel da imprensa escolar na produção textual: uma experiência com a pedagogia Freinet. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
23. SCHEFFER, Nilce F. O encontro da educação matemática com a pedagogia Freinet. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.
24. SHIMIZU, Dayse M. A. O método natural de Freinet, pedagogia alternativa para alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1984.
25. SILVA, Ana Paula Sá Gabriel da. A construção do princípio da cooperação na Pedagogia Freinet: uma prática em sala de aula do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

Lista de teses

26. BOLEIZ JUNIOR, Flávio. Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano. 2012. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
27. CAVALCANTI, Eduardo Antônio Gurgel. Pedagogia Freinet: mediação para o social, o político e a formação de professores. 278 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
28. DANTAS, Joana D'arc de Souza. A ação pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno: um trabalho cooperativo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
29. MELO, Giovana Carla Cardoso Amorim. Texto Livre. Pesquisa Ação aplicada na E. E. Professor Luiz Antônio, com uma turma em sua passagem pelo I Ciclo – Nível

- 1 e 2. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
30. PEREIRA, Francisco de Assis. A contribuição do texto livre na vitalização pedagógica da sala de aula: uma experiência na escola pública natalense. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
31. SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. Fazer a ponte para a escola de todos: matéria-prima e pilares de uma construção político-pedagógica. Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2007.
32. SOUZA, Djanira B. L'individualisation de l'enseignement: rapport à la Pédagogie Freinet. Paris, 1982. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Paris VIII, 1982.