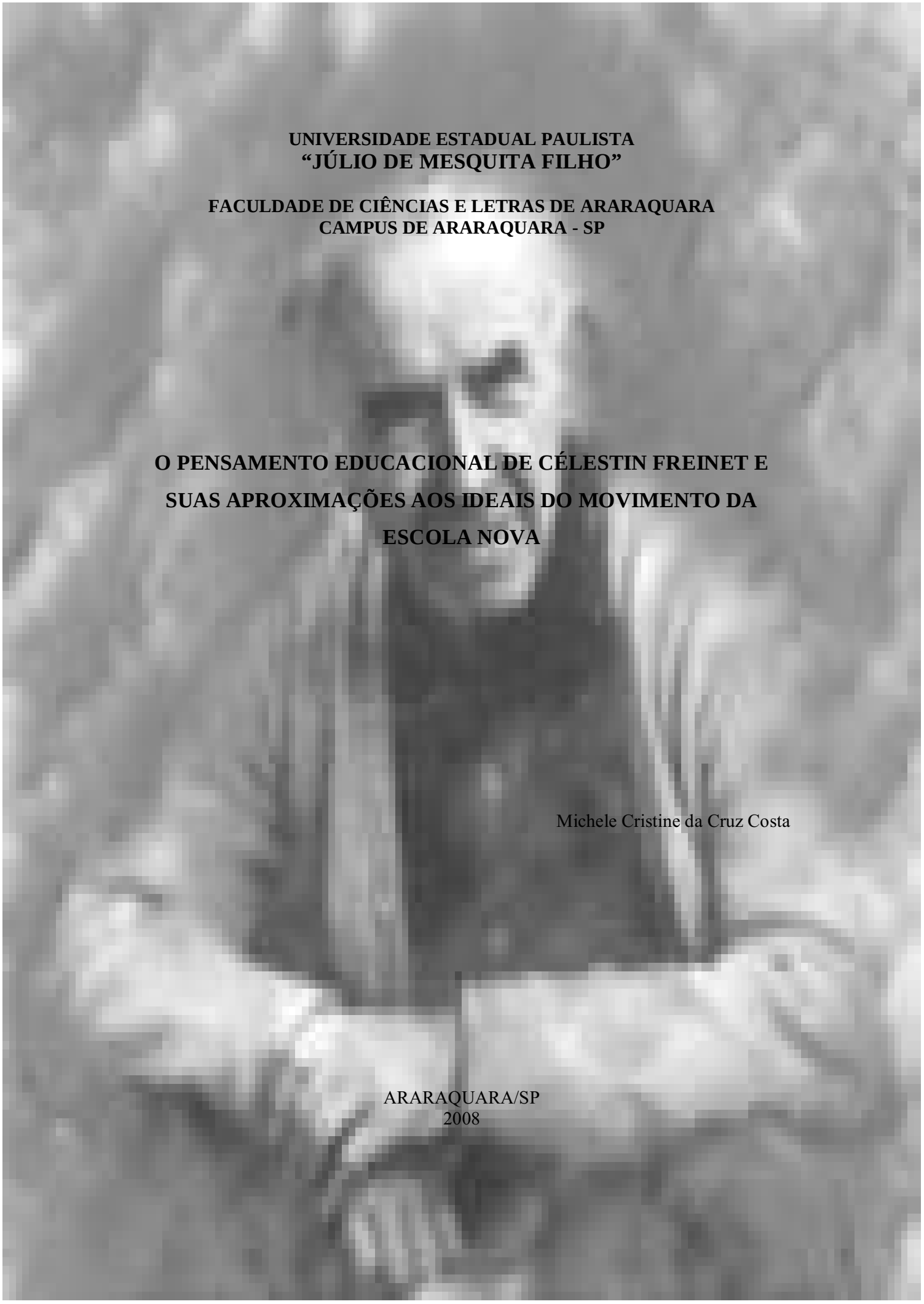
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
CAMPUS DE ARARAQUARA - SP



O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET E SUAS APROXIMAÇÕES AOS IDEAIS DO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Michele Cristine da Cruz Costa

ARARAQUARA/SP
2008

MICHELE CRISTINE DA CRUZ COSTA

O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET E SUAS APROXIMAÇÕES AOS IDEAIS DO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Profª. Drª. Alessandra Arce.

Bolsa: FAPESP

ARARAQUARA/SP.
2008

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

COSTA, Michele Cristine da Cruz
O Pensamento Educacional de Célestin Freinet e suas Aproximações aos Ideais do Movimento da Escola Nova, 2008.

160.p.; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

Orientador: ARCE, Alessandra.

1. Pensamento Educacional, 2.Célestin Freinet., 3. Escola Nova.

Michele Cristine da Cruz Costa

O Pensamento Educacional de Célestin Freinet e suas Aproximações aos Ideais do Movimento da Escola Nova

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Profª. Drª. Alessandra Arce.

Bolsa: Fapesp.

Data de aprovação: ___/___/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª Drª Alessandra Arce.
Universidade Federal de São Carlos - Ufscar.

Membro Titular: Prof. Dr.José Luís Sanfelice
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Membro Titular: Profª Drª Rosa Fátima de Souza.
Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCLAr.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Os que lutam

"Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis."
Bertold Brecht

Ao meu imprescindível AMOR, que me ensinou a olhar a vida de uma forma concreta, crítica. Obrigada meu grande e eterno amor, pela força e apoio dado nos momentos de fraqueza, desilusão e falta de incentivo; obrigada pelo incentivo à luta, por mais difíceis que elas fossem. Obrigada também, por desfrutar com entusiasmo de todos frutos que colhemos e ainda iremos colher juntos.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o percurso do mestrado, desde o momento da inscrição até a finalização da material, várias pessoas contribuíram de forma direta ou indireta para este resultado final, e a elas dedico meus sinceros agradecimentos. Em especial gostaria de agradecer:

À minha mãe querida, amada, sofrida, que enfrentou tantas discriminações da sociedade em prol do seu AMOR por mim. Quantas vezes esqueceu de sua própria vida lutando para que eu alcançasse minha vitória, quantas vezes ao vibrar com a minha vitória esqueceu do seu próprio mérito. Mãe, você é sinônimo do MAIOR AMOR; de carinho, cuidado, proteção, compreensão, doação e perdão. Mãezinha, você resume tudo de mais sublime da minha vida, toda recompensa de um AMOR SEM FIM, sua ternura me acalma, você é a estrela que me ilumina. A você minha mãezinha meu eterno agradecimento por eu ter chegado aqui e poder ir ainda mais longe.

Ao meu amor, Jeferson Anibal Gonzalez, apoio fundamental para o resultado deste trabalho.

A minha orientadora por acolher meu projeto e permitir que eu o desenvolvesse, e por todos momentos de orientações. À Alessandra Arce, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus amados irmãos Carolina Telles Costa, Gustavo Telles Costa e Jovani Fernandes Reú. Obrigada pela compreensão diante da distância, pelo carinho e a força nos poucos, mais sempre intensos momentos de convivência.

Aos meus tão amados avôs maternos Geni Salete Lopes da Cruz e Dersídio Correa Cruz, que são exemplo de luta e força pela sobrevivência em uma vida que lhes ofereceu tão pouco.

A todos meus familiares em especial a minha tia Eliana Aparecida da Cruz Rafachini, Leila Mara da Cruz, Luis César da Cruz, Sandra Mara da Cruz, Sônia Costa e a todos seus respectivos companheiros e filhos.

A minha prima Tamara da Cruz Constante e aos meus primos João Marcelo Rodrigues Júnior e Ricardo Correa Ferreira.

As minhas madrinhas Silvana Aparecida Machado de Sá e Joana Darc Correa Ferreira pela torcida.

Ao meu padrastro Evaldo Fernandes Réu.

Aos familiares do meu namorado por me recepcionar tão bem em seus lares durante estes cinco anos e meio de convivência.

A todos os professores do curso de pedagogia da USP/Ribeirão Preto. Em especial as ricas aulas da Ana Paula Soares Silva, Elaine Sampaio Araújo, Elmir de Almeida, José Marcelino R. Pinto, Marcus Vinícius Cunha, Noeli Prestes Padilha Rivas e Teise de Oliveira Guaranha Gárcia. A Bianca Cristina Correa e Débora Cristina Piotto que atuaram como supervisoras dos estágios durante os anos de minha graduação. E em especial ao professor, amigo, camarada e dirigente Marcos Cassin.

Aos professores da Pós Graduação na FCLAr/UNESP, em especial ao Professor Newton Duarte e a Roseana Costa pelas contribuições fornecidas em suas disciplinas.

Às amizades constituídas durante a minha graduação. E em especial as minhas eternas e grandes amigas: Adriana Ofretório de Oliveira Martin, Andresa Ferreira e Priscila Tulini.

Aos meus amados calouros e hoje amigos pessoais e camaradas: Gabriela Aguilar, Helly Wilson Soares Ferreira Júnior, Leonardo Freitas Sacramento, Mônica Fernanda Botiglieri, Priscila Rodrigues, Sabrina Garcia e Samila Bernardi do Vale

Aos camaradas do PCB (Partido Comunista Brasileiro) e da UJC (União da Juventude Comunista), pela disciplina, formação política, referencial e organização na luta por uma sociedade sem classes, justa e solidária.

Às amizades de longa data: Carolina Brasão, Kelly Takahashi e Laura Cristóvão.

A Virginia Lobo (minha querida Pooh), “A amizade é uma predisposição recíproca que torna dois seres igualmente ciosos da felicidade um do outro.” (Platão)

A minha GRANDE amiga Lílian Foganhole. Obrigada minha amiga, por uma amizade que veio faceira, com troca de alegria, tristeza, carinho, lealdade e muita cumplicidade, a qual foi responsável por tornamos grandes e queridas companheiras.

A Janaina Cassiano Silva e Vanessa Cristina Alvarenga por ter me proporcionado uma rica experiência e uma grande aprendizagem pessoal durante os meses em que moramos juntas.

A Érika Vargas e a Vivian Veras, minhas recentes e queridas amigas. Obrigada por ter me acolhido e por alegrar minha vida com o companheirismo e cumplicidade durante este quatro meses inesquecíveis que passamos juntas.

Agradeço a Merílin Baldan e a Thaís Manieri por todos os momentos de estudo e descontração que passamos juntas em São Carlos.

Ao meu querido amigo Carlos Eduardo Biasoli, pelos inúmeros favores prestados.

Ao querido Antônio José Aró pelo indispensável apoio.

Aos momentos compartilhados de descontração e outros de angústia ao lado dos companheiros de mestrado: Camilla Marcondes Massaro, Lucas Batista, Marcelo Ubiala, Mauro Sala e em especial à Carolina Miranda.

Aos funcionários da Pós-Graduação da FCL por esclarecer com atenção todas as dúvidas e prestar informações durante estes 21 meses.

Às bibliotecárias da FCL e da FFCLRP, pelo auxílio quanto à normatização do trabalho.

A Rosangela, pela revisão gramatical.

Aos professores, José Luis Sanfelice e Rosa de Fátima por terem sido tão criteriosas e atenciosas com o meu trabalho. Pelas contribuições no Exame de Qualificação e por compartilhar do momento da defesa contribuindo novamente com seus pareceres.

Aos Professores Marcos Cassin e José Claudinei Lombardi por aceitarem o convite para suplentes da banca na defesa e contribuírem para o resultado do final da pesquisa. Obrigada Lombardi pelos momentos de formação durante palestras proferidas e através de leituras das suas produções e ao Cassin, muito obrigada por contribuir intencionalmente com minha formação política, fruto de discussões em sala de aula, palestras, bares e através do Centro de Formação Permanente “Caio Prado Jr.”.

Por fim, agradeço à FAPESP pelo apoio financeiro durante 16 meses. Apoio que foi fundamental para o desenvolvimento, para a continuidade da pesquisa e pelo qual me sinto privilegiada em meio a tantos outros que quando vencem a barreira do acesso à universidade pública se vêem impedidos de continuarem seus estudos por falta de condições financeiras, reflexo de um sistema que reserva os estudos superiores somente a uma pequena parcela da sociedade.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

RESUMO

A presente pesquisa expõe de forma crítica o pensamento de Célestin Freinet, especificamente no que diz respeito a sua concepção de homem, sociedade e educação, mostrando que seus ideais apontam para uma concepção de sociedade e de ser humano na qual a defesa e o respeito à individualidade da criança vêm contribuir para mascarar a impotência do capitalismo em realizar o processo de humanização do indivíduo. Demonstramos que apesar de propor a superação do movimento da escola tradicional e da Escola Nova, a sua proposta de educação popular não consegue ir além da crítica radical ao ensino tradicional, aderindo contraditoriamente ao ideário escolanovista. Pontuamos também um descompasso entre a teoria política e a teoria pedagógica presentes na proposta do autor, pois, ao analisarmos a sua concepção de homem e sociedade, deparamo-nos com uma concepção política de cunho marxista. Já ao analisarmos sua concepção de desenvolvimento infantil e ensino-aprendizagem, percebemos continuidades em relação ao movimento escolanovista. Desta forma, podemos inferir que a proposta do autor traz como pano de fundo uma pedagogia difusora dos ideais presentes nas correntes pedagógicas liberal-burguesas. A importância da pesquisa justifica-se pelo significado que a Proposta de Pedagogia Popular de Célestin Freinet representa para a educação, uma vez que a difusão da sua proposta implica determinada concepção de formação do ser humano e de sociedade. A relevância dessa afirmação reside, entre outros, no fato de ela apontar para a necessidade da realização de um estudo do processo histórico-político mais amplo que configure a sociedade no período de sua produção. Consideramos por fim, ser de vital importância resgatar o estudo dos clássicos da educação, tais como Célestin Freinet uma vez que há uma imensa carência de estudos a respeito dos mesmos, podendo-se assim, destituir o caráter de novidade que é apresentado nos discursos atuais na área educacional, e que, muitas vezes, não fazem mais do que colocar o velho vinho em novas garrafas.

Palavras-chave: Célestin Freinet, Escola Nova, História das Idéias Pedagógicas, Concepções de Homem, Sociedade e Educação

ABSTRACT

The present research exposes in a critical way Célestin Freinet's thought, specifically what he tells about his man, society and education conceptions, showing that his ideas reveal a conception of society and of human being in the which the defense and the respect to the child's individuality come to contribute to mask the impotence of the capitalism in accomplishing the process of the individual's humanization. We demonstrated that in spite of overcoming the traditional school movement and the New School, his popular education proposal doesn't get to surpass the radical critic to the traditional teaching, adhering to the escolanovista ideals instead. We also punctuated the unbalance between the political and the pedagogic theory in the author's proposal, because, for us, his man and society conceptions are based up on a political conception of Marxist stamp. And when we analyze his conceptions of infantile development and teaching-learning, we noticed links to the escolanovista movement. This way, we can infer that the author's proposal brings as a backdrop a pedagogy that reveals the ideals present in the liberal-bourgeois pedagogic currents. The importance of the research is justified for the meaning that the Proposal of Popular Pedagogy of Célestin Freinet acts for the education, once the diffusion of his proposal implicates certain conception of the human being formation and of society. The relevance of that statement lies on the fact that it points the need of the accomplishment of a study of the wider historical-political process than it configures the society in the period of his production. Finally we considered vital to rescue the classic authors of the education study, such like Célestin Freinet, once there is an immense lack of studies regarding the same ones, so that we can disclose the character of innovation that is presented in the current speeches in the Education area and that, a lot of times, they don't do more than to put old wine in new bottles.

Key- words: Célestin Freinet; New School; History of the Pedagogic Ideas; Man, Society and Education Conceptions

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDEPP	Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEL	Cooperativa do Ensino Laico
EUA	Estados Unidos da America
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
ICEM	Instituto Cooperativo da Escola Moderna
IESAE/FGV	Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas
PC	Partido Comunista
PCF	Partido Comunista Francês
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO 1 24

CÉLESTIN FREINET: O NASCIMENTO DA PEDAGOGIA POPULAR ENTRE A "ERA DOS IMPÉRIOS" E A "ERA DOS EXTREMOS" 24

1.1. OS IMPÉRIOS E OS EXTREMOS: ENTRE O LONGO SÉCULO XIX E A BREVE PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX 25

1.2. A EDUCAÇÃO ENTRE "IMPÉRIOS" E "EXTREMOS" 44

1.3. UM OLHAR HISTÓRICO E SOCIAL DO ENSINO NA FRANÇA PARA A COMPREENSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CÉLESTIN FREINET 69

1.4. CÉLESTIN FREINET: VIDA, ATUAÇÃO E CONJUNTURA 76

CAPÍTULO 2 86

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PENSAMENTO DE CÉLESTIN FREINET 86

2.1. CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE E O PAPEL DA EDUCAÇÃO 89

2.2. CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO 96

2.3. CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O PAPEL DO PROFESSOR NESTE PROCESSO 119

CONSIDERAÇÕES: A PEDAGOGIA POPULAR DE CÉLESTIN FREINET: DA CRÍTICA RADICAL AO ENSINO TRADICIONAL À CRÍTICA FORMAL DA ESCOLA NOVA 141

REFERÊNCIAS 155

INTRODUÇÃO

Célestin Freinet é considerado uma importante voz dentro do movimento que procurou reformar a escola durante o início do século XX, por sua tentativa de implementação de uma pedagogia popular avessa ao verbalismo da educação tradicional e apoiada nos pressupostos políticos e sociais de inspiração marxista. Comprometido com as camadas populares, Freinet contribuiu para a área da Educação com uma proposta de escola ativa que conscientiza os alunos do papel significativo que podem exercer dentro do processo de transformação social. Podemos, pois, considerá-lo um autor clássico para a Educação em geral e em específico para o campo da Historiografia Educacional.

Considerar o pensamento de Célestin Freinet como clássico nos leva a um pertinente questionamento introdutório: em tempos de ceticismo, subjetivismo, hegemonia do pensamento que prega o "fim da história", das meta-narrativas e da busca objetiva pela verdade, vale a pena empreender o estudo das idéias de um autor clássico? Concordamos com Dermeval Saviani (2003, p.13) ao afirmar que "o clássico não se confunde com o tradicional, e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial". Assim, o estudo que apresentamos tem por princípio a necessidade de se conhecer o que é fundamental, essencial para que não continuemos a colocar "velhos vinhos em novas garrafas".

Esse princípio tem nos acompanhado desde a graduação em Pedagogia realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), concluída em 2006, quando realizamos o curso "História dos Clássicos da Pedagogia", ministrado pela Profa. Dra. Alessandra Arce, então docente daquela instituição. Nesse curso, estudamos diversos autores considerados clássicos da Educação e percebemos a

necessidade de um estudo mais profundo para não cairmos no engodo de alguns autores que apresentam suas teorias como novas e, na verdade, estão profundamente enraizadas em algum autor já clássico. Desse modo, propomos o estudo com título "A Centralidade da Prática Pedagógica do Professor na Atividade do Aluno em Célestin Freinet: Continuidades e Rupturas em Relação aos Ideais do Liberalismo e da Escola Nova", que mais tarde veio a se configurar como projeto de pesquisa que apresentamos para ser realizado como Mestrado.

No percurso da pós-graduação, conforme aprofundávamos nos estudos, nosso projeto sofreu algumas modificações. Num primeiro momento, procurávamos centrá-lo na idéia da prática do professor contida na concepção educacional de Freinet, pois, entendíamos que ali residia o ponto nodal que nos permitiria encontrar os caminhos que indicavam se o autor rompia ou dava continuidade aos ideais das concepções pedagógicas liberal-burguesas. Posteriormente, percebemos que alguns pontos precediam a questão. Procuramos, assim, analisar também as concepções de homem e sociedade trazidas pelo autor e suas aproximações com o marxismo.

Feitas essas primeiras considerações, no presente trabalho, voltamos nosso olhar de forma intensiva às obras de Célestin Freinet, realizando uma análise historicizadora com intuito de desvelar as razões históricas de natureza política, cultural e epistemológica que levaram Célestin Freinet a propor sua concepção de Pedagogia Popular. Desta forma, nosso objetivo geral foi analisar as proposições educacionais presentes nas obras de Célestin Freinet, tomando como categorias de trabalho: o desenvolvimento infantil, a concepção de homem, as concepções ensino-aprendizagem, a função da educação e o papel do professor, procurando apontar continuidades e rupturas travadas entre o diálogo do autor e a ideologia liberal expressa no movimento escolanovista e também sua possível aproximação ao marxismo.

Quanto aos nossos objetivos específicos, procuramos: explicitar, por meio de ferramentas conceituais, a totalidade das relações reais que envolvem o fenômeno educacional nas obras de Célestin Freinet; desvelar e analisar razões de natureza política, ideológica e social que levariam a rupturas ou continuidades do diálogo do autor com o ideário escolanovista e o aproximariam do referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético; analisar nas obras de Célestin Freinet as concepções de homem, sociedade e educação, buscando entender como elas se materializam dentro de sua proposta pedagógica.

Tendo em vista nossos objetivos gerais e específicos, nossa pesquisa se caracterizou como um estudo de natureza teórica acerca da Proposta Pedagógica de Célestin Freinet, centrada na análise de material bibliográfico composto pelos principais textos produzidos pelo referido autor, entre livros, artigos publicados em revistas e outros documentos. Realizamos também um levantamento bibliográfico a partir da análise de teses e dissertações sobre o autor em questão, na tentativa de encontrar elementos que pudessem fornecer um panorama das temáticas trabalhadas a partir da pesquisa que tenha como objetivo analisar algumas categorias presentes nas obras de Célestin Freinet. Para isso, recorremos ao banco de da ABDEPP (Associação Brasileira para Divulgação Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet). A escolha desse banco se deu devido sua abrangência, pois ele traz um levantamento dos principais bancos de dados como: CAPES, as bibliotecas de diversas universidades e também publicações de livros. Encontramos 27 trabalhos, sendo 21 dissertações[1] e 6 teses[2]. Consideramos que esses trabalhos são relevantes para o cenário educacional ao trazer à tona a proposta do autor, porém nosso trabalho está embasado em outra perspectiva, explicitada nas próximas linhas.

Nosso trabalho encontra-se centrado no campo de pesquisa da "história das idéias pedagógicas". Segundo Saviani (2007), a concepção de história das idéias pedagógicas não deve ser tomada como a história do pensamento dos grandes pedagogos. Para deixar mais clara sua concepção, ele define o que entende por idéias pedagógicas, diferenciando-as das idéias educacionais:

> Por *idéias educacionais* entendo as idéias referidas à educação, que sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, que sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. (...)
> Por *idéias pedagógicas* entendo as idéias educacionais, não em si mesmas, mas da forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. (SAVIANI, 2007, p. 6).

[1] RIBEIRO, 1977; OLIVEIRA, 1982; MONTEIRO, 1987; OLIVEIRA, 1989; NASCIMENTO, 1990; FERNANDES, 1990; ARAÚJO DE SÁ, 1992; KIRINUS, 1992; CARLONI, 1994; SCHEFFER, 1995; MEDEIROS, 1997; DANTAS, 1997; DANTAS, 1997b; GOMES, 1997; MENDOZA, 2001; SBRUSSI, 2001; CAVALCANTI, 2002; MELO, 2003; SANTA ROSA, 2004; FERREIRA, 2004; MARTINS, 2003.

[2] SOUZA, 1982; PEREIRA, 1997; DANTAS, 2001; CAVALCANTI, 2004; MELO, 2006 SANTA ROSA, 2007.

Adotamos, assim, a perspectiva teórico-metodológica que considera:

> (...) que o conhecimento em geral e, especificamente o conhecimento histórico-educacional configura o movimento que parte do todo caótico (síncrese) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto (SAVIANI, 2007, p. 3).

Com isso, nos apoiamos nos pressupostos metodológicos explicitados por Saviani (2007) como sendo fundamentais para um trabalho dentro de uma perspectiva histórico-crítica em história da educação:

1. **Caráter concreto do conhecimento histórico-educacional**: ou seja, reconstruir e explicitar por meio de ferramentas conceituais a totalidade das relações reais que envolvem o fenômeno educacional, demonstrando o quanto o objeto de estudo, a Proposta Pedagógica de Célestin Freinet, expressa a complexidade das relações e determinações que se fazem presentes na sociedade capitalista de sua época;

2. **Perspectiva de longa duração**: Saviani afirma, ao trabalhar com as idéias de Gramsci, que este ponto é importante para distinguirmos os movimentos orgânicos (estruturais) dos conjunturais, pois, para captar os movimentos que ocasionam mudanças estruturais necessitamos de um período relativamente amplo da história. Assim, apoiados nesse pressuposto apontado por Saviani, trabalhamos com os séculos XIX e XX para entendermos melhor o pensamento do autor, historicizando-o de uma maneira mais clara, bem como sua pertinência nas idéias educacionais brasileiras do mesmo período. "Além da motivação teórica, esse enfoque de longa duração se justifica também por razão prática, isto é, como antídoto à estreiteza de horizontes que tem marcado o trato da questão em nosso meio (...)" (SAVIANI, 1998, p. 118).

3. **Olhar analítico-sintético no trato com as fontes:** "impõe-se o exame atento das fontes disponíveis abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincronicamente e diacronicamente de modo a não deixar escapar as características e o significado do fenômeno investigado" (SAVIANI, 1999, p. 11).

4. **Articulação do singular e do universal:** "trata-se aqui de não apenas se evitar tomar o que é local ou nacional pelo universal e vice-versa, mas também de detectar em que grau o local ou o nacional constituem expressões de tendências que se impõem internacionalmente" (SAVIANI, 1999, p. 11).

5. **Atualidade da pesquisa histórica:** "Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta para o futuro. Portanto, não podemos compreender radicalmente o presente se não compreendermos suas raízes, o que implica o estudo da gênese" (SAVIANI, 1999, p.11).

Esses pressupostos metodológicos nos levam ao distanciamento em relação à historiografia tradicional, marcada pela análise que desconsidera o contexto histórico-social em que as idéias são produzidas, numa verdadeira história das "idéias desencarnadas"[3]. Por outro lado, acabamos por nos afastar também da perspectiva novidadeira, que toma corpo na crise do marxismo na década de 1970 e na ascensão do paradigma pós-moderno (SAVIANI, 1999; CASTANHO, 2006), o que nos obriga a refletir um pouco sobre o próprio surgimento da história enquanto campo de reflexão.

Podemos dizer que com a atual predominância do paradigma pós-moderno no pensamento científico, transformou-se em lugar comum o discurso que enaltece o fim da história, da racionalidade, da busca pela verdade, da objetividade[4] e do projeto

[3] Expressão utilizada pela primeira geração da "Escola dos Annales" para criticar a historiografia tradicional.

[4] Segundo Saviani (2003, p.8), a negação da objetividade está apoiada equivocadamente no postulado positivista, no qual só há objetividade se houver neutralidade do investigador em relação ao objeto

iluminista. Tudo isto, fruto da "época de ouro" do capitalismo (como denominou Eric Hobsbawm), época na qual se fez com que muitos pensadores acreditassem que o problema da sociedade ocidental havia sido praticamente resolvido, que a harmonia social pairava na sociedade como antes de 1914, e que a visão do progresso iluminista havia se efetivado. E assim, reinou-se a visão de que a prosperidade havia se instalado e permaneceria, ou seja, que a prosperidade do capitalismo havia chegado para ficar, com isto, nos restava encarar a atual circunstância histórica como algo dado – a naturalidade e normalidade do capitalismo passam a ser algo incontestável.

Nessa lógica, caberia a nós não criarmos outras expectativas e nos adaptarmos à circunstância posta. As expectativas históricas perdem, assim, toda a relevância, junto com a crença do Iluminismo no avanço da razão e da liberdade.

Já que a época do antagonismo entre liberalismo[5] e socialismo[6] havia se encerrado, então não haveria mais sentido em existir divergências ideológicas e de se falar em luta de classes, pois estava decretado o fim dos ideais da classe operária como força de oposição ao sistema capitalista.

Segundo Wood (1999), alguns pensadores, como Wright Mills[7], analisaram a morte do otimismo presente no discurso iluminista como algo positivo, algo já concretizado sendo que a maioria dos objetivos do Iluminismo já haviam sido alcançados como: a racionalização da organização social e política; o progresso científico e tecnológico; e a disseminação da educação universal.

A ambivalência em relação ao Iluminismo e o pessimismo sobre o progresso tornou-se um tema bastante recorrente na cultura do século XX, levando muitos autores a afirmarem que a convicção de prosperidade chegaria para ficar e representaria a normalidade capitalista. Para Wood (1999), alguns pós-modernistas não notaram o fim

---

investigado; constatando-se a inexistência dessa neutralidade, automaticamente, nega-se a objetividade. Porém, "a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade".

[5] Compreendemos o liberalismo como a filosofia política que nasce ligada à burguesia enquanto classe que buscava a superação do modo de produção feudal. Nesse sentido, apesar de passar por modificações ao longo da história, o liberalismo mantém como pontos centrais de seu ideário: a livre iniciativa, o individualismo e a propriedade privada. Para um maior aprofundamento na questão, ver a coletânea organizada por Lombardi e Sanfelice (2007).

[6] Por socialismo, estamos compreendendo a corrente política e filosófica que defende a profunda historicidade do ser humano, a abolição da propriedade privada dos meios de produção e a construção de uma sociedade organizada a partir dos interesses dos trabalhadores, como etapa essencial à fundação da sociedade comunista.

[7] Charles Wright Mills, nasceu em Waco, Texas, 28 de agosto de 1916 em faleceu em Nyack, Nova Iorque, 20 de março de 1962 , foi um sociólogo e lecionou como professor de Sociologia das Universidades de Maryland e Columbia.

do grande surto de prosperidade, pois estavam muito concentrados apenas nos triunfos do capitalismo que precedeu a queda do comunismo:

> [..] embora alguns membros da direita tenham proclamado o 'fim da história" ou o triunfo final do capitalismo, alguns intelectuais da esquerda ainda repetem que uma época terminou, que estamos vivendo em uma época pós-moderna, que o "projeto iluminista" está morto, que todas as antigas verdades ideológicas perderam sua relevância, que os princípios da racionalidade não mais se aplicavam. (WOOD, 1999, p.10)

Dentro desta lógica, podemos dizer que o pós-modernismo está pautado em uma rejeição categórica do conhecimento totalizante, universal, o que o torna insensível à história e à historicidade de todos os valores e conhecimento.

Wood (1999, p.15) nos chama a atenção para o fato de que a negação da história acompanha uma espécie de pessimismo político:

> Uma vez que não há sistema ou histórias suscetíveis à análise causal, não podemos chegar à origem dos poderes que nos oprimem. Nem tão pouco, certamente, aspirar a algum tipo de oposição unificada, de emancipação humana geral, ou mesmo uma contestação geral do capitalismo, como os socialistas costumavam a acreditar; o máximo que podemos esperar é um bom número de resistências particulares e separadas.

Este pessimismo político dos pós-modernistas é fruto da visão otimista do capitalismo, da sua prosperidade. É visão ainda arraigada na fase áurea do capitalismo. Para eles, as formas "economísticas", tradicionais de conhecimento e a economia política não têm importância, afirma Wood (1999). A política, em qualquer um dos seus sentidos, é excluída da vida dos pós-modernos. A luta política perde lugar para as lutas fragmentadas de identidade, ou mesmo lutas pessoais.

Ao analisarmos o "Breve século XX", nos deparamos com muitos elementos que nos auxiliam a compreender o pós-modernismo e o seu entrosamento histórico. Como diz Hobsbawm (1998, p.268), "[...] a barbárie esteve em crescimento durante maior parte do século XX". E diante deste contexto, a agenda pós-moderna veio apresentar uma resposta às várias modificações pelas quais passou o capitalismo durante o referido período.

Opondo-se a era dos fins: fim da história, fim das expectativas históricas, fim das ideologias, fim das classes sociais, fim da verdade, fim da racionalidade e vários outros fins; opondo-se também à fragmentação dos conhecimentos, ao particularismo,

ao localismo, à alteridade e ao subjetivismo, a uma era em que os velhos princípios de racionalidade não servem mais, optamos por realizar um trabalho que se contraponha ao espírito que paira em nosso tempo, ou seja, a sedução em centrar todas as reflexões no empiricismo empobrecedor do campo teórico. Ou seja, em contraposição às perspectivas novidadeiras, compartilhamos:

> (...) uma postura epistêmica que tome a realidade em sua totalidade como objeto de investigação; que sempre e necessariamente tome a rica articulação entre universal e singular, entre particular e geral, mesmo quando se tratar de desvelar um objeto particular de investigação; que teoricamente busque a articulação entre infra e super-estrutura, com todas as necessárias determinações e mediações (LOMBARDI, 2006, p.201).

Buscamos, assim, uma fundamentação metodológica para este trabalho que se contrapondo à predominância pragmática hegemônica, permitiu-nos uma aproximação sempre crescente à complexidade do fenômeno em estudo; um conhecimento que apreende a complexidade social que determina o fenômeno e que, portanto, está além dele.

Nesse sentido é que estruturamos a apresentação do nosso trabalho em três capítulos. No primeiro, a partir das obras "Era dos Impérios 1875-1914" e "Era dos Extremos – O Breve Século XX 1914-1991", do historiador Eric Hobsbawm, pretendemos resgatar as raízes sociais, políticas e econômicas da época em que Célestin Freinet viveu e produziu sua proposta pedagógica, buscando compreendê-la em sua materialidade histórica. Esse item foi dividido em três partes: na primeira, analisamos as raízes das duas grandes guerras mundiais, as ondas de revoluções globais em que se forjou o sistema político, econômico e social da URSS como uma alternativa histórica de superação do capitalismo, a crise econômica de 1929, o fascismo e também o descrédito às democracias liberais. Na segunda parte, realizamos um panorama sobre educação no período histórico estudado, detendo-nos em analisar a conjuntura política e econômica da França, país de origem de Freinet, no final do século XIX e meados do século XX. Encerrando esse capítulo, tecemos um breve relato sobre a vida e atuação do autor estudado.

Embasada a proposta pedagógica de Célestin Freinet em suas raízes históricas, políticas e sociais, passamos a analisar, em três itens específicos, as concepções de sociedade e o papel social reservado à educação pelo autor na formação dos seres

humanos; suas concepções sobre desenvolvimento humano, principalmente as apresentadas na obra "Ensaio de Psicologia Sensível" (volumes I e II), na qual procuramos apreender as bases psicológicas, filosóficas e sociais do processo de evolução do indivíduo. Por fim, descrevemos as técnicas de ensino-aprendizagem apresentadas nas obras do autor, focalizando principalmente o papel do professor nesse processo apontado por Freinet. Não é nosso objetivo analisar a prática pedagógica do autor, ela aparece apenas para evidenciar as rupturas ou aproximações da concepção educacional do autor em relação ao escolanovismo e ao marxismo.

Na conclusão que intitulamos: "A Pedagogia Popular de Célestin Freinet: da Crítica Radical ao Ensino Tradicional à Crítica Formal da Escola Nova", realizamos um ensaio no qual, a partir da metáfora da "curvatura da vara", procuramos responder até que ponto a concepção educacional de Célestin Freinet se aproxima dos ideais do movimento das Escolas Novas. Para isso, explicitaremos o movimento que autor faz em relação às idéias pedagógicas, ora se aproximando do pensamento marxista, ora assumindo os ideais escolanovistas.

CAPÍTULO 1

CÉLESTIN FREINET: O NASCIMENTO DA PEDAGOGIA POPULAR ENTRE A "ERA DOS IMPÉRIOS" E A "ERA DOS EXTREMOS"

Célestin Freinet viveu e produziu sua proposta pedagógica no contexto das grandes guerras mundiais que marcaram o cenário político e social do século XX. Neste sentido, faz-se necessário resgatar historicamente tais acontecimentos para que possamos compreender melhor a proposta pedagógica do autor, ressaltando que não temos a pretensão de esgotar a análise dos fatos históricos que perpassam o período, mas trazer à tona os aspectos sociais, políticos e econômicos da época para obtermos maior compreensão de sua proposta pedagógica, enraizada na materialidade histórica.

Para isto, dividimos este capítulo em quatro partes: na primeira parte nos concentraremos nas discussões realizadas por Hobsbawm em suas obras "Era dos Impérios 1875-1914" e "Era dos Extremos – O Breve Século XX 1914-1991", no intuito de compreendermos as raízes das duas grandes guerras mundiais, as ondas de revoluções globais em que se forjaram o sistema político, econômico e social da URSS como uma alternativa histórica de superação do capitalismo, a crise econômica de 1929, o fascismo e também o descrédito às democracias liberais. Deste modo, a maior parte das nossas discussões estará centralizada na primeira parte da obra "Era dos Extremos", intitulada "A Era da Catástrofe", que dá maior destaque aos acontecimentos entre os anos de 1914 a 1949.

Na segunda parte do capítulo, discutiremos, inicialmente, a relação entre educação, ciência e cultura entre a "Era dos Impérios" e a "Era dos Extremos"; e, a seguir, voltaremos nossa atenção para França, país de origem de Célestin Freinet, realizando um breve resgate histórico da conjuntura, principalmente econômica, e as questões educacionais do final do século XIX até meados do século XX.

E por último, na terceira parte, realizaremos um breve panorama da vida e atuação de Célestin Freinet.

1.1. OS IMPÉRIOS E OS EXTREMOS: ENTRE O LONGO SÉCULO XIX E A BREVE PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Em agosto de 1914 assinala-se o fim do longo século XIX. O período que precedeu à referida data foi marcado por um grande avanço no desenvolvimento da cultura moderna, por acalorados debates sobre o imperialismo e o desenvolvimento do movimento trabalhista e socialista. Segundo Hobsbawm (1998), alguns historiadores menos observadores e mais sentimentais retomam o período sob os encantos de uma era em que as lembranças da classe média e alta eram vistas por uma névoa dourada, mais conhecida como *belle époque* – momento em que a França, nos últimos trinta anos que precederam a Primeira Guerra Mundial, conviveu com grandes invenções tecnológicas, artísticas e culturais, o que caracterizou o período como a era dourada.

Para Hobsbawm (1998), alguns autores nostálgicos, intelectuais sofisticados e grandes cineastas afirmam que todo o paraíso da *belle époque* poderia ser conservado se não fossem alguns erros e acidentes pelos quais se originaram a Primeira Guerra Mundial.

Na política, os partidos políticos que tiveram grande expressão no século XX, liderando a oposição na maioria dos Estados da Europa Ocidental, são frutos da era que precede 1914. Era em que os movimentos de massa organizados da classe trabalhadora emergiam subitamente exigindo a derrubada do capitalismo. Eles são frutos de um período marcado basicamente pelo triunfo e pela transformação capitalista, "baseados na forma historicamente específica da burguesia em sua versão liberal" (HOBSBAWM, 1998, p.23).

O período que precede 1914 levou à conquista audaciosa da economia capitalista. Esta conquista contou com o êxito brilhante da classe burguesa que representa a bandeira capitalista sob a ideologia do liberalismo.

É necessário esclarecermos que os anos que precederam 1914 não foram apenas marcados pela névoa dourada da *belle époque,* este período foi marcado também por algumas contradições:

> Foi uma era de paz sem paralelo no mundo ocidental, que gerou uma era de guerras mundiais igualmente sem paralelos. Apesar das aparências foi uma era de estabilidade social dentro da zona de economias desenvolvidas, que forneceram os pequenos grupos de homens que, com uma facilidade que raiava a insolência, conseguiram conquistar e dominar vastos impérios: mais uma era que gerou inevitavelmente em sua periferia as forças combinadas da rebelião e

> da revolução que a tragariam. Desde 1914 o mundo tem sido dominado pelo medo (ou a esperança) de uma revolução (HOBSBAWM, 1998, p.24).

O perfil do século XIX se caracteriza pelo avanço da sociedade e do mundo burguês. O apogeu do avanço capitalista gerou contradições inerentes a seu desenvolvimento, originando a Primeira Grande Guerra Mundial.

Os últimos anos do século XIX foram considerados um período de estabilidade social e política, no qual muitos regimes além de sobreviverem, prosperavam. Entretanto, o período que vai de 1880-1914 foi marcado por constantes revoluções que tinham como objetivo a expansão territorial, como a Guerra Russo-Japonesa ocorrida entre 1904 a 1905, ocorrida por conflitos oriundos de disputas territoriais[8].

Diante do súbito alastramento dos partidos da classe trabalhadora, voltados para a revolução ou organização da massa contra o Estado, os sistemas políticos em 1880 tiveram que aprender a lidar com as agitações da classe trabalhadora, encontrar maneiras de contê-las e ao mesmo tempo assegurar os seus interesses de modo que algumas concessões feitas à classe trabalhadora não os prejudicassem.

Segundo Hobsbawm (1998), em 1917 já fica claro que até os países prósperos e estáveis teriam sido atingidos pelos levantes que se iniciaram na periferia do sistema mundial. Estes levantes se originaram por meio de colapsos e desintegrações que proporcionaram condições para as revoluções que vão de 1910 a 1914 e, na seqüência, preparou a Europa para Guerras Mundiais e para a Revolução Russa.

Na Europa, os impérios obsoletos estavam simultaneamente em campos avançados e atrasados, ou seja, em campos fortes e fracos. Já os impérios antigos estavam apenas no campo das vitimas: “Pareciam destinados à ruína, conquistas ou dependências, salvo se pudessem apreender com os imperialistas ocidentais, o que os tornavam tão poderosos” (HOBSBAWM, 1998, p.387). Assim, grande parte dos Estados maiores e dos dirigentes do “antigo mundo dos impérios” buscou assimilar do Ocidente o que eles achavam interessante. Mas o ponto fundamental desta discussão direciona-se no esclarecimento de que sem a expansão imperialista não seria provável que tivesse ocorrido uma revolução no antigo Império Persa, que ocorressem as crises

[8] Segundo Hobsbawm (1998, p. 410), “a Guerra Russo-Japonesa, embora tenha matado 84 mil e ferido 143 mil pessoas, foi um rápido e humilhante desastre para a Rússia”. Os impérios em questão disputavam os territórios da Coréia e da Manchúria, o que levou o reconhecimento do Japão como um grande império após derrotar a Rússia.

internas dos Impérios Chinês e Otomano, a revolução no México em 1910, a guerra Russo-Japonesa (1904-1905), e vários outros acontecimentos que marcaram o período.

Antes de 1914, a paz era o quadro normal e esperado na vida dos europeus. Quando havia conflitos, as grandes potências escolhiam suas vítimas no mundo fraco e não-europeu. Nem sempre as escolhas saíam exatamente como haviam sido planejadas: "os *boers* deram aos britânicos muito mais trabalho que o esperado e os japoneses conquistaram seu lugar entre as grandes nações ao derrotar a Rússia em 1904-1905". (HOBSBAWM, 1998, p. 418)

Porém, a possibilidade de uma guerra na Europa não era considerada algo remoto, as previsões de Friedriech Engels, segundo Hobsbawm (1998), sobre a grande probabilidade de uma guerra mundial desde 1880 atormentava a burguesia e seus representantes. O autor diz que, em 1890, a preocupação com a guerra foi tão grande a ponto de levar à organização do Congresso Mundial para Paz.

Compreendendo ou não o caráter "catastrófico" da guerra que estava por vir, os governos do ocidente lançaram-se em uma corrida desenfreada para se munirem. Esta necessidade tornou-se política, pois junto aos preparativos para a guerra, pairava no ar um espírito de competição entre os Estados para manterem sua hegemonia.

A relação entre munição e produção de guerra ocasionou gastos excessivos, que acarretaram a elevação de impostos e vários empréstimos. O Estado, nesse contexto, teve um papel essencial para certos setores industriais uma vez que tinha a finalidade de garantir a existência de poderosas indústrias nacionais de armamentos, arcando com parte dos custos do desenvolvimento técnico destas e fazendo com que elas permanecessem rentáveis.

Os bens que as indústrias produziam não eram determinados apenas pelo mercado, mas sim pela concorrência entre governos:

> o que mais os governos precisavam não era tanto de produção real de armas, mas sim de capacidade de produzi-las numa escala compatível com a época de guerra, se fosse o caso; isso quer dizer que eles tinham que zelar para que suas indústrias mantivessem uma capacidade de produção altamente excedente para os tempos de paz (HOBSBAWM, 1998, p.425).

Assim, cabia ao Estado proteger as indústrias armamentistas contra as instabilidades do sistema capitalista, pois a guerra e a concentração de lucro para manutenção do sistema capitalista são fatores que caminham juntos.

Além dos altos gastos oriundos da produção armamentista, outra conseqüência igualmente óbvia é que a guerra além de proporcionar mais-valia para o setor industrial foi uma grande produtora de morte: "[...] cada vez mais fizeram da morte em prol de várias pátrias um subproduto industrial em grande escala" (HOBSBAWM, 1998, p.425).

A guerra parecia algo tão inevitável que o melhor a se fazer era preparar-se para ela e escolher o melhor momento para iniciar a hostilidade:

> As vésperas de 1914, os conflitos coloniais não pareciam mais colocar problemas insolúveis às várias nações concorrentes ─ fato que tem sido usado, de modo bastante ilegítimo, como argumento para afirmar que as rivalidades imperialistas foram irrelevantes na deflagração da Primeira Guerra Mundial (HOBSBAWM, 1998, p.429).

Mesmo partindo do argumento exposto, de que o desenvolvimento capitalista e o imperialismo são responsáveis pela derrapagem descontrolada do mundo em direção a um conflito mundial, torna-se impossível argumentar que muito dos capitalistas foram provocadores conscientes da guerra, pois a maioria dos administradores e homens de negócio achava a paz internacional vantajosa para eles, pois a guerra só era aceitável na medida em que não interferissem em seus negócios. Porém, esta argumentação não implica aceitarmos, ou melhor, esquecermos de que o desenvolvimento capitalista empurrou o mundo em direção a uma rivalidade entre os Estados e que a expansão imperialista foi uma das principais conseqüências que levou ao conflito e em seguida à guerra.

O traço característico da acumulação capitalista era não ter limites, o que originou a desestabilização da estrutura da política mundial, fazendo com que o mundo se tornasse ainda mais perigoso com a equação tácita de crescimento econômico ilimitado e poder político. Assim, dada a junção entre economia e política, "nem a divisão pacífica das áreas disputadas em zona de 'influência' podia manter a rivalidade internacional sobre controle" (HOBSBAWM, 1998, p. 438).

No final do século XIX, a economia mundial passou por várias modificações, entre elas, a Grã-Bretanha deixou de ser a "estrela principal" do mundo, embora as transações financeiras e comerciais girassem ao seu redor, já que certo número de economias industriais e nacionais estavam se enfrentando mutuamente:

> O atrito internacional no perigo do imperialismo era global e endêmico, que ninguém - ainda menos os britânicos - sabiam muito bem em que direção as contracorrentes dos interesses, temores e ambição, suas e de outras nações, os estavam levando, e, embora o sentimento de que se estaria levando a Europa rumo a uma guerra importante fosse generalizado, nenhum dos governos sabia muito bem o que fazer a este respeito (HOBSBAWM,1998, p. 442).

Após 1905, ocorreu uma série de crises internacionais, até a "precipitada" crise balcânica em junho de 1914, quando o herdeiro do trono austríaco, o arquiduque Francisco Ferdinando, visitou Sarajevo, capital da Bósnia.

Para Hobsbawm (1998), embora o progresso do século XX seja inegável, o progresso ensinou a vivermos em uma "espera apocalíptica". Nem mesmo os membros burgueses, instruídos e prósperos que viviam nesta era de catástrofes e convulsão social, tinham como escapar desta onda de catástrofes que devastavam tudo a sua passagem, independente da classe social.

Conforme Hobsbawm (1995), o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreendermos o "Breve Século XX" sem compreendermos os anos que precederam a Primeira Guerra Mundial e os fatores que contribuíram para sua gênese.

Entre 1871 e 1914 não houvera na Europa guerra alguma em que exércitos de grandes potências cruzassem alguma fronteira hostil, embora no Extremo Oriente o Japão tivesse combatido (e vencido) a Rússia em 1905, apressando com isso a Revolução Russa. Mas, tudo isso mudou em 1914, pois a Primeira Guerra Mundial envolveu todas as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça. E mais: "tropas do ultramar foram, muitas vezes pela primeira vez, enviadas para lutar e operar fora de suas regiões" (HOBSBAWM, 1995, p. 31).

Inaugura-se em 1914, a "Era do Massacre". A frente ocidental tornou-se uma máquina de massacre provavelmente sem precedentes na história da guerra. Hobsbawm (1995) afirma que paralelo aos horrores da guerra, proporcionados pela frente ocidental, quase todos os soldados que serviram na Primeira Guerra Mundial saíram dela inimigos convictos da guerra.

Em 1914, os EUA já eram a maior economia industrial, mas não eram ainda a mais dominante. As guerras os fortaleciam, enquanto enfraqueciam relativa ou absolutamente seus concorrentes. Os EUA (nas duas guerras) e a Rússia (principalmente

na Segunda Guerra Mundial) representavam os dois extremos dos efeitos econômicos das guerras, o resto do mundo estava situado entre esses dois extremos.

Mas mediante o crescimento econômico, a crise do capitalismo e outras características das duas grandes guerras mundiais não podemos deixar de abordar que os 31 anos, desde o assassinato do arquiduque austríaco Francisco Ferdinando até a rendição do Japão, podem ser considerados uma era de devastação, uma era de grande catástrofe. A primeira Guerra Mundial significou o fim de toda uma época na história moderna que vinha sendo sustentado pelo *glamour* proporcionado pela denominada *belle epoque*. No decorrer de 1914 a 1945, toda vida econômica, política e social dos países envolvidos pelas guerras foi modificada, especialmente naqueles países que foram cenários dos conflitos. Todo o período foi marcado por combate, penúria e massacres que geraram um ciclo ocioso de guerra- crise- guerra.

Desde agosto de 1914 a presença da guerra rondou, impregnou, assombrou e marcou profundamente a vida dos europeus. Sendo que os exércitos, além de enfrentarem as forças inimigas externas e internas, tinham o papel de garantir a ordem social e política: "O serviço militar era o mecanismo mais poderoso à disposição do Estado com vista à inculcação do comportamento cívico apropriado e, não menos importante, à transformação de um habitante de um povoado no cidadão (patriota) de uma nação" (HOBSBAWM, 1998, p.421).

Neste cenário de início da guerra, a Grã-Bretanha, maior nação naval, preparou-se para uma ação terrestre modesta na guerra, mas ao longo desta ficou claro que uma pequena participação não bastaria, assim iniciou-se o processo de avanço em tecnologias militares, que teve como conseqüência "a corrida armamentista", fazendo com que os preparativos da guerra, assim como a guerra em si, envolvessem altos gastos.

Hobsbawm (1998, p. 427) declara que a guerra mundial não pode ser explicada como uma conspiração de fabricantes de armas, mesmo os fabricantes tendo se transformados em generais e almirantes, mas é essencial sabermos que a acumulação de armamentos tornou a "situação mais explosiva".

Outro fato que o autor esclarece é que a ida da Europa à guerra não se deu devido à corrida armamentista em si, mas devido à situação internacional que lançou as nações nessa competição. Com isto, o autor diz que as origens da primeira guerra mundial eram questões de importância cadente e imediata, caso contrário, a Europa não havia mergulhado em "águas profundas e turbulentas".

Os governos de todos os Estados no final do século XIX, por mais que estivessem preocupados com suas relações públicas, consideravam a guerra uma contingência normal da política internacional, assim uma iniciativa militar não era considerada algo anormal, de possibilidade remota.

Para Hobsbawm (1998, p. 429), nas vésperas de 1914, os conflitos não pareciam mais colocar problemas insolúveis às nações concorrentes, este argumento tem sido utilizado por alguns historiadores de modo "ilegítimo, como argumento para afirmar que as rivalidades imperialistas foram irrelevantes na deflagração da Primeira Guerra Mundial".

O verão de 1914 anulou a paz por toda nação, até para os britânicos que os alemães tinham esperança que ficassem neutros, aumentando com isto a chance de eles derrotarem a França e a Rússia. Como as esperanças da Alemanha tornaram-se ilusões, a Europa foi se dividindo em dois blocos opostos de grandes nações. Alemanha e a França se mantiveram em lados distintos, principalmente pelo fato da primeira ter interesses nos territórios franceses (Alsácia e Lourença).

Segundo Hobsbawm (1998), o que transformou o sistema de aliança numa bomba relógio foram as ambições mútuas entre as nações que já existiam muito antes de 1914 e a integração da Grã-Bretanha no bloco junto à França, pois diante do modelo consagrado de diplomacia britânica, uma guerra contra a Alemanha era algo improvável; o país não tinha nenhum atrito com a Prússia (Império Alemão), já em outros conflitos o país foi antagonista da França.

Tendo a Grã-Bretanha se juntado à França e à Rússia, a Alemanha passa a apoiar a Áustria e inicia-se o confronto entre os blocos. Em 1917, ocorre a entrada dos Estados Unidos no conflito. Os EUA entraram ao lado da Inglaterra e França, pois o país tinha acordos comerciais a defender com estes. Em seqüência, o bloco alemão é derrotado e obrigado a assinar o Tratado de Versalhes, que impõe fortes restrições e punições.

A primeira guerra mundial foi interrompida quando a Alemanha perde suas forças por exaustão, permitindo o avanço dos aliados no verão de 1918. Assim, Hobsbawm (1995) diz que a revolução "varreu" o sudeste e o centro da Europa no outono de 1918, como "varrera" a Rússia em 1917, fazendo com que nenhum dos velhos governos ficasse "de pé" entre as fronteiras da França e o mar do Japão:

> Mesmo os beligerantes do lado vitorioso ficaram abalados, embora seja difícil acreditar que Grã-Bretanha e França não sobrevivessem

> inclusive à derrota como entidades políticas estáveis; a Itália não, contudo. Certamente nenhum dos países derrotados escapou da revolução. (HOBSBAWM, 1995, p.37)

Considerando a guerra teoricamente acabada, estabeleceu-se em 1918, o acordo de paz conhecido como Tratado de Versalhes, imposto pelas grandes potências vitoriosas sobreviventes (EUA, Grã-Bretanha, França, Itália).

As potências vitoriosas buscaram elaborar um acordo de paz que tornasse impossível outra guerra como a última vivenciada. Porém, este tratado fracassou, pois vinte anos depois, o mundo estava novamente em guerra. O acordo de Versalhes não podia ser a base de uma paz estável, isso se justifica tanto pelas questões econômicas do mundo, quanto à sua política. Para Hobsbawm (1995), este era um fato tão certo que não se faz necessário entrar nem em detalhes da história do entre - guerras para ver que outra guerra era praticamente certa.

O referido autor nos lembra que de 1914 em diante podemos considerar que as guerras foram inquestionavelmente guerras de massa, absorvendo uma taxa elevadíssima de força humana. Porém, este quadro não tinha como ser mantido, pois as economias agrárias tradicionais não podiam abdicar de uma proporção tão grande de sua força de trabalho. O autor ressalta que mesmo em sociedades industriais uma mobilização grande de mão-de-obra impõe enormes tensões à força de trabalho. Por outro lado, esta mobilização elevada de mão-de-obra direcionada para guerra é um dos motivos pelos quais as massas fortaleceram o poder trabalhista organizado e produziram uma revolução no emprego. Foi neste contexto que as portas das fábricas foram abertas de modo mais intensificado para mulheres, pois seus maridos estavam lutando na guerra e elas necessitavam de trabalho para sobreviver, e as fábricas precisavam de mão de obra para continuar suas atividades.

Paralelamente a tantas catástrofes oriundas da Primeira Guerra Mundial, crescia a esperança de uma nova alternativa para a sociedade. A esperança se intensificou em 1917, quando os partidos socialistas apresentavam uma alternativa para a maioria dos Estados da Europa: a substituição do capitalismo pelo socialismo.

A Revolução Russa teve um impacto tão importante para o século XX, como a Revolução Francesa teve para o século XVIII, pelo fato de o socialismo proclamar um sistema alternativo ao capitalismo. Segundo Hobsbawm (1995), Lênin apostava fazer daquela Revolução ao menos uma Revolução Européia se não conseguisse atingir a escala mundial. Neste sentido, Hobsbawm (1995) afirma que para Lênin o slogan da

Revolução tornou-se a esperança para muitos países ocidentais, principalmente para os países industrializados desenvolvidos, onde havia melhores condições para acontecer uma Revolução Socialista Proletária.

A Revolução de Outubro, segundo Hobsbawm (1995), foi uma revolução que ficou conhecida como um acontecimento real de enfretamento do sistema capitalista na Rússia, fazendo surgir uma nova alternativa no país[9]. Assim, ela conquistou a simpatia dos movimentos socialistas internacionais e alguns Partidos Comunistas adotaram a estrutura de organização leninista, que buscava conquistar uma coesão de ativistas realmente dispostos à conquista revolucionária. O marxismo oferecia a garantia da ciência e da história, analisando de forma concreta as reais condições sociais sob os ditames do capitalismo, e a Revolução de Outubro parecia oferecer a prova de que uma mudança para além das fronteiras do capital era possível.

A história do "Breve Século XX" não pode ser entendida sem colocarmos em pauta a Revolução Russa e seus efeitos diretos e indiretos. Hobsbawm (1995, p. 89) afirma que o impacto da Revolução possibilitou ao ocidente ganhar a Segunda Guerra Mundial contra a Alemanha de Hitler, fornecendo o incentivo para o capitalismo se reformar. Também a aparente imunidade da União Soviética à Grande Depressão incentivou o abandono da crença na ortodoxia do livre mercado.

No período entre – guerras, a economia mundial capitalista entrou em uma profunda crise. Tão profunda que Hobsbawm (1995, p.100) afirma que o impacto da grande depressão "destruiu o liberalismo econômico por meio século". De fato, o trauma da Grande Depressão destacou-se pelo fato da União Soviética - um país que rompera clamorosamente com o capitalismo - parecer imune a tamanha crise:

> Enquanto o resto do mundo, ou pelo menos o capitalismo liberal ocidental, estagnava, a URSS entrava numa industrialização ultra-rápida e maciça sob seus novos Planos Qüinqüenais. De 1929 a 1940, a produção industrial soviética triplicou (HOBSBAWM, 1995, p.100).

Nos anos entre - guerras, a economia mundial dava sinal de que pararia. Porém, Hobsbawm (1995) diz que a economia apenas estagnou o crescimento econômico, apenas diminuiu seu ritmo, pois o desenvolvimento técnico continuou. Neste contexto,

[9] Faz-se necessário apontarmos que existem divergências de interpretações sobre os desdobramentos da Revolução de Outubro e a caracterização do sistema político-econômico criado. Um aprofundamento sobre esse tema pode ser encontrado em Hobsbawm (1995; 1998).

cada Estado e cada "homem de negócio" faziam o que podiam para proteger suas economias de ameaças externas.

O senso de catástrofes da Grande Depressão foi maior e mais sentido pelos "homens de negócios", economistas e políticos do que entre a grande massa, já que aqueles foram atingidos diretamente. Além de serem, digamos os mais atingidos, reinava entre eles um espírito de total impotência - a ausência de qualquer solução dentro do esquema da velha economia liberal tornou-se muito dramática para estes homens "tomadores de decisões".

Por outro lado, o desemprego atingiu todo o ocidente e o que tornava a situação mais dramática era que não existia nenhuma forma de previdência ou auxílio desemprego para esta porcentagem de pessoas desamparadas. Sem contar que a mecanização crescente já havia provocado uma dispensa de operários um pouco antes do apogeu da Grande Depressão, assim essa camada desprotegida e desempregada deixou de consumir pelo simples fato de não ter mais renda nem para sua subsistência. Contudo, o desemprego tornou-se o impacto central sobre a política dos países industrializados.

O contexto da Grande Depressão, segundo Hobsbawm (1995), fez com que os governos ocidentais dessem prioridade às considerações sociais, como a eliminação do desemprego nos países capitalistas. Implantaram-se, então, sucessivos programas de reformas através de investimentos públicos como: construção de estradas, usinas e escolas. Estes programas eram direcionados no sentido de diminuir o foco de tensão da camada desamparada e faminta. Com o desemprego nas alturas, não parecia plausível acreditar (como aparentemente acreditava o Tesouro Britânico) que obras públicas não aumentariam o emprego, porque o dinheiro gasto nelas seria simplesmente desviado do setor privado, que de outro modo geraria o mesmo volume de empregos.

Como os EUA concentraram suas operações na Europa e no hemisfério ocidental (os britânicos ainda eram os maiores investidores na Ásia e África), as conseqüências da Grande Depressão tiveram impacto decisivo sobre a Europa. Em 1929, os EUA respondiam por mais de 42% da produção mundial total, comparados com apenas pouco menos de 28% das três potências industriais européias. Foram tanto o primeiro país exportador do mundo na década de 1920 quanto, depois da Grã-Bretanha, o país mais importador:

> Isso não pretende subestimar as raízes exclusivamente européias do problema, em grande parte de origem política. Na conferência de paz de Versalhes (1919), haviam-se imposto pagamentos imensos, mas indefinidos à Alemanha, como "reparações" pelo custo da guerra e os danos causados às potências vitoriosas. Como justificativa, inserira-se uma cláusula no tratado de paz fazendo da Alemanha a única responsável pela guerra. (HOBSBAWM, 1995, p.102).

As "reparações" levaram a intermináveis debates, crises periódicas e acordos sob direção dos americanos, pois os EUA pretendiam relacionar a questão da dívida alemã com as suas dívidas com Washington.

As perturbações e complicações políticas do tempo da guerra e do pós-guerra na Europa só em parte explicam a severidade do colapso econômico entre - guerras. E estas perturbações podem ser vistas de dois modos: primeiro, a presença de um impressionante e crescente desequilíbrio na economia internacional, devido à assimetria de desenvolvimento entre os EUA e o resto do mundo:

> [...] os EUA não se preocuparam em agir como estabilizador global. Não precisavam muito do mundo porque, após a Primeira Guerra Mundial, tinham de importar menos capital, trabalho e (em termos relativos) produtos do que nunca - com exceção de algumas matérias-primas. (HOBSBAWM, 1995, p.103)

A segunda perspectiva da Depressão se fixa na não-geração, pela economia mundial, de demanda suficiente para uma expansão duradoura. O advento da Grande Depressão proporcionou aos intelectuais, ativistas e cidadãos comuns a crença de que havia alguma coisa fundamentalmente errada no mundo em que viviam.

Na perspectiva de Hobsbawm (1995), não era preciso ser marxista, nem mostrar interesse por Marx para ver como era diferente da economia de livre competição do século XIX o capitalismo entre - guerras. Era evidente que o liberalismo econômico não conseguiria manter-se como programa universal. Assim, não é de se surpreender que os efeitos da Grande Depressão tanto sobre a política quanto sobre o pensamento público tivessem sido dramáticos e imediatos.

Em meados da década de 1930, havia poucos Estados cuja política não houvesse mudado substancialmente em relação ao que era antes do *crash*. Na Europa e Japão, deu-se uma impressionante virada para a direita, com exceção da Escandinávia, tendo a Suécia entrado em seu governo social-democrata de meio século em 1932.

Com a Grande Depressão, o fortalecimento da direita radical foi reforçado pelos espetaculares reveses da esquerda revolucionária. Desta forma, longe de iniciar outra rodada de revoluções sociais, como esperara a Internacional Comunista, a Depressão reduziu o movimento comunista fora da União Soviética a um estado de fraqueza sem precedentes.

No vasto setor colonial do mundo, a Depressão trouxe um acentuado aumento na atividade antiimperialista e assinalou o início efetivo do descontentamento político e social local, que só podia ser dirigido contra o seu governo colonial.

Para Hobsbawm (1995), nada demonstra mais a globalidade da Grande Depressão e a severidade de seu impacto do que a visão panorâmica dos levantes políticos praticamente universais que ela produziu num período medido em meses ou num único ano, do Japão à Irlanda, da Suécia à Nova Zelândia, da Argentina ao Egito. No entanto, não se pode julgar o impacto da Grande Depressão apenas por seus efeitos políticos de curto prazo, por mais impressionantes que muitas vezes tenham sido.

O autor ainda destaca que o período da Grande Depressão, entre o período de 1929 a 1933[10], correspondeu a uma catástrofe que destruiu toda a esperança de restaurar a economia e a sociedade do século XIX. Além disso, é importante ressaltar que neste período três opções competiam pela hegemonia intelectual e política: o comunismo marxista, o capitalismo privado e o fascismo.

O fascismo foi um sistema político-ideológico que a Depressão transformou num grande movimento mundial, ou melhor, transformou-se num perigo mundial:

> O fascismo em sua versão alemã (nacional-socialismo) beneficiou-se tanto da tradição intelectual alemã, que (ao contrário da austríaca) se mostrara hostil às teorias neoclássicas de liberalismo econômico, transformadas em ortodoxia internacional desde a década de 1880, quanto de um governo implacável, decidido a livrar-se do desemprego a qualquer custo. Cuidou da Grande Depressão, deve-se dizer rápida e de maneira mais bem-sucedida que qualquer outro (os resultados do fascismo italiano são menos impressionantes) (HOBSBAWM, 1995, p.112)

Na medida em que crescia o fascismo com a Grande Depressão, tornava-se cada vez mais claro que na "Era da Catástrofe" não apenas a paz, a estabilidade social e a

[10] O período, de 1929 a 1933, segundo Hobsbawm (1995) foi um abismo a partir do qual o retorno a 1913 tornou-se impossível.

economia, como também as instituições políticas e os valores intelectuais da sociedade liberal burguesa do século XIX entraram em decadência ou colapso.

Hobsbawm (1995) afirma que sem o triunfo de Hitler na Alemanha no início de 1933, o fascismo não teria se tornado um movimento geral e nem mesmo os movimentos financiados por Mussolini ganhariam terreno.

Os fascistas eram conhecidos como os revolucionários da contra-revolução, em sua retórica, em seu apelo aos que se consideravam vítimas da sociedade, em sua convocação a uma total transformação da sociedade. Eles denunciavam a emancipação liberal, eram machistas e conservadores - para eles, as mulheres deviam ficar em casa e terem muitos filhos. Os fascistas desconfiavam da influência da cultura moderna, sobretudo das artes modernistas, consideradas pelos alemães nacional-socialistas como degeneradas e representação do "bolchevismo cultural" (HOBSBAWM, 1995).

Eles compartilhavam do nacionalismo, anticomunismo, antiliberalismo, eram absolutamente hostis à herança do Iluminismo e da Revolução Francesa do século XVIII. Porém, mesmo não podendo acreditar em modernidade e progresso, não encontravam nenhum problema em combinar as crenças com uma modernidade tecnológica em questões práticas, exceto quando ela comprometia suas pesquisas científicas básicas feitas em premissas ideológicas.

A militância de classe média e de classe média baixa deu uma virada para a direita radical, sobretudo, em países onde as ideologias de democracia e liberalismo não eram dominantes, ou entre classes que não se identificavam com elas, ou seja, em países que não haviam passado por uma Revolução Francesa ou seu equivalente. Já nos principais países centrais do liberalismo ocidental como Grã-Bretanha, França e EUA, a hegemonia da tradição revolucionária impediu o surgimento de quaisquer movimentos fascistas de massa.

A direita conservadora tradicional não fez progresso efetivo na França, embora, Hobsbawm (1995) considerasse que a direita radical francesa estivesse bastante disposta a espancar os esquerdistas, pois a direita tradicional talvez visse a Rússia atéia como a encarnação de tudo que era mal no mundo.

Para o referido autor, o fascismo deve ser visto como parte do declínio e queda do liberalismo na “Era da Catástrofe”. De fato, o fascismo foi claramente um regime calcado nos interesses das velhas classes dominantes, que surgiram mais como uma defesa contra a agitação revolucionária do pós-guerra do que como uma reação aos traumas da Grande Depressão.

Para o capitalismo, em relação a outros regimes, o fascismo teve algumas vantagens, pois derrotou e em algumas vezes conseguiu eliminar a revolução social esquerdista, eliminando também os sindicatos e outras limitações aos direitos dos empresários de administrar sua força de trabalho, assim como a destruição dos movimentos trabalhistas, ajudando a assegurar uma solução extremamente favorável da Depressão para o capitalismo. Assim, não podemos negar que o fascismo foi eficiente na dinamização e modernização de economias industriais, estabelecendo uma "ordem" após a crise do capitalismo.

A crise do liberalismo fortaleceu profundamente os argumentos e as forças do fascismo e dos governos autoritários. Com isto, foi necessária uma articulação, ou melhor, uma mobilização de todo o potencial de apoio contra o fascismo. Esta articulação, segundo Hobsbawm (1995), se deu por meio de um triplo apelo pela união de todas as forças políticas que tinham um interesse comum em resistir ao avanço do Eixo.

Como já foi dito, o fascismo tinha a intenção de exterminar todos os liberais, socialistas, comunistas, enfim qualquer tipo de regime democrático ou soviético. Assim, surgiu a necessidade de todos se unirem para não serem destruídos pelo fascismo de Hitler.

Desta união surgiu a "Frente Unida" (Forças Unidas dos Trabalhistas) que formou a base de uma ampla aliança eleitoral e política com os democratas e liberais. Já os comunistas, pensaram em formar uma "Frente Nacional" com um caráter mais amplo, na qual todos independentemente de crenças ideológicas ou políticas se uniriam contra um inimigo comum, o fascismo. Mas, o que aconteceu foi que a união de centro e esquerda fazia sentido político, e estabeleceu-se "Frentes Populares" na França, Espanha e em outros países que repeliram ofensivas locais da direita.

De acordo com Hobsbawm (1995), a Frente Popular conquistou alguns triunfos, como a primeira vitória de um governo francês encabeçado por um socialista e, por meio dessas vitórias, esperança e euforia foram inseridas nos movimentos trabalhistas e socialistas locais, dando mais força e entusiasmo para enfrentar o fascismo e propagar os ideais revolucionários. Porém, havia um amplo fosso entre reconhecer as potências do Eixo como um grande perigo e fazer alguma coisa a respeito, pois:

> a relutância pura e simples dos governos ocidentais em entrar em negociações efetivas com o Estado vermelho, mesmo em 1938-9,

> quando a urgência de uma aliança anti-Hitler não era mais negada por ninguém, é demasiado patente. Na verdade, foi o temor de ter de enfrentar Hitler sozinho que acabou levando Stalin, desde 1935 um inflexível defensor de uma aliança com o Ocidente contra Hitler, ao Pacto Stalin-Ribbentrop de agosto de 1939, com o qual esperava manter a URSS fora da guerra enquanto a Alemanha e as potências ocidentais se enfraqueciam mutuamente. (HOBSBAWM, 1995, p.152)

De fato, o que realmente enfraqueceu a decisão das principais democracias européias não foram tanto os mecanismos políticos da democracia quanto a lembrança da Primeira Guerra Mundial. Hobsbawm (1995) considera que outra guerra como aquela se pretendia evitar quase a qualquer custo. Era, sem dúvida, o último dos recursos da política, principalmente para os franceses que haviam sofrido mais que qualquer povo beligerante durante 1914-1918.

A França saíra da Primeira Guerra Mundial sem força, fraca e nada podia fazer sem aliados contra uma Alemanha revivida. Junto com a França, diz Hobsbawm (1995, p.155), a Inglaterra se via fraca demais para defender um *status quo,* em grande parte estabelecido em 1919 para atender a seus interesses. Também sabiam que esse *status quo* era instável e impossível de ser mantido. Nenhum país tinha nada a ganhar com outra guerra. A política óbvia e lógica era negociar com a nova Alemanha para estabelecer um padrão europeu mais durável, e isso, sem dúvida, significava fazer concessões ao crescente poder da Alemanha com Adolf Hitler.

No entanto, o autor citado afirma que durante este desfecho Hitler errou o cálculo e os Estados ocidentais declararam guerra, não porque seus estadistas a quisessem, mas porque a política do próprio Hitler, depois de Munique, impossibilitou outra saída aos apaziguadores:

> Foi ele quem mobilizou contra o fascismo as massas até então descomprometidas. Essencialmente, a ocupação alemã da Tchecoslováquia em março de 1939 converteu a opinião pública britânica à resistência e, ao fazê-lo, forçou a mão de um governo relutante; o que por sua vez forçou a mão do governo francês, que não teve outra opção senão ir junto com seu único aliado de fato. Pela primeira vez a luta contra a Alemanha de Hitler unia. (HOBSBAWM, 1995, p.156)

Assim, em 1939, inicia-se a guerra:

> como um conflito puramente europeu e, de fato, depois que a Alemanha entrou na Polônia, que foi derrotada e dividida em três

> semanas com a agora neutra URSS, como uma guerra puramente europeu ocidental da Alemanha contra Grã-Bretanha e França" (HOBSBAWM, 1995, p. 46).

No inicio da guerra, os avanços dos exércitos alemães foram muito rápidos e decisivos. Mas, a valentia física, o patriotismo russo, e um implacável esforço de guerra derrotaram os alemães e deram à URSS tempo para se organizar efetivamente. Os planos de Hitler começaram a dar errado uma vez que a guerra russa não se decidiria em três semanas, como ele havia esperado. A Alemanha não estava equipada e nem podia agüentar uma guerra longa, assim, quando os exércitos alemães foram detidos em Stalingrado, os russos iniciaram um avanço que desembocou no fim da guerra.

Hobsbawm (1995) chama-nos a atenção para o fato de que a guerra é um processo que envolve e mobiliza todos os cidadãos. Ademais, ela é travada com armamentos, que por um lado exigem um desvio de toda a economia para a sua produção, e por outro, é usada em quantidades inimagináveis; produzindo destruição que transformam absolutamente a vida dos países nela envolvidos. Outro ponto abordado pelo referido autor sobre a guerra, principalmente sobre a Segunda Guerra Mundial, foi o fato de ela ter ajudado a difundir a especialização técnica, que certamente teve um grande impacto na organização industrial e nos métodos de produção em massa, proporcionando perdas de recursos produtivos e uma significativa queda no contingente da população ativa.

Para os EUA, as guerras foram visivelmente produtivas para sua economia. A taxa de crescimento nas duas guerras foi bastante extraordinária, sobretudo na Segunda Guerra Mundial, o equivalente a 10% ao ano. O país se beneficiou pelo fato de estar distante da luta e ser o principal arsenal de seus aliados, e também por sua capacidade econômica de organizar a expansão da produção, de modo mais eficiente que qualquer outro país:

> "é provável que o efeito econômico mais duradouro das duas guerras tenha sido dar à economia dos EUA uma preponderância global sobre todo o Breve Século XX, o que só começou a desaparecer aos poucos no fim do século" (HOBSBAWM, 1995, p.55)

Outro dado muito importante apontado pelo autor foi que a primeira enxurrada de destroços humanos foi insignificante comparada com a catástrofe desencadeada pela Segunda Guerra Mundial: "a humanidade apreendeu a viver num mundo em que a

matança, a tortura e o exílio em massa se tornaram experiência do dia-a-dia" (HOBSBAWM, 1995, p. 58).

O significado da vitória da Segunda Guerra Mundial não foi apenas uma vitória militar, mas, segundo o referido autor, ela significou além da derrubada do fascismo, uma vitória por uma sociedade melhor.

Mas, quanto à Frente antifascista, a união americano-soviética não fortaleceu de fato a aliança global do capitalismo liberal e do comunismo contra o fascismo. Ela se caracterizou como uma aliança contra uma ameaça militar, e esta nunca teria existido sem a presença das agressões da Alemanha nazista. O período do antifascismo é o único em que partidos comunistas, de fato, tiveram apoio e influência substanciais dentro de algumas partes do mundo islâmico. Com isto, a Frente antifascista foi uma aliança construída apenas com a intenção de combater as ameaças militares.

De acordo com Hobsbawm (1995), a URSS foi o único país beligerante ao qual a Segunda Grande Guerra não trouxe nenhuma mudança social e institucional significativa, ela ficou conhecida na URSS como uma "Grande Guerra Patriótica". O antiimperialismo e os movimentos de libertação coloniais se inclinaram para esquerda pelo fato de a esquerda ocidental ser o viveiro das teorias e políticas antiimperialistas, e também pelo apoio aos movimentos de libertação colonial vir da esquerda internacional e da URSS.

O antifascismo, por mais heterogêneo e transitório que fosse sua mobilização, conseguiu unir uma extraordinária gama de forças, ideologicamente baseadas nos valores e aspirações partilhados do Iluminismo e da Era das Revoluções como: progresso pela aplicação da razão e da ciência; educação e governo popular; nenhuma desigualdade baseada em nascimento ou origem; sociedades voltadas mais para o futuro do que para o passado.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os governos capitalistas estavam convencidos de que só o intervencionismo econômico podia impedir um retorno às catástrofes econômicas do entre - guerras e evitar os perigos políticos de pessoas radicalizadas a ponto de preferirem o comunismo, como antes tinham preferido Hitler.

Além do intervencionismo econômico, o fim da Segunda Guerra Mundial contou com uma transformação social que não havia sido pretendida nem planejada, porém inevitável, o colapso da grande aliança antifascista. Não havendo um fascismo para uni-los, o capitalismo e o comunismo voltaram a se enfrentar como inimigos mortais.

A dinâmica da maior parte da história do mundo durante o “Breve Século XX” consiste nas tentativas das elites das sociedades não burguesas em imitar o modelo em que o Ocidente foi pioneiro, visto como o de sociedades que geram progresso, forma de poder e cultura da riqueza. Pretendiam copiar o modelo da "ocidentalização" ou "modernização". Isto é reflexo da economia capitalista da Era dos Impérios, que penetrou e transformou praticamente todas as partes do globo, mesmo tendo, após a Revolução de Outubro, parado nas fronteiras da URSS. Sendo este também o motivo pelo qual a Grande Depressão de 1929-33 tornou-se um marco do século XX na história do antiimperialismo e dos movimentos de libertação do Terceiro Mundo.

A Grande Depressão, como vimos, desestabilizou a política nacional e internacional do mundo dependente. Assim, os anos 1930, de acordo com Hobsbawm (1995) foram uma década crucial para o Terceiro Mundo, não tanto porque a Depressão levou à radicalização, mas antes porque estabeleceu contato entre as minorias politizadas e a gente comum de seus países.

A segunda metade do “Breve século XX” mal havia saído da Segunda Guerra Mundial e já estava frente a frente com outra guerra, a “Guerra Fria”. A Guerra Fria se deu entre os EUA e a URSS, apesar de Hobsbawm (1995) ter considerado tal fenômeno como uma nova guerra que veio a suceder a Segunda Guerra Mundial, não existia nenhum perigo de uma nova guerra mundial. Porém, durante este período, gerações inteiras viveram à sombra de batalhas nucleares globais, que se chegassem a se concretizar poderiam destruir a humanidade. Assim, até a década de 1970, a Guerra Fria se manteve sob um acordo de “Paz Fria”.

Como um acordo de não intervenção dos EUA na zona de hegemonia soviética, eles exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais.

Assim, mesmo tendo uma divisão desigual do mundo, as duas superpotências faziam esforços para resolverem as disputas de demarcação sem um choque aberto entre suas Forças Armadas que pudesse levar a uma guerra:

> ao contrário da ideologia e da retórica da Guerra Fria, as superpotências trabalhavam com base na suposição de que a coexistência pacífica entre elas era possível a longo prazo. Na verdade, na hora da decisão, ambas confiavam na moderação uma da outra, mesmo nos momentos em que se achavam oficialmente à beira da guerra, ou mesmo já nela (HOBSBAWM, 1995, p.226)

Deste modo, a Guerra Fria baseava-se numa crença ocidental de que a "Era da Catástrofe" não chegara de modo algum ao fim; de que o futuro do capitalismo mundial e da sociedade liberal não estava de modo algum assegurado. A maioria dos observadores esperava uma séria crise econômica pós-guerra, mesmo nos EUA, por analogia com o que ocorrera após a Primeira Guerra Mundial.

A Guerra Fria encheu o mundo de armas num grau que desafiava a crença. Este era o resultado natural de quarenta anos de competição constante entre grandes Estados industriais para armarem-se com vistas a uma guerra que podia estourar a qualquer momento: "quarenta anos de competição das superpotências para fazer amigos e influenciar pessoas distribuindo armas por todo o globo" (HOBSBAWM, 1995, p. 250).

Um pouco antes de se encerrar o "Breve Século XX", os EUA haviam reconhecido a necessidade de um imediato e gigantesco projeto para restaurar as economias européias ocidentais, porque o suposto perigo para elas, o comunismo e a URSS eram facilmente definidos. As conseqüências econômicas e políticas do colapso na União Soviética e da Europa Oriental foram ainda mais dramáticas do que os problemas da Europa na década de 1980, mas nenhuma das ricas economias do capitalismo tratou essa crise iminente como uma emergência global a exigir ação urgente e maciça, porque suas conseqüências políticas não eram tão facilmente especificadas.

As conseqüências do fim da Guerra Fria teriam sido enormes de qualquer modo, mesmo que ele não coincidisse com uma grande crise na economia capitalista e com a crise final da União Soviética e seu sistema. O fim da Guerra Fria provou ser não o fim de um conflito internacional, mas o fim de uma era: "não só para o Oriente, mas para todo o mundo" (HOBSBAWM, 1995, p.252).

Diante de tantas mudanças econômicas, sociais e políticas nos perguntamos como Freinet e sua proposta sobreviveram a esta conjuntura? Podemos encontrar influências do período na concepção de homem, sociedade e educação presentes nas obras do autor? Que tipo de participação o autor teve durante a guerra? De fato, seria possível a implementação de uma educação popular neste século? No próximo item, pretendemos mostrar como estas questões conjunturais perpassaram e influenciaram a obra de Célestin Freinet.

1.2. A EDUCAÇÃO ENTRE "IMPÉRIOS" E "EXTREMOS"

Com o advento da Revolução Industrial houve importantes mudanças sociais e educativas. A principal transformação ocorrida foi a substituição da força produtiva do homem pela máquina, garantida pela crescente intervenção da ciência como força produtiva, ocasionando o êxodo rural, gerando nas cidades conflitos sociais, assim como transformações culturais e revoluções morais. Paralelo às modificações das condições de vida, a revolução industrial transformou a mentalidade dos homens, de acordo com as transformações econômicas e sociais.

De acordo com Hobsbawm (1998), este período foi marcado por um processo de complexificação das relações sociais devido à urbanização industrial e aos avanços científicos e tecnológicos. Para tanto, fez-se necessária a preparação de mão de obra barata, qualificada e eficaz. Juntamente com a necessidade de instrumentalizar os trabalhadores, houve reivindicações destes ao acesso à educação escolar.

O anseio pela escolarização ocasionou a expansão do ensino às camadas populares. O conhecimento apropriado por esta parcela da sociedade estava atrelado a aprendizagens úteis para o trabalho, ou seja, formação de força de mão-de-obra para a produção.

A educação moderna, segundo Cambi (1999), tem como pano de fundo a preocupação de levar instrução às camadas populares, preparando-as para o trabalho produtivo nas fábricas. O desenvolvimento científico aliado à apropriação do conhecimento pela burguesia torna-se um importante instrumento de dominação, exploração e perpetuação dos interesses de classe:

> O operário vive, portanto, uma condição alienada, mas duplamente alienada, no tempo de trabalho e no tempo livre; no primeiro, é apêndice da máquina e, no segundo, apenas um bruto que recarrega suas forças para voltar ao trabalho, que prática evasões para compensar a dureza do trabalho e o faz através do jogo, do álcool, da prostituição, etc. (CAMBI, 1999, p.370).

De acordo com Hobsbawm (1998), a relação entre arte, dinheiro e educação vai se estreitando a partir da revolução da indústria, com isto, fica nítida a diferenciação entre a aprendizagem da burguesia e do proletário: o estudo dos clássicos, artes, músicas eruditas ficaram reservados à burguesia, já aos proletários cabia o ensino elementar (escrita, leituras e cálculos) embasado nos afazeres cotidianos.

O quadro esboçado acima nos leva a recorrer aos aportes da história da educação com o intuito de apresentar como a ciência, a cultura e a educação se desenvolveram entre a "Era dos Impérios" e a "Era dos Extremos". Para tanto, foi necessário compreender as singularidades da escola e da sociedade moderna, pois consideramos que após resgatarmos algumas características como a concepção de educação, ciência e cultura, ou seja, após dialogarmos com o tempo histórico de Célestin Freinet, enfatizando a problemática educacional e social de sua época, obteremos maior compreensão da proposta pedagógica do autor.

No final do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX, de acordo com Hilsdorf (2006), nos deparamos com a retirada do protagonismo da família na educação das crianças e jovens, e com o surgimento de duas novas instituições escolares: o colégio secundário - primeiramente literário e posteriormente cientifico – e a escola elementar, que ficou encarregada da função de transmissão de saberes e de conhecimentos técnicos e valores, uma forma indissociável do domínio da leitura e da escrita.

A referida autora apóia-se em Virginia Woolf[11] quando esta afirma que, em 1910, o caráter humano estava mudado em relação ao início da década, assim todas as atividades humanas haviam sido alteradas, como a literatura, a política, a religião e os comportamentos cotidianos. Essas modificações decorrem da expansão dos mercados, do aumento da produção, da explosão das tecnologias e da forte sedução pelo consumo.

Paralelamente aos princípios do capitalismo que passam a cercear todas as atitudes dos indivíduos, nos deparamos também com a "expansão do individualismo". Hilsdorf (2005) afirma que os indivíduos, nesse contexto, aspiram à livre escolha do seu destino através de um caminho ilusório e cheio de ambição. Este modo de pensar e de agir atingiu todas as camadas da sociedade, em especial os jovens, as mulheres e as vanguardas artísticas e intelectuais da cidade.

A autora cita Perrot, historiadora da vida privada, para mostrar que a infância, por meio de todas estas transformações sociais, se torna a idade fundadora da vida. Com isto, faz-se necessário entendermos que ao longo do século XX as famílias deixam de assumir a função educadora, função delegada à instituição de ensino, à escola pública.

É neste momento que na pedagogia vigora o movimento conhecido como Educação Nova. Segundo Hilsdorf (2005), este movimento nasce junto à oscilação entre

[11] Virginia Woolf nasceu em Londres, 25 de Janeiro de 1882 e faleceu em Lewes, 28 de Março de 1941; dedicou sua vida à literatura, sagrando-se como uma das mais importantes escritoras britânicas.

os limites dados ora pelo público (com os iluministas do século XVIII), ora pelo privado (com intelectuais da língua e cultura alemã do século XIX), centrando-se no ponto de vista da criança como pessoa.

A época contemporânea, que abrange a "Era dos Impérios e a Era dos Extremos" – período que nos propomos a ilustrar – é a época da industrialização, dos direitos das massas e da democracia, tudo isto reflete diretamente na pedagogia contemporânea fazendo com que esta tenha maior vinculação na relação educação-sociedade, acentuando o processo de emancipação das classes populares e das mulheres, junto à expansão da instrução escolar.

Tudo que descrevemos é fruto do final do século XVIII, mas especificamente da Revolução Francesa em 1789. Para Cambi (1999), as estruturas que se difundiram entre a Revolução e a Restauração são as estruturas que virão a marcar a época contemporânea:

> [...] desde 1789 até 1848, depois até 1917 e até pós 1945, a história dos últimos dois séculos é marcada justamente pelas tensões revolucionárias, pelas rupturas que elas implicam e pelas exigências que manifestam. É um movimento vasto e profundo, que atinge áreas geográficas, povos e culturas que se rediscutem, operam rupturas com as tradições, tendem a renovação radical; e são movimentos orientados de maneira diversa, ora político, ora social, ora tecnológico, ou entrelaçados entre si, mas que caracterizam em profundidade as sociedades contemporâneas (CAMBI, 1999, p.378).

A contemporaneidade é uma época de massas uma vez que elas assumem o papel de protagonistas da história, mostrando suas características. Por outro lado, surgem também mecanismos para seu controle, desde as ideologias até o controle do seu tempo ocioso.

Com o processo de industrialização, que trouxe à tona as grandes imigrações, deslocamentos ideológicos, lutas de classe duríssimas, das quais algumas o Estado não conseguiu conter, percebeu-se a necessidade do controle ideológico das massas por meio de uma suposta democracia. Juntamente com a "democracia", expandiu-se o modelo de organização política burguesa, que para Cambi (1999) assume traços mais universais e mais ligados à economia e também ao *ethos* da cidadania.

Porém, o próprio autor nos lembra que o cidadão da democracia é o sujeito burguês, que tem autonomia, opinião e bens, sendo sujeito político com plenos direitos.

Baseando-se nestes princípios, é que se configurou a democracia na Inglaterra moderna, depois na França, seja na organização do Estado, seja na estruturação da vida social.

A educação, nos anos oitocentos e novecentos torna-se quase um centro de gravidade da vida social:

> [...] este passa a ser o momento em que se organizam os processos de conformação às normas coletivas em que a cultura opera sua própria continuidade, em que os sujeitos operam sua própria particularidade para integrar na coletividade, mas através do qual também recebem os instrumentos para se inserir dinamicamente neste processo, solicitando soluções mais abertas. Tanto as tensões revolucionárias quanto as transformações radicais da industrialização, tantos os processo de "rebeliões de massa" quanto as instâncias de democracia promovem uma centralização na educação, e um crescimento paralelo da pedagogia, que se torna cada vez mais o núcleo mediador da vida social, onde se ativam tanto integrações quanto inovações, tanto processos de reequilíbrio social quanto processo de reconstrução mais avançado ou de ruptura (CAMBI, 1999. p.381).

Assim, podemos dizer que o período é caracterizado por uma educação social com ênfase política, organizando-se a partir de um novo modelo teórico que integra as ciências e a filosofia, a experimentação e a reflexão crítica. Por meio desta ênfase política, a escola necessita assumir-se enquanto espaço de difusão social da ideologia dominante. A escola, então, centra-se em proporcionar unificação social e coesão, mediante o papel de socialização do conhecimento. Assim, cabe aqui nos atentarmos para o fato de que o conhecimento não é neutro, mas está carregado de interesses políticos uma vez que numa sociedade de classes a socialização do conhecimento acompanha a reprodução dos interesses da burguesia. Isso explica a argumentação do autor quando ele diz que o vínculo pedagogia-sociedade aparece como um dos grandes "temas/problemas" estruturais da pedagogia contemporânea: "a pedagogia viveu em estreita simbiose com o político, tornando-se uma das portas de entradas do fazer política" (CAMBI, 1999, p.385).

Durante o século XX, de acordo com Cambi (1999), a escola abre espaço para alguns mitos, dentre eles, o mito da infância, ligado à espontaneidade/naturalidade da criança. Este mito vincula-se aos modelos de "homem novo", mais livre e mais genuíno, não-representativo e não-autoritário, modelo que vem sendo construído na educação da sociedade contemporânea. O mito da infância foi assumido como eixo central, embora fosse reelaborado por meio das contribuições cientificas e filosóficas, cobrando assim

da pedagogia uma total transformação, colocando a educação a serviço das crianças. O autor nos lembra que este mito atingiu também as pedagogias revolucionárias. Adiante, veremos que este mito está presente de modo bem enfático na proposta pedagógica de Célestin Freinet.

No século XIX, tanto as ciências humanas quanto as instituições educativas burguesas colocaram a criança no centro da pedagogia. Com isto, a infância passa ser vista como a idade portadora de cuidados diferentes em relação à adulta; as crianças são portadoras de valores próprios e exemplares. Segundo Cambi (1999), a criança tornou-se sujeito educativo por excelência.

Desse modo, fez-se necessário a produção de uma teorização pedagógica que soubesse respeitar cada fase da criança. Para isso, os escolanovistas contribuíram de modo significativo com suas produções.

Cambi (1999), assim como Manacorda (1989), enfatizam que a concepção educacional do movimento da Educação Nova está relacionada ao desenvolvimento político, econômico e científico da sociedade possibilitada pela Revolução Industrial. Dessa forma, os escolanovistas, além da centralidade da criança no processo de aprendizagem e da defesa da espontaneidade infantil, aliados aos estudos científicos que trabalham a psicologia infantil, enfatizaram o saber fazer, o pragmatismo como filosofia e didática.

Junto à importância dada à infância a partir do século XIX, as atenções também se voltaram para a figura feminina: “as mulheres também depois de milênios de subalternidade social e educativa, de exclusão da escola e da instrução, na época contemporânea se afirmaram cada vez mais no centro da cena educativa” (CAMBI, 1999, p. 387). Tal processo teve início no século XVIII e acentuou-se no século XIX, de maneira cada vez mais explícita e consciente, fazendo com que os problemas da educação feminina e da instrução das mulheres estivessem em pauta.

Arce (2002) relata as contradições existentes a respeito da mulher, mostrando que na Idade Média a educação de crianças pequenas era estabelecida como responsabilidade da mulher, presa ao âmbito privado. Restava-lhe ainda o papel de mãe, os afazeres domésticos e o auxílio a seus maridos no sustento da casa. Na Idade Média, a mulher estava totalmente “desfigurada”, e pior, ela não tinha outra saída com relação a sua completa desfiguração:

> Longe da ciência e presa ao misticismo religioso, a mulher ia moldando seus comportamentos, adequando-os às exigências morais, alienando-se da vida pública e ligando-se cada vez mais ao restrito cotidiano que envolvia os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos na primeira infância. (ARCE, 2002, p.81).

Arce (2002) apóia-se em Ariés para mostrar que na Idade Média a mulher e a criança tiveram seus papéis alterados, diferentes de como são concebidos hoje.

Segundo Cambi (1999), o sentimento de infância e a importância da figura feminina na vida social foram se modificando aos poucos. A educação delineou-se como via de emancipação feminina buscando a "paridade" e o reconhecimento de uma função para a mulher também na vida social. O resgate educativo caracterizou-se no momento da reivindicação da instrução às mulheres, que juntamente com outras reivindicações permitiram uma integração das mulheres à vida social.

Para o autor, o objetivo da emancipação e da paridade, nos últimos decênios, mostrou-se insuficiente para o papel histórico que as mulheres julgam hoje dever assumir diante de uma "cultura/civilização no masculino". Porém, mesmo não atingindo todas as conquistas necessárias para se alcançar, de fato, tal emancipação e paridade, é importante dizermos que lutas sociais significativas foram alcançadas, colocando em crise os valores que inspiraram e sustentaram o papel social da mulher antes do século XVIII.

Diante de alguns traços da emancipação da figura feminina encontram-se também alguns importantes equívocos que se originaram concomitante ao processo de emancipação. Com relação ao campo educativo, Cambi (1999) enfatiza que na instrução da mulher foi projetada uma educação acompanhada de fortes traços femininos uma vez que ficariam separadas do contexto masculino da sociedade e mergulhadas em valores e práticas comunicativas, que as conduzissem à incorporação da cultura e dos valores burgueses.

Sem dúvida, os traços que cercearam e acompanharam a ascensão social das mulheres penetraram e se refletiram nas práticas educativas, mudando o horizonte da pedagogia contemporânea. Arce (2002) ilustra esse movimento, ao realizar a análise do pensamento do Friederich Froebel. Segundo a autora, para Froebel, a criança é como uma planta que cresce cercada de cuidados e atenções na medida certa para se desenvolver, e a mulher desempenha o papel da jardineira ideal, naturalmente capacitada para cuidar das crianças pequenas.

Hilsdorf (2005, p. 104) afirma que a família burguesa entendeu muito bem e incorporou rapidamente a proposta de Froebel, apoiando os jardins-de-infância e incentivando "a jardinagem como 'prática pedagógica' entre suas mulheres e crianças". De fato, a importância dos jardins de infância e da jardineira foi utilizada pela família burguesa como instrumento para reforçar a associação natureza física/natural, humana/domesticidade e liberdade individual.

Antes de discutirmos os saberes educacionais e suas ligações com as ciências, é necessário, em primeiro lugar, discutirmos algumas reformas marcantes que aconteceram no cenário educacional.

No inicio do século XVIII, as reformas pelas quais as instituições escolares foram submetidas buscavam alguns processos de revisão e de reorganização setorial e global, tendo em vista uma maior funcionalidade social. Em outras palavras, a escola foi renovada a fim de torná-la mais "funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa, que vinha se configurando como modelo contemporâneo e disseminado de sociedade" (CAMBI, 1999, p.398).

As reformas buscaram atualizar a escola por meio de modelos culturais que atendessem a demanda de uma nova sociedade, que se configurava como produtiva, pluralista, aberta. Estas reformas nos dão instrumentos para mostrar a que elas estão submetidas:

> [...] lei de adequação à sociedade, tornando-a cada vez mais uma instituição central da vida social, a qual são delegadas tarefas de reprodução e de transmissão, mas também de seleção, isto é, de duplo filtro entre o passado e o futuro, entre conservação e mudança. (CAMBI, 1999, p. 398).

Com a gratuidade, afirmada no século XVIII, acompanhamos um crescimento da escola e da universalização do ensino. A escola foi se colocando a serviço de todos e, para o autor acima citado, a universalização do ensino tornou-se um processo socialmente decisivo para despertar nas massas populares a participação na vida econômica e política. Nesse contexto, a questão da diferenciação interna existente entre as escolas veio cobrir a exigência da reprodução da divisão do trabalho e da reconstrução de classes e grupos sociais.

O estadismo da escola proporciona controle de toda a instrução por parte do Estado e gestão direta do setor público. Assim, de acordo com Cambi (1999), o Estado

pode se encarregar de subtrair as influências de ideologias parciais da sociedade, ou seja, ele tem o domínio sobre o viés político e ideológico que deve ser transmitido à sociedade, assim como tem o poder de mascarar o seu controle político-ideológico por meio do discurso da promoção da "escola de todos", isto é, "dos e para os cidadãos".

A tradição da escola moderna e da sua cultura ficou caracterizada pela sua disposição de força para torná-la mais ágil e adaptada à sociedade de massas e democrática, assim como pelo seu poder de "reconciliar escola e sociedade".

A escola assumiu um papel determinante na vida social e na organização política da contemporaneidade, um papel de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva: "Trata-se de uma centralidade que se ampliou com as transformações ocorridas na família e no Estado, além da sociedade civil, ligada também à necessidade de dar vida aquele homem-cidadão que é, de certo modo, a meta e desafio do mundo moderno" (CAMBI, 1999, p.401).

O saber pedagógico da época contemporânea sofreu uma série de transformações radicais sendo as principais: a emancipação de maneira clara da metafísica; a articulação de uma série cada vez mais ampla e complexa de conhecimentos científicos; a caracterização de uma reflexão filosófica que de unívoca e totalizante se tornou regional no discurso pedagógico. A educação revelou-se fortemente integrada com o político, com o ideológico e assumiu um aspecto de saber plural.

De acordo com Cambi (1999, p. 402), pode-se traçar como central um equilíbrio crítico entre ciência e filosofia, entre teoria e práxis, exercido em particular por teorias do pensamento hermenêutico que aparecem como forma de teorias mais adequadas para organizar e regular um saber dismórfico e largamente entrelaçado com a sociedade e com a história e também com o sujeito do qual pretende iluminar os processos formativos e as metas a atingir.

O saber hermenêutico-crítico, que relaciona práxis e teoria, história e método, ciência e filosofia é considerado um modelo mais maduro e que nos remete à imagem de um saber educativo dinâmico, complexo e orgânico:

> A centralidade da especulação filosófica foi substituída no pensamento contemporâneo pela centralidade da ciência, e de uma ciência autônoma, cada vez mais autônoma em relação à filosofia. Melhor: em pedagogia a referência de ciência se manifestou como referência a uma série de ciências, cada vez mais rica nas articulações; cada vez mais entrecortadas, de modo a dar uma imagem do saber

> científico em pedagogia bastante fragmentado, inquieto e problemático (CAMBI, 1999, p.401).

Dando continuidade a sua linha de raciocínio, o autor diz que, ao pensamento filosófico, foi delegada a reflexão em torno do rigor epistêmico da pedagogia, o seu autocontrole como discurso, e também a escolha da decisão (histórica, operada num determinado tempo histórico-social) de valores, de fins, que devem inspirar toda caracterização pedagógica (teórica ou prática) ou todo seu trabalho de pesquisa dentro da ciência da educação, que, porém, deve ser dirigido para objetivos político-culturais e/ou político-sociais como pode ser delineado – de modo radical, livre e rigoroso – apenas pela filosofia.

Como já visto, o político é um elemento central irrecusável na pedagogia moderna. Ele é submetido a uma revisão, a um controle racional e crítico, e é a filosofia que exerce esse controle, removendo a potência e a autoria da ideologia, desmascarando suas posições partidárias, as implicações sociais e, portanto, a não-universalidade que resulta num saber que tende a tornar-se universalmente emancipativo, capaz de administrar a libertação de todos.

É importante lembrarmos que o século XIX ficou conhecido como século do triunfo da burguesia. O período também foi marcado pelo "grande medo" burguês, pelo temor ao espectro do socialismo-comunismo, um século caracterizado por importantes lutas de classes. Como já vimos no item anterior, as oposições sociais se evidenciaram com a afirmação do socialismo, que proporcionou à sociedade burguesa os conflitos de classes disputando hegemonia.

As oposições sociais, e outras disputas enfrentadas pela burguesia se refletiram diretamente no cenário pedagógico. Frentes sociais e ideológicas diversas surgiram, trazendo em seus discursos valores de acordo com as concepções de cada classe. Cambi (1999, p. 408) evidencia o compromisso educativo de cada classe, afirmando que para a burguesia, há um imenso interesse em perpetuar o domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais ineficientes e impregnadas pela ideologia burguesa, que carregava consigo um forte desejo de ordem e de "espírito produtivo". Já para o proletário[12], permanecia o desejo de realizar a emancipação da sua classe

[12]Ao falarmos de proletário estamos nos referindo àqueles sujeitos que só têm a prole como riqueza, no sentido explicitado por Marx e Engels na obra "O Manifesto Comunista". Os proletários são sujeitos desprovidos dos meios de produção. E ao falarmos de burguesia, estamos nos referindo àqueles sujeitos que são proprietários dos meios de produção. Por fim, a grosso modo, ao falarmos de classe dominante

mediante a difusão da educação, a libertação da mente e a formação de uma consciência crítica nos indivíduos.

Deste modo, segundo o autor, a burguesia tem uma "visão paternalista" da educação, diferente da visão do proletário que almeja a emancipação política, ideológica e social. Com relação à educação que deve chegar até aos filhos dos proletários, a burguesia acredita que eles devem ser educados de uma forma pacífica e conformista, evitando com isto a desordem social.

Junto a estas contradições, surgem também aqueles pedagogos burgueses que almejam a emancipação do povo, seus direitos sociais e políticos, e lutam pela universalização da instrução e pela educação de qualidade. Porém, as pedagogias burguesas[13] não perdem de vista o objetivo de preservar a ordem social, assim como, de assegurar que nasça nos sujeitos o espírito de colaboração e passividade para assegurar o funcionamento social.

Esse ecletismo de posicionamento se mantém nas "pedagogias populares". Para Cambi (1999), elas são permeadas desde concepções reformistas a concepções revolucionárias. Essas diferenças de posicionamentos e ideais percorrerão a elaboração teórica, política e histórica do socialismo.

A pedagogia contemporânea carrega consigo diversos modelos pedagógicos com alta taxa social e política, com orientação diversa, mais ou menos conservadora, progressista e revolucionária, mas sempre fortemente ideologizada (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2004; PONCE, 2003).

A educação mediante os interesses de classes busca preparar a mentalidade das crianças para incorporar os seus ideais: "a educação em cada momento histórico não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes" (PONCE, 2003, p.169).

A ideologização da pedagogia é fortemente marcada em todas as correntes e fases das pedagogias oitocentistas. Já em Pestalozzi, encontramos vínculo estreito entre

---

estamos nos referindo também à burguesia e ao falarmos de classe dominada estamos nos referindo, principalmente ao proletariado. Em alguns casos utilizaremos também os termos povo e camadas populares, ambos como derivação de proletariado.

[13] Ao utilizarmos o termo "pedagogia burguesa", entendemos como o modo de conceber o processo de ensino como ferramenta para instrumentalizar e beneficiar a burguesia. Da mesma maneira, ao nos referirmos às "pedagogias populares", entendemos que essas pedagogias pretendem ser intrumentos de auxílio no processo de emancipação das camadas populares. Como veremos mais à frente, a concepção de Educação Popular para Freinet pretende associar-se à necessidade de uma educação crítica, que torne-se uma arma para acrescentar-se aos movimentos sociais em prol da superação das mazelas sociais oriundas do sistema capitalista.

pedagogia e sociedade, presente por meio da disciplina e do trabalho, da formação do homem vista como exercício de liberdade e de participação na vida coletiva, econômica e social.

Este vínculo acompanhará os pensadores escolanovistas e se apresentará com forte evidência na proposta pedagógica de Célestin Freinet, já que este traz consigo um posicionamento político claro e busca, com sua proposta, uma pedagogia popular, fazendo da educação um instrumento de emancipação social das crianças.

Cambi (1999) afirma que entre o positivismo e o socialismo, a ideologia da pedagogia torna-se mais forte e, sobretudo, mais explícita. No positivismo, o papel da educação é socializar, conformar, integrar e tornar o sujeito socialmente produtivo, tendo também um importante papel de regulador dos valores sociais próprios do novo modelo político-ideológico, que necessita dos indivíduos participação e produtividade. No socialismo, a pedagogia é desmascarada como ideologia, mas se assume como guia da ideologia de uma sociedade "liberada", caracterizada pelo homem livre; pela emancipação, como superação dos limites históricos da formação humana e de sua potencialização para todos numa sociedade sem divisão de classes e sem trabalho alienado.

O autor aponta outros aspectos da educação e da pedagogia que também foram desenvolvidos pela pedagogia oitocentista e que acompanham de alguma forma as concepções educacionais recentes. Para o autor, esses são aspectos que se colocam sobre vertentes mais técnicas ou mais filosóficas do "fazer pedagogia". Podemos descrevê-los de forma sucinta como: a reflexão em torno da *Bildung,* que de grosso modo, o autor descreve como modelo de formação humana e cultural visando, sobretudo, à harmonia do sujeito, a sua liberdade-equilíbrio interior, a sua riqueza de formas; atenção prestada à função educativa da arte; à importância assumida pela epistemologia, ou seja, por uma função rigorosa da pedagogia como saber, ligado aos estatutos da cientificidade elaborados em disciplinas mais avançadas (como ciências naturais e a sociologia, como ciências dos espíritos); e por último, reorganização técnica da escola – uma organização/requalificação da sua função e de seu perfil, reunindo finalidades políticas e estruturas curriculares.

Entre todos os aspectos que foram se desenhando ao longo do século XVIII, podemos dizer que a ideologia é o aspecto mais forte, mais incisivo e marcante da pedagogia oitocentista, e que acompanha os demais discursos educacionais até os nossos dias.

Os traços da pedagogia oitocentista se mantêm ao longo do século XIX e dos demais séculos, porém o século XIX, segundo Cambi (1999), pode ser definido como "século da pedagogia", um século que com o advento da sociedade de massa e com a afirmação do industrialismo deparou-se com o problema da conformação e do modelo de comportamento de novas classes sociais, de povos, de grupos realizáveis por meio da educação: uma educação nova, ou seja, da forte presença do escolanovismo.

O romantismo pedagógico caracterizou-se também como uma fase intensamente criativa da pedagogia moderna que fez amadurecer uma consciência epistemológica do saber educativo, uma nova consciência educativa e uma imagem igualmente nova dos dois maiores agentes educativos:

> [...] a família – que deve reorganizar-se em torno do seu papel educativo – pense-se em Pestalozzi, - e a escola, que deve tornar-se escola de todos e para todos, capaz de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão, organizado segundo perfis – profissionais e educativos – diferentes, mas justamente por isso capaz de agir em profundidade no tecido social. (CAMBI, 1999, p. 416)

Este romantismo pedagógico presente no conjunto das obras de Pestalozzi é orientado pelos princípios rousseaunianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação. Faz-se necessário abordar este romantismo presente nas obras de Pestalozzi para mostrar como sua análise aproxima-se da conclusão de que o irracionalismo está no âmago do movimento romântico.

Arce (2002) aborda este romantismo mostrando que na concepção de Pestalozzi o ser humano nasce com as qualidades "mais puras", considerando que a bondade humana deve ser preservada, pois assim, podemos encontrar nela a salvação para o ser humano que, pelo amor, pode ser treinado para tornar-se cada vez mais humano. Quando o homem desvia-se para o caminho errado, foi porque o caminho para o bem lhe foi negado. Este romantismo torna-se um traço fundamental na concepção educacional de Pestalozzi, pois para ele o amor é o maior remédio deixado para humanidade, "pois ajuda o homem a sair do seu estado animal e a descobrir-se como ser humano" (ARCE, 2002, p.158).

Hilsdorf (2005), baseada em algumas interpretações sobre as obras de Pestalozzi, afirma que o autor realizou esta mentalidade romântica ao ter olhado o homem como sujeito da vida individual e social; por ter evidenciado o papel da humanidade, mas do que da sociedade, na natureza do homem; por ter sustentado a

necessidade de desenvolver na criança suas potencialidades de contato intuitivo imediato com o mundo e por ter firmado a função insubstituível da família na formação moral do indivíduo. Ainda mostra que Pestalozzi fundamenta sua concepção de educação na "perfectibilidade" da criança para querer o bem, e este princípio da "perfectibilidade" é encontrado no pensamento kantiano, que permite a Pestalozzi alcançar o máximo do nível de moralidade e libertar as potencialidades do individuo para o justo e para o bem.

Com isso, nos perguntamos: é possível encontrar nas obras de Célestin Freinet princípios já existententes no pioneiro da pedagogia moderna? Até o momento, nossas análises têm demonstrado que, assim como Pestalozzi, Freinet se preocupava com a preparação do homem integral. No entanto, a concepção de homem integral é concebida com um viés político acentuado, de vertente marxista, na qual o homem é ser histórico, síntese de múltiplas determinações. Já, de acordo com Arce (2002), a criança, na concepção de Pestalozzi, é um ser puro, bom em sua essência e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta para atingir a plenitude. O autor acreditava que o indivíduo, desde criança, possui todos os meios necessários para o seu pleno desenvolvimento, e o educador deve permitir o desenvolvimento desses valores já existentes em cada indivíduo. Assim, o desenvolvimento integral para Pestalozzi relaciona com a plena realização moral, com o desabrochar da essência divina que lhe é inata.

Ambos desenvolvem também uma reflexão sociopolítica que está relacionada com sua elaboração pedagógica. Paralelamente a esta reflexão sociopolítica, criticam a ordem social do seu tempo, e se colocam ao lado do povo na medida em que ambos trazem em suas obras uma preocupação com as camadas dominadas. De fato, Pestalozzi se dedica à instrução dos órfãos de Stans, e Freinet, por meio de sua proposta de educação popular, dedica-se à educação dos filhos dos proletários. Tanto Pestalozzi quanto Freinet se preocuparam em atingir as camadas populares, porém com objetivos diferentes. Enquanto Pestalozzi visava uma instrução moral que adequasse os órfãos à ordem societária estabelecida, Freinet, ao contrário, pretendia uma educação para a emancipação das camadas populares e construção de um outro projeto de sociedade.

Assim, mesmo compreendendo a proposta de Célestin Freinet como uma proposta político-pedagógica que buscava se vincular aos princípios marxistas, podemos dizer que ela não conseguiu se desvincular de alguns princípios da escola nova que ele mesmo criticou e caracterizou como elitista. Desta forma, o princípio da cultura

romântica, iluminado pela nítida e forte concepção da educação como formação humana e sócio-política, não é uma característica inédita de Célestin Freinet, e sim uma característica mais antiga, que esteve presente nas obras, por exemplo, de Pestalozzi.

Na tentativa de entendermos o surgimento das pedagogias burguesas, voltaremos ao cenário francês. Ao abordar o assunto, Cambi (1999) afirma que as hegemonias pedagógicas da classe burguesa ficaram nitidamente delineadas em toda Europa na primeira metade do século XIX:

> [...] entre as guerras napoleônicas, Restauração e espírito de 1848 (revolucionários e democráticos, voltados para a liberdade dos povos) fica decididamente ultrapassado o modelo educativo do *Ancien Regime,* caracterizado por escolas elitistas, indiferença pelo povo e delegação à igreja dos problemas formativos, configurando um novo modelo: laico, estatal e burguês. Isto significa, inspirando em uma ideologia laica, destinada a formar o cidadão, coordenada pelo estado e orientado em torno à visão do mundo próprio da burguesia (CAMBI, 1999, p. 437).

As hegemonias pedagógicas assumem aspectos diversos nas diferentes áreas. Na França, ela se desenvolve mais multiforme e conflituosa, pois, no país se desenvolveram modelos diferenciados no plano ideológico e filosófico, embora, na maior parte, convergentes em torno da instauração de uma complexa sociedade burguesa.

Cambi (1999) considera que em nenhum momento a hegemonia burguesa foi isenta do contraste que manifestou especialmente por meio de afirmação do socialismo utópico e depois do anarquismo. Todo o século XIX, principalmente em sua primeira metade, foi marcado por um verdadeiro crescimento e afirmação da pedagogia, gerida pela burguesia inerente aos seus interesses e nutrida pela sua ideologia.

Figuras como Comte na França, por meio de uma pedagogia positivista, laica, racionalista e cientifica, procurou tornar a educação adequada ao desenvolvimento da sociedade industrial. Já com Fourier e Proudhon foi se elaborando um socialismo utópico, um dos movimentos mais radicais de inovação educativa do século XIX europeu.

Por conseqüência, o panorama educativo no plano ideológico-teórico vinha sendo bem articulado na França desde a Restauração e a revolução “gloriosa”, de maneira que a França tornasse palco das realizações e de posições mais variadas e mais

ricas da pedagogia da primeira metade do século XIX, manifestando assim também o forte dinamismo que alimenta a sua cultura e a sua política.

Com o advento da sociedade industrial do século XIX, difundiu-se em toda Europa um processo de redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia, estimulando-a a assumir uma finalidade mais explicitamente laica e uma identidade cada vez mais nítida do saber cientifico. Iniciou-se, assim, um processo de apontamentos de novas tarefas sociais e um novo modelo de rigor epistemológico para a pedagogia.

Neste cenário, dois modelos ideológicos e epistemológicos vieram a se contrapor: o burguês e o proletário. Segundo Cambi (1999), o primeiro tinha uma forte inspiração no positivismo, que exalta a ciência e a técnica de ordem burguesa da sociedade e seus mitos, nutre-se da mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais; e o segundo no socialismo, referindo-se aos valores negados pela ideologia burguesa, assim como a busca da construção de uma sociedade sem classe, onde todos tenham as mesmas oportunidades. Ambos interpretam a oposição de classe que está no centro da sociedade industrial, determinando dois diferentes e antagônicos universos de valores e de organização social, que se refletem diretamente no cenário educativo.

Mesmo com inúmeros problemas e limites, o positivismo na França configurou-se de modo enfático no sistema educativo através do seu projeto pedagógico. Este estava voltado para a elaboração da pedagogia como ciência, vista como conhecimento típico e central do mundo moderno baseado na indústria, e como um feixe de disciplinas altamente formativas, tanto no plano intelectual, como no de caráter.

O positivismo, segundo Cambi (1999), proporcionou a valorização da educação como dever essencial das sociedades modernas e como direito de cada cidadão, como meio primário para operar uma evolução no sentido laico e racional da vida coletiva. Este movimento teve repercussão na França e em toda Europa.

Para Hilsdorf (2005), o positivismo, além de ser hostil a toda construção que não se apóie apenas nos dados imediatos da experiência, e, portanto, aos sistemas explicativos construídos a priori, reduz a filosofia a ciências, e é naturalizante, pelo duplo movimento que faz de reduzir os métodos das ciências em geral aos métodos das ciências naturais. Assim, podemos caracterizar o ideal positivista por meio do seu modo de conhecer a realidade pela observação direta da experiência sensível e pelo raciocínio indutivo.

Cambi (1999, p. 468), compartilhando do mesmo posicionamento do autor acima citado, afirma que devemos ao positivismo oitocentista o inicio de uma reflexão epistemológica da pedagogia e o recurso a um novo perfil, baseado em uma intensa colaboração entre as ciências biológicas e humanas. A partir destas ciências, incorpora-se na pedagogia contemporânea um novo aspecto experimental e rigoroso.

Cambi (1999) nos lembra que Durkheim coloca em destaque o papel fundamental da sociedade no âmbito dos progressos educativos. Durkheim (1978) considera que a educação é um aprendizado social por parte dos indivíduos, tornando-se um instrumento necessário para adequar os indivíduos às normas e valores coletivos da sociedade, assim como é um instrumento para perpetuar nas gerações mais novas as tradições e conquistas de um determinado nível de desenvolvimento social e cultural.

Para Cambi (1999), na primeira metade do séc. XIX, o problema pedagógico recebe um tratamento bastante significativo e bastante inovador nas páginas do socialismo utópico. Segundo o autor, os argumentos dos socialistas utópicos centram-se na necessidade de mostrar que a nova sociedade exige um homem novo dotado de uma mentalidade igualitária e anti-individualista, afirmando que todo homem tem direito ao seu pleno desenvolvimento.

Paralelamente à reivindicação pela emancipação cultural e humana, os socialistas utópicos exigem a construção de outras correntes pedagógicas com estreitas ligações entre educação e sociedade, entre educação e política, rompendo com a concepção de uma educação relegada ao âmbito exclusivamente escolar e freqüentemente alheio ao debate político.

De acordo com Cambi (1999), encontramos nas obras de Marx e Engels algumas orientações pedagógicas mais gerais, filosóficas e sociológicas, que delinearam uma antropologia pedagógica marxista de base histórico-materialista, destinada a colocar em destaque as condições econômicas e sociais dentro das quais os homens vão se formando como indivíduos.

Partindo do principio de que a escola, como qualquer outra instituição social e cultural, é um instrumento ideológico que exprime a concepção do mundo e os interesses socioeconômicos da classe dominante, refletindo e confirmando, assim, a divisão das classes sociais, podemos afirmar também que as orientações escolares são diferenciadas de acordo com as classes sociais.

Engels põe em destaque, em algumas de suas obras, a insuficiência da instrução popular, as lutas empreendidas pelos operários para conquistarem as primeiras leis sobre

as instruções e a denúncia da condição de precariedade típica da escola para o proletário:

> O modelo pedagógico e educativo de Marx e Engels introduziu na pedagogia contemporânea pelo menos duas propostas que podem ser consideradas revolucionárias: a referência ao trabalho produtivo, que se punha em aberto contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista, e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade, que se manifestou como consciência de uma valência ideológica da educação como projeto "científico" de uma "sociedade liberada", também no campo educativo. (CAMBI, 1999, p. 485).

Assim, falar de uma proposta de educação marxista não é possível sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classe que caracteriza e sustenta o sistema capitalista. Da mesma forma, ela não pode ser desvinculada da noção de escola politécnica, que une o trabalho produtivo à instrução.

Célestin Freinet, inspirado pelo pensamento de Marx e Engels, critica a insuficiência e a péssima qualidade da instrução popular que os filhos da classe trabalhadora recebem. O autor toma consciência do papel que o ensino público desempenha no reforço da dominação, com isto, ele direciona sua luta em favor da "escola do povo", lutando por mudanças nas estruturas sociais.

Desta forma, as proposta pedagógicas socialistas, que ganharam espaço na primeira metade do século XIX, influenciaram o pensamento de Célestin Freinet e contribuíram para a construção do perfil do autor, caracterizando-o como um pedagogo humanista, político e militante sindical, que construiu uma proposta pedagógica almejando a emancipação social dos operários e de seus filhos em relação à burguesia.

No século XX, o marxismo pedagógico foi se amadurecendo e realizou uma transição dos princípios doutrinários fundamentais em relação às várias tendências nacionais e às diversas estratégias políticas, acompanhando as diferentes fases de crescimento dos movimentos revolucionários. Cambi (1999) destaca alguns aspectos fundamentais que norteiam a proposta da pedagogia marxista: uma conjunção dialética entre educação e sociedade, segundo a qual todo tipo de ideal formativo e de prática formativa implicam valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômica e política da sociedade que os exprimem e aos objetivos práticos das classes que a governam; um estreito vínculo entre educação e política; a centralidade do trabalho na

formação do homem e o papel prioritário que eles vêm assumindo no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; o valor de uma formação integralmente humana; e a oposição a toda forma de "espontaneísmo" e de naturalismo ingênuo.

Cambi (1999) complementa a discussão sobre a pedagogia marxista afirmando que a II Internacional, que se desfez com a Primeira Guerra Mundial, e as posições de Lênin e dos pedagogos da Rússia soviética, por meio da terceira internacional, inspiraram vários marxistas após 1917. Segundo o autor, a pedagogia da II Internacional afastou-se das posições revolucionárias e caracterizou-se por um comportamento predominante reformista, que julgava possível uma colaboração, inclusive em matérias educativas, entre a social-democracia e as forças burguesas.

Os temas educativos defendidos por Lênin estavam na base das realizações escolares do primeiro período pós-revolucionário na Rússia que vai de 1917 a 1930. De acordo com Cambi (1999), Lênin afirma com vigor que o comunismo deve ser o herdeiro cultural do passado burguês:

> [...] e que se deve utilizar todo o aparato da sociedade burguesa capitalista, com organização e disciplina, especialmente no que diz respeito a ciências e a tecnologia, sublinha as características novas da educação comunista identificada por uma estreita relação entre escola e política, e pela instrução politécnica que retoma o conceito marxista de "multilateralidade" e se articula no encontro entre instrução e trabalho produtivo. (CAMBI, 1999, p. 558).

Cambi (1999) ainda afirma que, com o advento de Stalin, é possível verificar recursos mais decisivos à prioridade do momento cultural na instrução, ao mesmo tempo em que se exige, contra toda forma de extremismo, um conhecimento mais sistematizado nas ciências.

Oliveira (1995) mostra em sua obra que a visão de Freinet sobre o papel da educação e do seu projeto pessoal de educador sofre alterações com os acontecimentos que marcam sua vida pessoal. O posicionamento do autor se modifica com as mudanças da conjuntura política e social da França e do mundo. Assim, o pensamento de Freinet pode ser identificado por três etapas. Na primeira fase, que vai dos anos 1920 até 1936, Freinet se apresenta decididamente engajado ao lado dos docentes revolucionários, aderindo ao PCF (Partido Comunista Francês) e militando igualmente na Federação de Ensino (Sindicato Unitário). O autor escreve artigos na revista "*L'École Emancipée* - órgão dos docentes - e também no jornal "*Clarte*", além de escrever artigos nas

referidas revistas, publicando a revista "*L'Educateur Prolétarien*". Todas estas obras carregam consigo uma forte inspiração política marxista. É nesta fase que Freinet implementa a maioria de suas técnicas e propostas teóricas, apresentado-se como um processo dialético entre teoria e prática. Este período é caracterizado como sendo a fase mais radical do autor.

A segunda fase do autor inicia-se com a frente popular. Constituindo um momento de grande esperança para Freinet, ele fica contagiado com a "ilusão da esquerda no poder". Esta fase se caracteriza como a "oficialização de sua proposta pedagógica".

Por fim, sua terceira fase começa com a 2º. Guerra Mundial e é acompanhada por vários processos de rupturas. Neste período, Freinet é obrigado a interromper suas atividades escolares, pois se encontra em clandestinidade. Todo esse processo afeta consideravelmente a evolução do seu pensamento. Neste momento, Freinet se debruça na redação das suas principais obras, como: "Educação pelo Trabalho" e "Ensaios de Psicologia Sensível". Este período é marcado por uma forte apatia política e partidária do autor.

Podemos dizer que os três momentos do pensamento de Freinet, descritos por Oliveira (1995), assemelham-se ao processo de expansão e declínio da pedagogia marxista na contemporaneidade, sendo marcados por etapas de euforia e radicalismo e outras de mansidão e até mesmo apatia.

Para Cambi (1999), a segunda metade do século XIX é considerada uma fase também importante por marcar o nascimento da pedagogia experimental, que tende a separar-se da filosofia e tornar-se independente da política para reconstruir o saber pedagógico em contato com a ciência positivista, que trata do homem (a filosofia, a antropologia, a psicologia) e da sociedade (da sociologia, da etnologia à criminologia), renovando seu método e o seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulados em conhecimentos baseados em "fatos".

O positivismo, então, esboça o modelo de ciência a que a pedagogia deve adequar-se, sendo esta uma ciência fortemente ideológica e dogmática, direcionando o seu trabalho por meio dos "princípios-guias" do evolucionismo e da sociologia positiva. A pedagogia, na segunda metade do século XIX, nasce então como não valorativa e visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação.

O final do século XIX pode ser descrito ainda como fase pré-científica da pedagogia experimental, Cambi (1999) afirma que neste momento muitos autores provam a seu modo a necessidade de experimentar, mas permanecem ao mesmo tempo profundamente influenciados pelos grandes componentes filosóficos e históricos da ciência e do espírito.

A pedagogia cientifica, a sociologia da educação, a pedagogia experimental e a pedologia salientaram e delinearam um novo modelo de pedagogia, inovador em seu estatuto epistemológico e aberto a um crescimento cumulativo como é o da ciências empíricas:

> a pedagogia liga-se, assim, à lógica da ciência como também se nutre da sua ideologia, mas se consolida como um dos saberes-chave da modernidade, capaz de renovar e de reorganizar-se segundo novos modelos, pondo em surdina (mas sem eliminá-los) os aspectos mais filosóficos e mais políticos que tinha orientado o seu resgate na modernidade. (CAMBI, 1999, p. 502).

Hilsdorf (2005), ao falar do surgimento da escola nova, declara que o século XX foi realmente o século do "homem novo", que o horizonte antropológico mudou. Já Cambi (1999), quando se refere ao homem do século XX, afirma que este "cortou as pontes com o passado", "embriaga-se do futuro" e "vive sonhando com o presente". O modelo antropológico que se instaura é direcionado pela idéia de felicidade. E esta idéia de felicidade é marcada pela felicidade do homem burguês, a qual é medida pelo consumo, a posse, a acumulação, sobretudo de bens, experiências, relação de poder e status social.

Cambi (1999) mostra que este período esforça-se para sustentar a ilusão de que o burguês e o popular, com suas regras, com suas barreiras, foram substancialmente desagregados, criando certamente maior igualdade, no que se refere à homologação e à vulgarização.

A concepção de homem novo se origina no século XX, um século caracterizado como dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspecto da vida social, econômica, política, cultural.

Vimos no primeiro item deste capítulo que o século XX foi marcado por grandes transformações: a econômica com a afirmação do capitalismo; as tensões imperialistas; a expansão da industrialização; o *Welfare State*; o crescimento da classe média; o

fetiche do consumo; o socialismo e a sua oposição contra este sistema capitalista, as grandes guerras mundiais e as tragédias proporcionadas por estas.

Cambi (1999), ao descrever as transformações do século XX, afirma que a história econômica do capitalismo produziu:

> [...] fortíssimas tensões, contraposições de modelos e de Estados, alternativas radicais em contrastes e um duplo desenvolvimento de universos econômicos (depois de 1917, com a Revolução de Outubro na Rússia, e depois de 1945, com a divisão da Europa e a agregação do leste ao modelo soviético), ambos atravessados por crises e ajustamentos, mas um dos quais – o coletivismo – foi se decompondo e se exaurindo deixando atrás de si ruínas econômicas, caracterizadas por incapacidades improdutivas e distributivas das mercadorias, por pobreza generalizada e, portanto, por uma recessão gravíssima. Democracia e totalitarismo confrontam-se durante todo século, mas também se influenciam alternadamente e se apresentam como vencedores em diversas áreas geográficas e culturais e em relação ao nível de evoluções econômicas e sociais daquelas áreas. (CAMBI, 1999, p. 510).

Assim, o autor conclui que se o século XIX foi o século da afirmação do capitalismo, da ideologia burguesa e do choque entre o liberalismo e o socialismo, já o século XX foi o século político, colocando frente a frente democracia e totalitarismo.

Toda esta transformação política, econômica e cultural da passagem do século XIX para o século XX necessita ser explicitada para entendermos o surgimento da escola nova. Os comportamentos individuais e sociais e as mentalidades transformaram-se radicalmente, emancipando assim as tradições, as subculturas, as concepções de mundo que assumiram dimensões totalmente inéditas:

> O sujeito faz cada vez mais referência a si próprio e as suas necessidades/interesses, segue a ética do prazer e da afirmação de si, envolvendo-se em comportamentos cada vez mais narcisistas. Com o individualismo difunde-se também o hedonismo como regra de vida (....). Toda a ética perde as conotações de responsabilidade e de uniformidade a uma lei, para assumir cada vez mais características narcisistas e subjetivas. (CAMBI, 1999, p.511).

Assim, a prática educativa necessitou voltar-se para um sujeito humano novo, impondo o surgimento de novos protagonistas, renovando suas instituições de ensino, adaptando as práticas de ensino à nova conjuntura político-econômica e social.

Cambi (1999) mostra que a "renovação educativa" e a "renovação pedagógica" agiram de modo constante e entrelaçado no curso do século XX, consignando o pedagógico a uma feição cada vez mais rica, mais incisiva, mais sofisticada também. Nesse processo de renovação, a escola sofre um processo de imensa transformação, como a abertura da escola às massas. O ativismo pedagógico também ganhou voz neste processo, influenciando as práticas cotidianas da educação e colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades.

No momento em que a criança é colocada no centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem, nos deparamos com a "revolução copernicana" na educação, a qual surgiu para romper radicalmente com a estrutura escolar do passado, que se centrava em uma instituição escolar formalista disciplinar, verbalista, abstrata e também metafísica.

A escola nova, criada para atender o "homem novo", para renovar o cenário educativo, traz como característica dominante a centralidade na criança. A infância passa a ser vista como idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estritamente com a ação e o dinamismo, não só motor como psíquico da criança. Foulquié (1952, p.110) afirma que diferente da educação tradicional que é fundada no adulto, a educação nova não só será centrada na criança, como "partirá dela é até será feita por ela".

A educação passa a ter como objetivo proporcionar uma vida rica de experiências agradáveis às crianças: "a escola nova libertará, com o dar-lhe a alegria de que precisa e aumentar-lhe o rendimento dos esforços". Nessa concepção de infância, o autor declara que a criança deve ter uma educação mais livre e autônoma: "Por ter a infância sua finalidade própria, cumpre deixar a criança que procure realizar seus próprios fins, e encontrar nessa realização a única felicidade possível que possa experimentar" (FOULQUIÉ, 1952, p.111).

Com a "revolução copernicana" na educação, Snyders (1974) afirma que a educação surge integrada à existência da criança, ou seja, como um "pedaço" de sua vida. Sendo necessário então que as atividades a serem trabalhadas com as crianças sejam úteis e proporcionem momentos de alegria.

Para Snyders (1974, p.71), a infância passa a possuir um significado, e um sentido próprio. É atribuído, através desta lógica, uma "dignidade da infância", e passa a ser obrigação do educador respeitar essa dignidade. O desejo e a opinião do aluno tornam-se uma ordem no processo de ensino-aprendizagem:

> Torna-se possível e por assim dizer natural que os alunos tenham o direito de olhar para sua existência, exprimir suas opiniões, sugestões e críticas em relação aos trabalhos estritamente escolares ─ e também no que diz respeito às suas condições de vida. (SNYDERS, 1974, p.74).

Para Hisdorf (2005), os intelectuais que pensavam a educação nova centrada na criança retomam a obra de Rousseau, centrando as atenções na criança atenciosamente como ele já tinha feito.

Segundo Cambi (1999), o cenário educativo deve ser afastado de um ambiente artificial. A aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais.

Veremos no decorrer deste trabalho que essa característica da escola nova acompanha toda a prática pedagógica de Célestin Freinet com a "aula-passeio", pois o autor considera que o interesse da criança não estava na escola e sim fora dela. Desse modo, a aula fora da instituição escolar é utilizada com o objetivo de trazer motivação, ação e vida para a escola.

Outra característica da escola nova mostrada por Cambi (1999), que também é reapropriada por Freinet, é o seu espírito democrático e progressista. A escola nova é inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, objetivando um desenvolvimento libertário dos indivíduos com as próprias relações sociais.

Manacorda (1989) mostra em sua obra que a questão do trabalho também é uma característica forte que está presente no escolanovismo. Porém, dentro deste movimento, ele frisa que o trabalho não se relaciona à questão industrial, à formação omnilateral presente nas obras de Marx, mas sim ao desenvolvimento da criança uma vez que o trabalho está vinculado à questão da moralidade, sendo usado como elemento didático. O trabalho, segundo o referido autor, é considerado como elemento educativo, elemento que faz a escola ser caracterizada como escola ativa, que necessita se associar à espontaneidade infantil, à necessidade de observar a evolução da psique infantil.

Na proposta de Freinet, o trabalho é o grande motor da pedagogia e o centro de toda atividade escolar. O conceito de trabalho aparece de diversas formas na proposta do autor, ele aparece no conceito de cooperativa escolar, buscando integrar todas as

experiências escolares a experiências concreta da vida, assim como engloba toda pesquisa, documentação e experimentação presentes nas obras do autor.

Cambi (1999) afirma que o movimento da escola nova na Europa traz os aspectos do espírito progressista e democrático de forma mais acentuada nas interpretações "ricas e equilibradas" de Cousinet e de Freinet, que elaboraram métodos significativos e orgânicos, junto a uma constante reflexão dos fundamentos teóricos e das implicações políticas.

Para Cambi (1999), estes dois educadores podem ser considerados menos entusiastas e mais espontâneos dentro do movimento da escola nova, pois eles colocam em foco as implicações sociais das experiências infantis, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto histórico-cultural. As propostas educativas destes autores resultam numa soma conclusiva e madura dos motivos enunciados e defendidos por todo movimento de educação escolar.

Nas obras de Cousinet, o amadurecimento dos princípios progressistas e democráticos pode ser encontrado na exposição do método didático destinado a permitir as crianças a agirem, a se instruírem e se educarem por si mesmas, sob olhar de um docente encarregado de observar seus passos e ajudá-las em caso de necessidade. No *curriculum* de estudo dos alunos, o trabalho histórico ocupa um papel muito importante, pois, através dele, as crianças são ligadas à história da civilização partindo da história das coisas:

> [...] todo trabalho escolar desenvolve-se num contexto social e comunicativo que se torna também matriz da vida moral das crianças, dos princípios de autodisciplina e de respeito pelo outros. Ao lado desta atividade de teórico da didática, Cousinet desenvolveu um trabalho de teórico da educação "progressista". (CAMBI, 1999, p.524).

Já em relação a Célestin Freinet, este desenvolveu um método baseado na cooperação e na centralidade do uso da tipografia na escola. Podemos dizer que sua pedagogia tem como fundamento uma concepção de experiência infantil, movida pela própria necessidade da criança, mas que se nutre das várias técnicas cognitivas que a comunidade humana elaborou no seu tempo. Desenvolve também uma concepção de escola como "canteiro de obras" no qual o trabalho resulta da humanização e é efetuado num clima de empenho e colaboração. As obras de Freinet, assim, "reúnem, numa

síntese orgânica, os interesses didáticos educativos e o forte engajamento político do pedagogo, voltado para posições socialistas" (CAMBI, 1999, p.525).

Podemos ver que de diversas formas e através de contribuições de diversas figuras do movimento escolanovista, nos deparamos com um cenário pedagógico, ao longo do século XX, enriquecido e renovado no plano teórico, através do crescimento ideológico. Todas as produções teóricas são colocadas a serviço da criança, realizando novos modelos pedagógicos através da contribuição da filosofia, das ciências, como pesquisa experimental ou como reflexão epistemológica.

Para Cambi (1999), a pedagogia experimental assume um papel importante no cenário educacional ao longo do século XX, pois dela nascem disciplinas novas como a psicopedagogia ou a sociologia da educação. Opera-se uma rica investigação científica sobre a criança, redesenhando o horizonte do saber educativo, "inervando-o" de conhecimento científico e de práticas cognitivas de tipo científico-experimental, transcorrendo, assim, a passagem da pedagogia para as ciências da educação.

Segundo o autor acima citado, Freinet e outros pensadores do movimento da escola nova, contribuíram de forma significativa elaborando sugestões essenciais tanto para as didáticas disciplinares quanto para avaliação, delineando assim um novo aspecto da relação educativa, abrindo à mensuração e à lógica experimental, bem como à contextualização institucional na qual sempre se coloca a relação docente-discente.

Torna-se necessário esclarecer que ao longo deste item procuramos apontar algumas transformações educacionais, científicas e culturais que ocorreram durante o final do século XIX e início do século XX. Pois, veremos no próximo capítulo como estas transformações estão presentes no pensamento de Célestin Freinet e como influenciaram a sua proposta pedagógica, de modo a afirmarmos, que mesmo o autor tendo conhecimento da realidade concreta em que vivem as camadas populares e os motivos que ocasionam tal realidade, ele atribui assim como os escolanovistas, uma exacerbante confiança em práticas e métodos centrados na individualidade da criança para formação de cidadãos, livres que possam contribuir para melhoria da realidade social.

1.3. UM OLHAR HISTÓRICO E SOCIAL DO ENSINO NA FRANÇA PARA A COMPREENSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CÉLESTIN FREINET

A partir do século XVII, o modo de produção capitalista se generalizou nos principais países ocidentais. Oliveira (1995) mostra que a França teve uma evolução distinta dos demais países europeus devido a algumas orientações peculiares do país, como o centralismo no Estado e a grande importância na economia das pequenas unidades produtivas. Tais particularidades são refletidas diretamente no sistema educativo francês, pois este é altamente centralizado e hierarquizado, recebendo as diretrizes educacionais para serem seguidas nos mínimos detalhes.

O processo de industrialização na França ocorre no século XIX, mais precisamente no Segundo Império, época caracterizada pelo surgimento das principais indústrias metalúrgicas apoiadas na descoberta científica e na mecanização do processo de produção. Na França, até a Segunda Guerra Mundial, as pequenas indústrias dominavam os setores inteiros das indústrias e do comércio. A aliança do centralismo estatal e da pequena unidade produtiva caracteriza o capitalismo francês, segundo Oliveira (1995), com uma forte presença do Estado na economia, exceto no Segundo Império, pois este é marcado por pouco incentivo à concentração de capital.

Na França, o Estado desempenha a função de regulador do sistema econômico, mantendo as condições necessárias ao jogo da livre concorrência. Nesse contexto, a pequena burguesia se ajusta ao liberalismo primitivo, pedindo ao Estado que os proteja dos monopólios, garantindo-lhes um mercado “cativo”.

Para Oliveira (1995), esta configuração da economia francesa, em linhas gerais, se relaciona ao fato da consolidação do capitalismo na França ocorrer paralelo à luta pela instauração definitiva da República, que foi proclamada pela primeira vez em 1792 e sendo definitivamente instaurada em 1879, tendo como sua principal base política a pequena e média burguesia.

Em 1789, além da rejeição à ordem social monárquica, o republicanismo mantinha uma forte inspiração em Jean Jacques Rousseau: “eles viam na Nação, na comunidade e no sufrágio universal a fonte de todos os poderes” (OLIVEIRA, 1995, p.26). Isto é demonstrado na visão de democracia destes republicanos que acreditam no voto consciente dos cidadãos, assim como nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

A Revolução de 1789, conhecida como Revolução Francesa, se consolida ao longo de todo século XIX. Oliveira (1995) afirma que a revolução se associa a um parto demorado que ocorre em meio a avanços e retrocessos, revoluções e repressões até o final do século com o estabelecimento definitivo do regime republicano.

Entre 1882 a 1886, travou-se uma luta denominada como "batalha laica", na qual os republicanos, com o apoio da força de esquerda, almejaram a separação entre Igreja e Estado, que ocorreu em 1905 quando foram promulgadas as Leis Fundamentais da Instrução Pública baseadas nos princípios de uma educação de caráter público e laico, obrigatória para crianças entre 7 a 13 anos.

O palco da escola pública foi o cenário principal no qual se travou a luta entre católicos e republicanos. Oliveira (1995) ressalta que mesmo com a escola pública, sendo palco central desta luta, o embate fundamental dela não foi uma luta pelo controle da escola e sim pelo controle da sociedade.

Antes da Revolução Francesa, a única instituição consolidada em toda comunidade francesa era a igreja católica, isto torna evidente que os papéis que posteriormente fossem desempenhados pelo Estado encontrassem sob domínio da Igreja. E o ensino era uma das atividades centrais desempenhada pela igreja.

Quando a educação torna-se um serviço público, a igreja deixa de exercer o papel de provedora do conhecimento. Mas para isto, foi necessário que durante todo século XIX fosse instaurado um combate pela afirmação da supremacia do Estado no campo educacional, com isto, todos os esforços se voltaram para segregar o ensino público da dominação eclesiástica.

Após a organização do ensino na França ficar sob a tutela do Estado, a administração do mesmo passa a ser totalmente centralizada, tendo como primeiro passo a adoção de um programa de ensino único para todo o país. Juntamente a esta nova diretriz se estabelece que a nomeação e a remuneração dos professores passariam a ser assumidas pelo Estado.

Nesse contexto, segundo Oliveira (1995), os ideais positivistas se mantêm bem vivos, pois a escola passa ser vista como a difusora de todo saber científico, que levaria a sociedade ao progresso material e espiritual, já que o saber era visto como um meio de conquistar o progresso moral da humanidade. O pensamento positivista dominava os meios intelectuais da época e os professores primários tornam-se veículos difusores destes ideais.

A universalização do ensino e sua laicidade foram conseqüências, em primeiro lugar da vontade política, mas é necessário lembrarmos que também eram aspirações coletivas de toda a sociedade. Oliveira (1995) afirma que a burguesia necessitava construir quadros administrativos e técnicos necessários à consolidação e à implementação da revolução industrial. A educação, então, passou a ser exaltada como geradora do progresso social.

A burguesia queria formar o proletariado tecnicamente competente e ideologicamente dócil e, como para o povo ter acesso à educação era algo que lhes interessava muito, desempenhar a função de instrumentalizar o operário e ao mesmo tempo domesticá-lo tornou-se uma tarefa de fácil execução.

A universalização do ensino passou a ser vista como um trampolim para a ascensão social. Entretanto, para Oliveira (1995), além de ser um meio de ascensão social, a educação desempenhou um papel fundamental na aquisição de uma consciência crítica, política e sindicalista dos trabalhadores franceses, e foi essência para o processo de surgimento e de consolidação do pensamento socialista no mundo operário.

O fim do século XIX assiste a um nítido recuo da religiosidade popular na educação pública francesa. A partir daí, a escola se firmou enquanto instituição do ensino na medida em que o Estado travava e vencia sua luta contra o poder da igreja.

A concepção de educação que prevalece entre os republicanos não é a concepção liberal clássica de educação, na qual implicaria a neutralidade do Estado frente às instituições. O governo vê o Estado como portador de um projeto de sociedade e as instituições públicas como um meio de viabilizar este projeto: "trata-se de legitimar seu poder por meio de três vias: laicizar a sociedade para arrancá-la do poder da igreja, criar um corpo de funcionários fiéis ao regime, e por último promover a unidade nacional" (OLIVEIRA, 1995, p.35).

A escola fundada pelos republicanos reflete ao mesmo tempo sua visão hierarquizada e centralizadora da sociedade. Ela apresenta-se ambígua em relação ao seu desejo de ser um instrumento de igualdade e unidade nacional. Percebemos a ingenuidade em acreditar na boa vontade dos republicanos com relação à escola enquanto um instrumento de igualdade.

A universalização do acesso ao ensino é um imperativo para o avanço do capitalismo. Tanto Petitat (1994) como Oliveira (1995) afirmam que não podemos esquecer de que a escola que "universaliza" o acesso ao conhecimento de forma

diferenciada ─ a educação transmitida à classe dominada não é a mesma recebida pela classe dominante ─ reproduz a divisão da sociedade em classes antagônicas.

O ensino é um direito de todo cidadão, porém, cada um tem um papel diferente a cumprir na sociedade, e como devemos respeitar a todos e todas as diferenças, torna-se algo óbvio que cada ser, que é exclusivo, deve ter uma formação adequada ao papel que ele tem a cumprir na sociedade. Com isto, torna-se justificável que a escola tenha que formar cada um de modo distinto, pois só por meio de uma formação diferenciada, os indivíduos conseguirão ajustar-se à sociedade e executar o seu destino social.

Por isso, concordamos com ambos os autores quando eles mostram a incompatibilidade de diálogo entre o ensino destinado aos filhos dos proletariados e aos filhos da burguesia. Se recorrermos ao estudo da história da educação na perspectiva apresentada por Ponce (2003), teremos uma demonstração de que a contradição de interesses de classes esteve presente no sistema educacional desde seu início e não há indícios de que irá desaparecer. "Enquanto a sociedade dividida em classe não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro de um sistema geral de exploração" (PONCE, 2003, p. 182).

Esta contradição se dá pelo fato de que a burguesia não pode abrir mão da propriedade privada do conhecimento, e não pode deixar de fornecer conhecimento para a população, até mesmo porque isso se faz necessário para atender aos interesses econômicos da burguesia e impedir que a maioria da população, que se encontra em estado de miséria, instale o caos social.

Petitat (1994) mostra que a partir do século XVIII a cultura escolar para o povo se apresenta cada vez mais acentuada como uma cultura de dependência, uma cultura de integração política e ideológica, de reprodução dos ideais da burguesia. Logo, a contradição que marca a sociedade capitalista desde a Revolução Francesa de que há a necessidade de educar as massas ao mesmo tempo em que a escola apresenta qualidade duvidosa, intensifica-se. A ameaça da perda da propriedade privada exercida sobre o conhecimento pela burguesia poderia implicar a perda da propriedade privada dos meios de produção e, por conseguinte, a superação do sistema capitalista.

Com esta argumentação não pretendemos, em hipótese alguma, atribuir de forma idealizada o poder à educação para alterar a sociedade, estamos apenas destacando que o acesso a uma educação, que de fato socialize o conhecimento acumulado pela humanidade, traria benefícios às camadas populares. Assim, faz-se necessário

mostrarmos as contradições presentes entre a finalidade pela qual a escola pública francesa foi criada e qual a funcionalidade que esta desempenha no sistema capitalista.

A escola, deixando de cumprir o papel de uma instituição de transmissão de conhecimento, se configura enquanto espaço que faz com que os indivíduos sejam figurantes em uma sociedade na qual cabe a eles servir para que os interesses na classe dominante se perpetuem. Isto gera à classe trabalhadora uma sensação de impotência diante da transformação da realidade, cabendo então a eles apenas a conformação, a servidão e o medo.

E diante disto, que papéis desempenhavam os professores? Segundo Oliveira (1995), podemos dizer que foi com boa fé e convicção de estarem servindo aos interesses populares que professores primários chegaram a se constituir em autênticos intelectuais do regime republicano, pois não tinham nenhuma formação para isto. E não podemos esquecer de que até um pouco antes da Revolução Francesa quem se encarregava pelo ensino era o clero. Até o inicio do século XIX, os professores não eram especialistas:

> Ensinar para eles era uma atividade que se acrescia a outras, muitas vezes, a seus olhos, a mais importante. O mestre era, também, sacristão ou barbeiro ou servidor público. Sua única qualificação era saber ler e escrever (às vezes curiosamente ensinava apenas a ler). Não tinham nenhuma formação específica e suas competências eram ainda mais rudimentares (OLIVEIRA, 1995, p. 38).

Na França, segundo Oliveira (1995), só por volta de 1830 surgem as primeiras Escolas Normais. E ser normalista passa a ser uma expectativa de vida melhor, longe do trabalho penoso do campo, ou do trabalho escravo nas fábricas. A autora expõe que a maioria dos professores da Escola Normal são oriundos da rede primário-profissionalizante, portanto pobres. E devido a total carência de conhecimento, tanto escolar como política, esses professores contribuíram para expandir de modo eficiente a ideologia republicana.

Então, não é de se estranhar que a primeira associação de docente não se constitua enquanto um corporativismo docente reivindicatório, e sim enquanto uma associação de cunho assistencialista. Oliveira (1995) afirma que só após 1920 esta associação se configurará enquanto um sindicato de caráter reivindicatório e de luta. A autora afirma que é no sindicato dos professores primários, no qual Freinet também

militava, que ele se inspirou para a criação da CEL (Cooperativa do Ensino Laico), assunto que abordaremos com maiores detalhes no próximo capítulo.

O pensamento dos professores primários no final do século XIX e início do século XX baseiam-se nos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade entre os homens. Assim, eles direcionavam seus ensinos baseados nos princípios do fundamento do respeito à cidadania. Estes princípios implicam também o respeito à hierarquia social e a ordem constituída.

Os professores neste período: "Gostam de enaltecer a liberdade como valor trazido pela Revolução Francesa, mas exaltam as conquistas coloniais e apresentam para seus alunos como uma cruzada da civilização, da cruzada e do progresso em favor dos indígenas" (OLIVEIRA, 1995, p. 40). Para estes professores a história é algo linear, sem contradições, rupturas e diferentes interesses se conflitando, sendo que a única desgraça insuperável é a ignorância, e, felizmente, o progresso e esforço contínuo durante o decorrer dos anos estão vencendo este mal através da escola pública criada pela República. Oliveira (1995), assim como Petitat (1994), utilizam exemplos semelhantes a este para demonstrar que é por meio desta concepção da escola como uma oportunidade de ascensão e aniquilação da ignorância, que esta continua perpetuando os interesses da classe dominante e propagando teorias de que o fracasso tanto escolar, como pessoal, é culpa exclusivamente dos indivíduos que não souberam utilizar as oportunidades que lhe são dadas.

Mas aqui, cabe recorrermos a Petitat (1994), quando ele argumenta de modo claro que a igualdade de oportunidade numa sociedade desigual é um argumento contraditório, irreal:

> A ideologia de igualdade das oportunidades escolares apóia-se sobre as bases reais, e comporta diversos significados. No século XIX, podia ser confundida como igualdade de tratamento ou igualdade formal perante a escola: a gratuidade, a obrigatoriedade escolar, a neutralidade religiosa, a homogeneização diante das instituições e da cultura. Podia significar ainda igualdade nas condições externas da competição escolar. É aqui que se constata que a redução da desigualdade de oportunidade em uma sociedade desigual é um objetivo contraditório, que não consegue oferecer mais do que compensações (PETITAT, 1994, p.6).

A fé no progresso e no bom senso dos indivíduos em saberem aproveitar as oportunidades são princípios que regem a conduta do professor. Um bom professor, segundo Oliveira (1995), deve ser um modelo de homem republicano, este professor

deve transformar sua escola em um espaço onde se concretiza a utopia republicana de justiça e de igualdade social.

Conforme Oliveira (1995), não basta apenas o professor ser um bom exemplo de homem republicano, a sua classe deve representar a utopia do ideal republicano, e a escola que este professor leciona deve ser vista como uma fortaleza na qual permanecem intactos todos os interesses da classe dominante.

Na visão de Petitat (1994), o século XIX traz uma característica que consiste na emergência dos sistemas escolares do Estado, somando-se com o fenômeno da generalização da cultura escrita. Este fenômeno combina com a Revolução Industrial, cientifica e tecnológica. Com esta constatação, o autor chama-nos a atenção para sabermos distinguir entre aquilo que provém de necessidades estruturais, e aquilo que tem origem nas necessidades da ação social, entre o que ele chama de uma causalidade implicativa e causalidade ativa:

> a produção e reprodução dos conhecimentos científicos implicam uma instância de homogeneização, mas esta necessidade implicativa ─ relativa às condições gerais de surgimento e manutenção das atividades cientificas e tecnológicas ─ não define a forma particular que assumirá esta ou aquela escola cientifica, nem a subdivisão de níveis escolares hierarquizados dos conhecimentos científicos. (PETITAT, 1994, p.199).

Portanto, o autor evidencia que a escola sempre une dois aspectos: a instrução e a educação, o saber e a instrução hierárquica, a necessidade estrutural de uma homogeneidade e as determinações de classe.

Pretendemos com esta discussão mostrar que a escola é acima de tudo uma instituição especializada na educação das novas gerações ─ por isto ela se distingue da família, dos locais de trabalho, das diversas associações e grupos sociais ─ cuja criação se torna necessária assim que a sociedade atinge um nível de divisão de trabalho, ou seja, assim que a sociedade passa por uma modificação estrutural. Sendo assim, as relações entre escola e esfera de poder político se caracterizam por relações bruscas e repentinas reestruturações de conjunto, separadas por longo período de estabilidade, nas quais na realidade se desenrolam inúmeras lutas de influências, e estas não podem passar despercebidas.

1.4. CÉLESTIN FREINET: VIDA, ATUAÇÃO E CONJUNTURA

Antes de iniciar a Primeira Guerra Mundial, a França já entrava em um processo de modificações tanto no plano econômico como no social. Isto se inicia aproximadamente entre 1906 a 1914, com o acirramento das forças políticas trabalhistas a partir da Revolução Industrial. Assim, no inicio do século XX, a estrutura econômica francesa já apresentava características de um capitalismo consolidado. De acordo com Oliveira (1995), a França já era considerada um país industrializado e que antes da Primeira Guerra Mundial já passava pela experiência do taylorismo ─ encontra-se neste sistema de produção separação entre planejar e executar, ocorrendo a racionalização da produção.

Antes de eclodir a Primeira Guerra, o cenário político Francês era composto por três correntes: de direita (composta pela alta burguesia), centro (pequena e média burguesia) e esquerda (composta por sindicalistas e socialistas). Junto com a ruptura da colisão governamental radical-socialista, a eleição em 1913 de um presidente da república nacionalista de centro-direita, marcou o inicio de um período conturbado, que estava prestes a enfrentar outras grandes modificações na sociedade francesa.

Em oposição ao taylorismo, o sindicato Francês uniu suas forças ao partido socialista. Ambos reivindicavam melhores condições de trabalho para os operários e a união entre eles foi responsável por inúmeras greves que surgiram no inicio do século XX.

Diante deste contexto, surge na França um movimento cooperativista no intuito de confrontar-se com o taylorismo, ao colocar em prática seu objetivo de repartição da riqueza nacional.

Ao contextualizar a evolução capitalista na França, Oliveira (1995) expõe que este desenvolvimento prosseguiu de modo mais paulatino na França em comparação a outros países europeus e aos EUA. Isto se dá pela forte presença de uma estrutura fundiária continua, marcada pelo esfacelamento da distribuição de terra, pelo contraste entre latifúndio e minifúndio, e pela postura exercida pelos donos de terra. Estes exercem seu poder por meio de relações de compadrio, de clientelismo e de intimidação.

Além da forte presença da estrutura fundiária no país, o contexto geográfico francês também é marcado por grande disparidade regional. Segundo Oliveira (1995, p.

46) o norte, o nordeste, o leste e a região parisiense antes de 1914 já haviam adotado técnicas de agricultura moderna, enquanto o sul, onde viveu Freinet, e o oeste mantinham a estrutura tradicional, baseada na agricultura de subsistência.

Ora, diante desta disparidade geográfica, as relações de trabalho se dão de acordo com o desenvolvimento econômico do local: no sul e no oeste, marcados pela presença de uma agricultura tradicional e da indústria artesanal ou semi-artesanal, perpetua-se as relações de paternalismo, já nas regiões mais desenvolvidas da França, a relação de trabalho incorpora de modo mais evidente as relações capitalistas de produções, ou melhor, a luta de classes em seu maior desenvolvimento. Tendo assim, maior adesão ao pensamento marxista, e a presença de uma forte influência deste na força sindical.

Segundo Oliveira (1995), estas contradições presentes na França necessitam ser evidenciadas — o que não quer dizer que estas contradições são características exclusivas deste país —, pois isto desmistifica o mito de uma França enquanto um país equilibrado, terra de igualdade social e de harmonia entre as diversas classes.

Iniciada a Primeira Guerra, inicia-se também um período marcado por profundas modificações no sistema capitalista, que ultrapassando sua fase concorrencial, entra em sua fase monopolista. Como os demais países beligerantes, Hobsbawm (1995) declara que a França não estava preparada para um conflito tão amplo, e mesmo alcançando a vitória, o país contou com altíssimos custos, principalmente humanos.

Durante a Guerra, os camponeses foram os mais atingidos, eles tiveram que ser afastados da lavoura às vésperas das colheitas. Já com os operários, a situação foi mais amena, pois por mais que estes também tenham sido atingidos, eles ainda tinham uma utilidade na produção industrial, pois esta época foi marcada por uma presença expressiva de produção de material bélico.

Para algumas indústrias ligadas às atividades bélicas, a guerra proporcionou um forte crescimento econômico e a possibilidade de super lucros. Oliveira (1995) evidencia que a guerra exigiu um reordenamento da economia do país, marcada pelo crescimento das grandes unidades nos setores de ponta e o declínio acentuado nas formas tradicionais de produção. E que esta reorganização acompanhou uma maior intervenção do Estado na economia. Surgem daí as primeiras empresas estatais, e o Estado passa a assumir seu duplo papel de empresário e regulador das forças capitalistas, o qual permanecerá intacto até os anos 70.

A expansão da França se deu juntamente com a reorganização da economia do país. Esta foi interrompida com a crise do sistema capitalista, que teve um impacto tão profundo que os primeiros sinais de recuperação iniciaram apenas nas vésperas da Segunda Guerra Mundial.

Diante deste contexto, Oliveira (1995) afirma ter surgido certo descrédito com relação aos governos de centro-direita no país, o que, para autora, contribui em 1936 com o surgimento da Frente Popular, um movimento de esquerda que pretendia proporcionar aumentos reais no salário, política de sustentação de preço agrícola e outras medidas para restabelecer o país da crise, alavancar o investimento e o emprego. Ao promulgar importantes leis trabalhistas, a Frente de Esquerda contrariava os interesses patronais, começando então a sofrer, a partir de 1937, fortes boicotes dos capitalistas, acompanhando seu enfraquecimento e esfacelamento em 1938.

Pouco antes da Segunda Guerra surge uma forte fração de representantes sindicais a favor da passividade. Isto, mais o enfraquecimento da Frente de Esquerda, contribuíram para que o movimento sindical se enfraquecesse. Neste período, muitos professores ligados à militância comunista são perseguidos, presos e sofrem fortes sanções.

A Segunda Guerra Mundial motiva uma profunda desestruturação de toda economia francesa, sendo considerada a mais radical de toda história do país. Isto se dá, de acordo com Oliveira (1995), pelo fato de a Alemanha apoderar-se das finanças do país, promovendo uma pilhagem sistemática de produtos e instalações industriais:

> As mortes (mais de 800.000) e as internações em campo de concentração, aliam-se a uma deportação maciça de força de trabalho masculina que soma mais de um milhão e meio de pessoas (prisioneiros requisitados para o Serviço de Trabalho Obrigatório em empresas germânicas). Setores inteiros da economia para o controle de empresas alemã, principalmente as químicas e metalúrgicas. Além disto, os pagamentos de tributos de guerra à Alemanha representavam 49% das despesas públicas e 27% da renda nacional, em 1944 (OLIVEIRA, 1995, p.49)

Para somar-se ao contexto, Oliveira (1995) relata que o Governo colaboracionista do Marechal Pétain promove frente a esta situação uma política retrógrada e corporativista, que vai colocar toda a economia em uma perigosa jogada burocrática e incompetente. Deste modo, no final da Guerra, a França já havia perdido

metade do seu capital e seu parque industrial estava em grande parte destruído e obsoleto.

Assim em 1945, conta-nos Oliveira (1995, p.50), que frente à tarefa de reconstruir a França, duas concepções se enfrentam dentro do governo provisório. Uma inspirada em um ideal socialista e elaborado já antes da libertação, dentro do conselho nacional de resistência, a qual previa amplas nacionalizações acompanhadas de uma mudança radical na sociedade francesa. Já a outra concepção, propunha a volta natural da economia de mercado. A segunda concepção contou com vários fatores que atuaram a seu favor. O principal deles foi o envolvimento direto dos EUA na reconstrução da Europa, mediante a implementação do plano Marshall e o incentivo da união entre os países europeus.

Porém, a nacionalização contava com um enorme apoio popular e com um crescimento eleitoral de esquerda, o que a tornou rapidamente uma exigência incontornável. Disto, surge um poderoso setor público atuante nas áreas estratégicas de economia que permite ao Estado um poder de controle sem precedentes sobre os rumos econômicos do país, começando a ser utilizado pela primeira vez na história o planejamento econômico global. Porém, de acordo com Oliveira (1995), a planificação na França é muito diferente da utilizada em países socialistas, ela pretende ser apenas um indicativo, visa remediar o caráter imprevisível da economia liberal, sem, contudo, cair na rigidez do centralismo econômico. Seus idealizadores vêem os planos altamente positivos: “e se considerar o crescimento econômico do país não há dúvida sobre o sucesso do plano” (OLIVEIRA, 1995, p.50).

Com a implementação da economia planejada, a França consegue obter um sucesso econômico maior e mais expressivo do que seus vizinhos. Atribui-se, assim, a reconstrução do país ao sucesso de uma economia planejada.

Toda esta explanação sobre a economia francesa nos ajuda a compreender a trajetória de Célestin Freinet enquanto educador que ocupa uma determinada classe social e que se posiciona explicitamente a favor de uma classe específica, como militante do Partido Comunista Francês e do Sindicato dos Professores.

Célestin Freinet nasceu em Gars localizado nos Alpes Marítimos em 15 de outubro de 1896. Teve a infância e a juventude em meio às paisagens do campo, cercado pela produção artesanal. Veremos adiante, que esta condição de vida influenciou sua pedagogia, principalmente no final da carreira, momento no qual o autor enfatiza a semelhança entre a natureza e o desenvolvimento infantil. O autor, filho de

camponês, teve sua infância marcada pelo trabalho no campo. Esta é outra característica que acompanhará sua proposta: o trabalho é o princípio motor de sua proposta.

Em 1912, Freinet ingressou na Escola de Formação de Professores (Escola Normal) de Nice. Seus estudos foram interrompidos em 1914, pois com início da Primeira Guerra o autor é convocado para servir o exército francês.

Freinet regressa da Guerra doente, pois sofre a ação de gases tóxicos, deixando-lhe uma grave lesão pulmonar. Mas, a doença não fez com que ele abdicasse da sua vontade de ser "Professor Primário". Desta forma, a carreira docente de Célestin Freinet se inicia em 1920, em uma pequena escola de Bar-Sur-Loup (Alpes Marítimos), acompanhado apenas de sua maleta oficial de participante da Primeira Guerra Mundial que testemunhara todo horror vivenciado naquele período. Ele inicia a docência carregando consigo um profundo amor e respeito pelas crianças, pois sua inexperiência pedagógica não lhe permitiu outros requisitos:

> Freinet inicia no magistério com o empirismo que é do homem que se joga n'água sem saber nadar. Sua prática escolar, toda ela orientada pela pesquisa do puro acaso, abre-lhe, entretanto o caminho da livre expressão da criança. (FREINET, 1978, p.48).

Atuando nesta escola, Freinet foi negando o ensino tradicional por comprovar que ele era falho "exigindo das crianças atitudes passivas e amorfas" (FREINET, 1978, p.23). Cabe ressaltar que a negação da educação nos moldes tradicionais não é pionerismo de Freinet[14], vários educadores (Montessori, Decroly, Claparède, Dewey, etc) o vinham fazendo desde o início do século XX.

---

[14] Luzuriaga, ao descrever o período em que o movimento da Escola Nova ganhou força, e em que Freinet encontrava-se exercendo a profissão de professor, o faz apontando para o fato de que no período de 1870 a 1919 emergiram os autores pertencentes ao movimento, e as obras mais marcantes da Escola Nova: 'O Método da Pedagogia Científica' de Maria Montessori e 'A Psicologia da Criança' de Claparède em 1909; 'O conceito da escola do trabalho', de Kerschensteiner em 1912; ' Escola e Cultura Juvenil', de Wyneken em 1913; 'Democracia e Educação' , de Dewey em 1916; 'Idéias modernas sobre as crianças', de Binet e 'O Método de Projetos', de Kilpatrick, em 1918. Finalmente, acrescentamos mais algumas coincidências, em outro decênio, o de 1870 a 1880, viu nascerem grande parte dos representantes da educação nova, poderíamos falar do ponto de vista dos nascimentos em uma 'classe de 1870'. Assim Maria Montessori e Paul Geeheb nasceram em 1870; Decroly e Heinrich Scharrelman, em 1871; Willian Kilpatrick, em 1872; Claparède, em 1873; Glockel, em 1874; e Lombardo-Radice e Ferrière, em 1872. Estas coincidências não são naturalmente gratuitas. Esses homens chegaram à maturidade intelectual, no início do século quando houve uma mudança significativa na atmosfera espiritual e pedagógica e, por sua vez, acabaram por influenciar a mesma ao mesmo tempo em que eram por ela influenciados. Os que vieram depois encontraram grande parte do caminho já traçado e não precisaram fazer muito mais do que segui-lo, acrescendo suas próprias contribuições." (Luzuriaga 1961:25). LUZURIAGA, L. – La Educacion Nueva – 6º ed. – Buenos Aires: Editorial Losada, 1961.

Freinet durante sua trajetória docente participa ativamente do sindicato docente (fundado em 1907 a Federação Nacional dos Professores Primários), sendo nomeado durante duas vezes como secretário do seu departamento (divisão provincial da França). O sindicato lança em 1910 a Revista Pedagógica "L'Ecole Emancipeé" da qual Freinet tornou-se um ativo colaborador.

A trajetória de Freinet também é marcada por sua militância no Partido Comunista Francês, responsável pela formação política do autor. No início de sua carreira, Freinet entra em contato com as obras de Marx e Lênin, influenciando o seu compromisso com as camadas populares.

Freinet parte do pressuposto de que as crianças estão inseridas em um contexto econômico-político e social o qual não pode passar a eles de forma despercebida, assim, a escola cumpre o papel de trabalhar este contexto com as crianças, levando a realidade "da aldeia para a sala de aula". O autor considerava que as crianças não podem ser vistas como seres abstratos, deslocadas de seu contexto histórico e social.

Em 1923, Freinet entra em contato com os ideais da Escola Nova, chamando-lhe a atenção o autor Adolphe Ferrière, no qual, além da insatisfação de ambos com relação ao ensino tradicional, Freinet encontra alguns pressupostos que poderiam ajudar a sua reflexão em sala de aula, como conceber a criança como um ser ativo.

Já no ano de 1924, ele dá início à técnica da imprensa na referida escola, proporcionando aos alunos a divulgação de suas produções textuais, por meio de jornais e intercâmbio interescolar. Essa produção de textos não contava com nenhuma interferência direta dos professores, eles somente auxiliavam quando eram solicitados, pois assim supunham estar possibilitando que as crianças fossem autores de seus pensamentos e produções. Freinet rompia, assim, com qualquer espírito adestrador que acompanhava a "antiga" concepção pedagógica por ele combatida.

Em 1925, visita a União Soviética e se encanta com a escola Russa, pois a realidade daqueles alunos se aproxima bastante da realidade dos alunos da aldeia pobre de Bar-Sur-Loup onde ele lecionava.

De acordo com Élise Freinet (1978), neste período, a escola Russa encontrava-se sob influência, principalmente, do pensamento de Pistrak. Após sua visita à Rússia, a relação entre educação e trabalho ganha mais vigor na proposta de Freinet: "O trabalho

torna-se o grande princípio, o motor e a filosofia da educação popular, a atividade de onde virão todas as aquisições" (FREINET, 1969, p. 27)

No ano de 1927, Freinet inaugura a CEL (Cooperativa Ensino Laico) que nasce da técnica de texto livre. Após sua criação, o autor adota também a imprensa na escola e a correspondência interescolar. A CEL surge também como uma necessidade financeira, assim ela visava arrecadação de verba para possibilitar a distribuição e divulgação dos boletins e revistas La Gerbe, que começou a circular em 1927. Ocorre também em 1927 um importante congresso em Tours, responsável pela consagração do movimento Internacional de Material Impresso na Escola. Concomitantemente à implantação da CEL, Freinet assume a edição do jornal "L' Educateur Proletarein.

Aos poucos, Freinet divulgava timidamente suas experiências pedagógicas e conquistava alguns discípulos, os quais almejavam e lutavam pela implantação e solidificação da proposta de uma pedagogia popular. Freinet publica a primeira edição do livro "História do rapazinho na montanha", dando início mais tarde a uma coleção que acompanharia a prática pedagógica de Freinet durante vinte anos.

No final de 1928, Freinet passa a lecionar em Sant-Paul, encontrando no local todos os tipos de dificuldades escolares, exemplificadas na pobreza da escola, e principalmente no descaso do presidente da câmara com as reivindicações feitas por Freinet, fatos estes que acabaram impedindo, assim, a execução de sua prática pedagógica.

Em 1929, a proposta de Freinet passa a ser mais divulgada, principalmente após a realização em Liége (França) de uma exposição internacional de educadores adeptos a sua proposta. Na medida em que sua proposta é divulgada tanto em congresso como em revistas sindicais e educacionais, o autor conquista adeptos e inimigos de sua proposta.

Em Saint-Paul, Freinet sofre várias perseguições que levam a sua demissão em 1933 da escola pública Francesa. Diante de tantos conflitos e perseguições, a partir de 1933, Freinet entra em uma luta incessante para ampliar e consolidar seus laços com o sindicato, seus discípulos e os pais dos alunos. Segundo Freinet, para superar esta crise de ordem pedagógica fazia-se necessário:

> Dedicarmo-no-emos a empenhar a criança os pais os educadores numa tarefa de cujo alcance emancipador tem de se perceber para estarem melhores preparados para levar a cabo um luta urgente em todos os domínios, social, sindical e político, para dar pão e cuidar aos filhos dos trabalhadores. (FREINET, É, 1978, p. 42).

O autor supunha que para conseguir o apoio necessário para superação desta crise pedagógica, as pessoas necessitavam compreender o verdadeiro significado da educação, enxergando-a como algo mais amplo do que as paredes da escola, percebendo que função educativa está atrelada à condição econômica, social e também psicológica das crianças.

É extremamente necessário que para a execução de uma pedagogia popular, o professor seja um verdadeiro militante das causas educacionais, integrando a pedagogia às grandes correntes políticas e sociais. A proposta pedagógica de Célestin Freinet, que nasceu na pequena cidade de Bar-sur-Loup, tomou a partir de então um novo rumo, conseguindo se espalhar por centenas de aldeias e centros urbanos.

No final de 1933, Freinet cria em Vence uma escola particular, financiada pela cooperativa, e freqüentada por sujeitos das camadas populares (filhos de operários, jovens espanhóis expulsos da guerra civil, entre outros).

Em 1934, com o advento fascista, a CEL e Freinet são perseguidos de forma mais intensa. Freinet então articula a escola de Vence à Liga dos Pais (criada no intuito de união entre pais-escola-sociedade) e milita politicamente na Frente Anti-Fascista e no sindicato de Professores Primários.

A escola de Freinet é fechada, por ser considerada uma ameaça ao sistema capitalista através de sua tentativa de fazer com que a escola caminhasse ao lado das reivindicações das camadas populares da sociedade.

Apesar do clima de perseguição e agitação, em 1936, a Frente Popular assume o poder e faz renascer em Freinet a esperança da efetiva implementação e da conquista da "Escola do Povo". Assim, a CEL e o Grupo Francês de Educação Nova trabalharam junto em prol de uma Reforma do Ensino. Em 1937, o Movimento de Freinet contava com mais de 15 mil adeptos. Porém, o plano de um reforma do ensino não saiu do papel.

Em 1939 com a eclosão da Segunda Grande Guerra, Freinet e a Cooperativa passam a ser mal-vistos, já em 1940 o autor é preso sendo mandado para um campo de concentração em Saint-Maximium e depois transferido para Saint-Sulpice-du-Tarn, toda esta conjuntura o influencia a tomar um novo rumo.

Freinet no exílio percebe que é o momento de colocar no papel todo o seu amadurecimento pedagógico. Pois, ao longo dos vinte anos como um professor totalmente dedicado à centralidade da atividade na criança, realizando uma pedagogia dinâmica que exprime a vida e seus entusiasmos, não poderia deixar de contribuir com a

psicologia e pedagogia mundial. Então, escreve as obras: “Educação pelo Trabalho”, “A Escola Moderna Francesa” e “Ensaio a Psicologia Sensível”. Fazendo uma análise cautelosa dessas obras, podemos perceber que elas seguem uma vertente mais bio-psicologizante, diferente de suas primeiras obras que apresentavam uma vertente mais político-social.

Quando Freinet, em 1941, consegue sua liberdade provisória e tenta retomar a CEL, esta se encontra bastante diluída. Freinet tenta participar do processo de reforma do ensino, mas é acusado de traidor pelo Grupo Francês de Educação Nova ─ o qual ele também fazia parte ─ por participar de conferências na Alemanha, ou seja, por não levar em consideração o massacre francês causado pelo país.

Em 1950, Freinet é expulso do Partido Comunista Francês, sob a justificativa de sua rejeição à organização e diretrizes impostas pelo Partido, ou seja, por sua indisciplina.

Para os marxistas, a educação significava transmissão de conhecimento, ou seja, de conteúdo e esta visão educacional vai delinear a visão do PC. Assim, a proposta de Freinet por não pautar-se neste pressuposto é considerada por alguns membros do Partido como uma proposta escolanovista. De acordo com Élise Freinet (1977; 1978), Snyders, por exemplo, critica a proposta de Freinet dizendo que ela atende aos interesses da burguesia e não dos proletários.

Célestin Freinet cria em 1948 o ICEM (Instituto Cooperativo da Escola Moderna), que já reunia mais de 20 mil participantes. Com a morte de Célestin Freinet, em 08 de outubro de 1966 em Vence, os adeptos da proposta de Freinet tornam-se militantes da ICEM e em 1968 redigem a carta à Escola Moderna, redefinindo a proposta educacional do movimento como uma escola centrada na criança e fundamentada em um trabalho criador.

Pouco antes de morrer, Freinet coloca todas as suas esperanças no pedido que fez aos seus apoiadores, para que continuassem com a sua proposta, realizada ao longo destes vinte e cinco anos. Pedindo que não desanimassem diante de tais caminhos espinhosos, convidando-os a construir um mundo melhor. Isso tudo só seria possível, se assim como seus apoiadores, outros homens continuassem a apoiar os pioneiros desta proposta. Visando uma educação que estivesse ligada ao trabalho, à cooperação, não deixando jamais de lado o experimental. Freinet consegue esse apoio e ainda hoje, no início do século XXI, encontramos escolas que buscam seguir a metodologia

desenvolvida pelo autor, e por ironia do destino tais escolas (ao menos no Brasil) não estão destinadas às camadas populares.

CAPÍTULO 2

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PENSAMENTO DE CÉLESTIN FREINET

Este capítulo tem como objetivo apresentar a concepção de sociedade, o papel social que é atribuído à educação, a concepção de desenvolvimento e a concepção de ensino-aprendizagem nas obras de Célestin Freinet. Para tanto, o capítulo será dividido em três partes: na primeira parte, analisaremos a visão do autor sobre a sociedade e qual a função da educação dentro desta, enfatizando que tipo de homem a proposta pedagógica do autor visa formar; na segunda, descreveremos a concepção de desenvolvimento humano presente nas obras do autor, utilizando especificamente a obra "Ensaio de Psicologia Sensível" volume I e II, na qual é realizado um estudo sobre os fundamentos psicológicos, filosóficos e sociais que perpassam o processo de evolução do indivíduo; por fim, na terceira parte, mostraremos qual a concepção de ensino-aprendizagem presente nas obras de Freinet, ou seja, descreveremos as técnicas propostas pelo autor e qual é o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos que o pensamento de Célestin Freinet possui fases distintas que necessitam ser explicitadas para acompanharmos inicialmente sua visão de sociedade em diferentes momentos. Oliveira (1995)[15] afirma que a visão que Freinet tem do papel da educação e do seu projeto pessoal de educador sofre alterações com os acontecimentos que marcam sua vida pessoal e com mudanças da conjuntura política e social da França e do mundo. Pretendemos, diferentemente da autora acima citada, mostrar que o posicionamento político de Freinet sofre sim variações diante das conjunturas políticas, econômicas e sociais, mas que suas concepções de educação e ensino-aprendizagem se mantêm linear, até mesmo porque as suas técnicas de ensino são pensadas no início de sua docência e não se alteram com o passar dos anos. Esta

[15] Anne Marie Emilie M. Milon de Oliveira nasceu na França e morou no país até seus vinte e poucos anos, chegou ao Brasil em 1970 e durante a realização do mestrado, orientado por Gaudêncio Frigotto, resolveu voltar seu olhar para seu país de origem, debruçar-se ao estudo de seu conterrâneo Célestin Freinet.

questão será discutida com mais detalhes no próximo capitulo. No momento, nos atentaremos apenas em apontar alguns traços dessas mudanças, ou, como diz a autora citada, dessas "evoluções":

- Primeira fase: dos anos 20 até 1936, Freinet se apresenta decididamente engajado ao lado dos docentes revolucionários. Adere ao PCF (Partido Comunista Francês), sendo sua fase mais radical, na qual o autor milita igualmente na federação de ensino (Sindicato Unitário). Nesse período, escreve artigos na revista "L'École Emancipée", órgão dos docentes unitários e também no jornal "Clarte" e publica a revista "L' Educateur Prolétarien" ("O Educador Proletário"). É nessa fase que são implementadas a maioria de suas técnicas e propostas teóricas, e é o momento no qual o autor tenta estabelecer um processo dialético entre teoria e prática. Esta será uma das nossas principais questões para o próximo capítulo, pois pretendemos analisar se existe ou não um processo dialético entre a teoria e prática do autor, tentando assim, apontar as continuidades e rupturas travadas entre o seu diálogo e a ideologia liberal expressa no movimento escolanovista.
- Segunda fase: Inicia-se com a frente popular, que constitui um momento de grande esperança para Freinet, na medida em que ele fica contagiado com a "ilusão da esquerda no poder". Esta fase se caracteriza como a "oficialização de sua proposta pedagógica".
- Terceira fase: Inicia-se com a 2º. Guerra Mundial, acompanhada de um processo de rupturas. Freinet é obrigado a interromper suas atividades escolares, pois se encontra em clandestinidade. Esta situação afeta consideravelmente a evolução do seu pensamento. No entanto, nessa fase escreve grandes obras, como: "Educação pelo trabalho" e "Ensaios de psicologia sensível". A libertação do exílio significa para Freinet o inicio de uma nova fase, momento de profundo entusiasmo de modo que ele se oferece para participar da reconstrução do sistema escolar, e é acusado de colaboracionismo por membros da resistência externa. Vê-se, então, marginalizado pela comissão redatora do plano de Langevin-Wallon. Além disso, no inicio dos anos 50, Georges Snyders escreve um "violento" requisitório contra a pedagogia nova em geral, e contra a pedagogia de

> Freinet. Outros intelectuais comunistas acompanharam Georges Snyders. Esse fato ocorreu concomitante à expulsão de Freinet do PCF.

Além da concepção de sociedade de Célestin Freinet, é necessário considerarmos o posicionamento político do autor, encontrado de forma mais evidente em jornais e revistas da França, os quais, infelizmente, não tivemos acesso durante a pesquisa uma vez que estas fontes[16] estão restritas ao país de origem do autor. Mas, mesmo diante da falta de acesso a estes documentos, nos apoiamos em outras fontes para compreendermos a concepção de sociedade, mesmo que ainda não completa, presente no pensamento de Célestin Freinet, já que sem a sua compreensão consideramos impossível entender a proposta pedagógica do autor. Ressaltamos ainda que tentamos utilizar preferencialmente as obras do próprio autor no levantamento de suas concepções, não desprezando as produções de outros autores sobre Freinet, mas entendendo que é importante trazer sua própria fala.

Após realizarmos um rigoroso levantamento bibliográfico sobre as produções que tiveram o pensamento de Célestin Freinet como objeto de estudo e publicadas no Brasil, deparamo-nos com um quadro de total fragmentação do pensamento do autor, ou seja, encontramos inúmeras obras que abordam sua proposta metodológica desvinculada do contexto histórico de produção e de ação. Assim, consideramos que são pouquíssimas as obras encontradas no Brasil que permitem que Freinet dialogue com o seu tempo histórico, dentre elas no apoiamos em três: sendo duas traduções de obras produzidas por Élise Freinet intituladas "Nascimento de uma Pedagogia Popular" e "O Itinerário de Célestin Freinet", pois ao descrever a trajetória do autor e a sua proposta pedagógica preocupa-se também em mostrar a visão política de Freinet, mesmo que de forma sucinta. Encontramos também esta preocupação no estudo realizado por Oliveira (1995), em sua obra intitulada "Célestin Freinet: As raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica".

Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de realizar uma análise historicizadora das obras de Célestin Freinet, sob o risco de cairmos nas armadilhas que levam a uma fragmentação do pensamento do autor.

---

[16]Dermeval Saviani (2006) afirma que as escolhas das fontes dependerão não apenas do objeto e dos objetivos da pesquisa, mas também da delimitação, dos recortes efetuados. E ao fazermos a opção por trazer à tona a concepção de sociedade presente na obra do autor, nos deparamos com a dificuldade de acesso de fonte a qual consideramos essenciais para compreensão da proposta do autor.

2.1. CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Em seu livro "Para uma Escola do Povo", Célestin Freinet (1973) faz um resgate histórico mostrando que desde a Idade Média até o século XX, a escola tem se adaptado em todos os tempos e lugares aos sistemas econômicos, sociais e políticos que a domina, ou seja, o autor, com tal resgate, mostra o caráter reprodutor da escola pública.

Ao estudar o papel da educação da sociedade capitalista mostra também que no século XIX a instrução do povo tornou-se uma necessidade econômica, sendo instituída, nesse contexto, a escola pública para preparar a população com eficiência às novas tarefas que o "maquinismo"[17] precisaria.

No início do século XX, a escola pública francesa, segundo Célestin Freinet, insiste numa concepção pedagógica técnica, intelectual e moral, não em contradição ao modo de vida e às aspirações do proletariado que tomava consciência de seu papel histórico sob influência da Revolução Russa ocorrida em 1917. Assim, a burguesia aciona o caráter reprodutor e, por conseguinte, conservador da escola com o objetivo de impedir a chegada do futuro que se acenava tendo como horizonte a evolução do mundo:

> Essa escola já não prepara para a vida, não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente, ela insiste em um passado caduco, como aquelas velhinhas que, por terem alcançado um sucesso merecido durante sua plena juventude, não querem mudar em nada seu gênero de vida nem a modas que tão certo dera, e amaldiçoam a evolução, ao seu redor, de um mundo condenado (FREINET, 1995, p.3).

Com isso, o autor afirma que cada vez mais a formação verdadeira da criança, sua adaptação a um mundo evoluído, é praticada fora da escola, pois a escola não satisfaz a formação integral do indivíduo na medida em que se apresenta desvinculada do objetivo educacional: fazer com que as crianças desenvolvam ao máximo a sua personalidade no seio de uma "comunidade racional" a que ela serve e que lhe sirva, ou seja, a formação da criança deve ser uma formação que lhe proporcione uma reflexão crítica diante dos problemas sociais, e não uma formação passiva na qual as crianças

[17] Expressão utilizada por Freinet em referência ao desenvolvimento do capitalismo e a preparação de mão-de-obra para a lida com a nova tecnologia, principalmente com as máquinas que passam a fazer parte do cenário das grandes fábricas a partir da Revolução Industrial.

fiquem a mercê de todas as desgraças sociais consideradas como naturais pelo sistema vigente.

Influenciado pela conjuntura política e social do século em que viveu e pela sua indignação em relação ao ensino proporcionado pela escola tradicional, o autor propõe uma pedagogia popular com o intuito de aniquilar todos os resquícios de uma educação que possa alienar e dar continuidade à exploração e à desigualdade social proporcionada pelo sistema capitalista.

Célestin Freinet é expressão do seu contexto histórico-político e econômico[18] uma vez que lutou durante toda sua vida para ir além das circunstâncias atuais, traçando uma luta em busca da superação do sistema capitalista e da desigualdade social proporcionada por ele. O autor encontrou em seu percurso incentivo da militância partidária e sindical, que lhe proporcionou audácia para colocar em prática sua proposta político-pedagógica de implementação de uma Pedagogia Popular no seio da escola pública francesa. Esta última tinha a finalidade de apenas reproduzir os interesses dominantes do sistema capitalista: formar indivíduos dóceis que não percebessem a lutas de classe e nem a divisão da sociedade em duas classes absolutamente antagônicas.

A experiência de Freinet na guerra fez com que ele se revoltasse com aquele ato sangrento. Para ele tudo aquilo não passava de uma imensa matança sem sentido. Oliveira (1995) afirma que ele perdeu totalmente a ilusão em alguns princípios dos ideais republicanos, entre eles, o patriotismo e a confiança na educação como fator de progresso social e moral:

> Percebi nas trincheiras que os deuses que nossos mestres exaltam – a ciência, a instrução, a família, e a pátria eram falsos deuses, sanguinários e criminosos; que esta moral não era a moral verdadeira e que está pátria era por demais madrasta para ser nossa verdadeira pátria (FREINET apud OLIVEIRA, 1995, p.38).

A desilusão de Freinet com relação aos ideais republicanos fez com que o autor buscasse outro referencial[19] em meio ao contexto histórico-social das Grandes Guerras e

[18] Segundo Oliveira (1995, 91), Célestin Freinet foi, verdadeiramente, homem do seu tempo, de uma época rica de esperanças, na qual os ideais progressistas, sob o impacto da Revolução de Outubro tiveram um impulso considerável. Uma época então profundamente marcada por duas grandes guerras e pela maior crise econômica até então vivida pelo mundo capitalista. Ao longo de quarenta e seis anos de sua carreira, ele encarnou, na sua própria vivência, muitas das lutas, avanços e recuos, acertos e equívocos do corpo docente francês.

[19] Élise Freinet[19] (1978), mulher de Freinet e sua colega de profissão no corpo docente primário declara que no século XX, antes mesmo de iniciar sua carreira docente, Freinet integra as fileiras do Partido

ao avanço do capitalismo sob a roupagem do imperialismo. Tomado por um grande anseio de renovação que apagasse o cenário de destruição no qual se encontrava a sociedade naquele momento, o marxismo e a Revolução de Outubro surgem como o referencial teórico e o exemplo prático que dariam base à renovação arquitetada por Freinet, que associa sua obra a uma proposta política integrante de um projeto socialista, na tentativa de mostrar que existe outra perspectiva de sociedade, diferente do projeto capitalista, que tem como sustentáculo a exclusão, a exploração e a desigualdade social.

A crença de Freinet na renovação da sociedade passava necessariamente pela urgência em se formar novos homens. A educação, nesse sentido, era entendida como o grande instrumento que poderia influenciar diretamente os rumos da nova sociedade que estava por se construir. Porém, a escola pública francesa daquele período estava organizada em termos contrários a qualquer possibilidade de mudança da ordem social vigente. Freinet vê, então, na contraposição ao modelo tradicional de ensino, um bom caminho para a construção da escola verdadeiramente transformadora. Tal visão revigora a força do autor em colocar seu projeto de implementação de uma "escola do povo" em execução, com a proposta política de lutar ao lado de uma mudança radical da estrutura social francesa. Neste sentido, passa encarar a militância como parte fundamental para atingir a proposta de criação de Educação Popular, no intuito de fazer dela um lócus de modificação da estrutura econômica.

Célestin Freinet, em seu livro "As técnicas de Freinet da escola moderna", na busca por uma nova escola comprometida com os interesses dos proletários considera que o caráter reprodutor da escola pública francesa deve ser evidenciado, assim como seu falso discurso de progresso social deve ser desmitificado.

Freinet (1995) afirma que a escola, por trás de um falso discurso de universalização, esconde que sua finalidade é servir à ordem social burguesa:

> A instrução do povo se tornou uma necessidade econômica. O capitalismo triunfante institui, portanto, a escola pública, a qual foi, pelo menos por um tempo, adaptada aos objetivos específicos que tinha motivado seu surgimento. Não se trata, no fundo - quaisquer que fossem as teorias e os discursos acadêmicos dos idealistas – de elevar o povo, senão de prepará-lo para preencher com mais eficiência e racionalidade as tarefas novas que o maquinismo lhe ia impondo. Ler, escrever, contar tornavam-se as técnicas de base sem as quais o

---

Comunista Francês, tornando-se um militante internacionalista. E logo no início de sua carreira, filia-se à Federação do Ensino (Sindicato Unitário), tornando um colaborador ativo da Internacional dos Trabalhadores, ligado à Terceira Internacional.

> proletário não era nada a não ser um operário medíocre. Da mesma forma, rudimentos de literatura, de geografia, de história, de ciências e moral deveriam aperfeiçoar a adaptação do indivíduo aos estreitos limites do seu novo quadro econômico (FREINET, 1995, p.9).

O autor busca desmistificar a concepção da escola como espaço de universalização do conhecimento, mostrando que a escola é reprodutora, e ao mesmo tempo, espaço de contradições onde se manifestam lutas de classes. E nessa configuração em que se encontrava a escola, o autor tentou inserir uma nova proposta através da implementação de sua Pedagogia Popular.

Foi pensando nos filhos da classe trabalhadora que Freinet se agarrou com todas as forças aos ideais socialistas e buscou neles elementos para implementar uma educação popular no seio da escola pública. Porém o autor deixa claro que tem consciência das dificuldades que perpassam a sua proposta, dos limites que todas suas tentativas encontrarão diante de uma renovação educacional em um sistema capitalista. Na introdução de seu livro "Para uma Escola do Povo", o autor explicita tal consciência ao retratar um breve histórico da educação:

> Nova etapa no século XIX. A introdução do povo torna-se uma necessidade econômica. O capitalismo triunfante instituiu, portanto, a escola pública, a qual foi pelo menos por um tempo, adaptada aos objetivos específicos que tinham motivado seu surgimento. Não se tratava, no fundo – qualquer que fossem as teorias e os discursos acadêmicos idealistas – de elevar o povo, senão de prepará-lo para preencher com mais eficiências e racionalidade as tarefas novas que o maniqueísmo lhe ia impondo. Ler, escrever, contar tornam-se as técnicas de base sem as quais o proletário não era nada a não ser um operário medíocre. Da mesma forma, rudimentos de literatura, de geografia, de história, de ciências e moral deveriam aperfeiçoar a adaptação do indivíduo aos estreitos limites do seu povo no quadro econômico.
>
> Esta adaptação foi mais ou menos perfeita durante o período 1890-1914. O próprio povo estava aparentemente satisfeito e até bastante orgulhoso de uma escola que fazia seus filhos "doutores'. Os filósofos exaltavam as virtudes da razão e da ciência, estes novos deuses; a Pátria parecia solidamente cimentada e os comerciantes de toda espécie realizavam, com toda segurança, excelentes negócios. Todavia, o encanto rompeu-se, e a fraude macabra de 1914-1918 contribuiu amplamente para isto. Pouco a pouco, os mais esclarecidos e os menores elementos do povo tomaram consciência do destino de sua classe e das mentiras interesseiras propagadas pela educação que tinham recebido (FREINET, 1980, p.13-14).

Para o autor, a escola não escapa aos determinismos sociais. A clareza do papel reprodutor da escola dos interesses das classes dominantes foi confirmada a partir do momento que ele teve contato com o marxismo, e este começou a influenciar e direcionar o seu pensamento, a sua vida e seus ideais educacionais.

Por outro lado, Freinet considera que a instrução tem um poder libertador. É necessário apontar que a escola mesmo universalizada é uma escola que serve à burguesia, e mostrar que ela não é motor do progresso. Apontando as contradições presentes no seio escolar, estaria dando o primeiro passo para fazer da escola um espaço de formação, de libertação e não de contradição: "Denunciemos a ilusão dos tímidos que esperam fazer florescer, em meio aos caos social uma pedagogia e uma escola suscetível de servir de modelo para as realizações sociais futuras" (FREINET, 1980, p.15).

Porém, Freinet afirma que não é pelo fato de a escola ser reprodutora que devemos aceitar esta lógica e não reagirmos a ela, pois ao mesmo tempo em que ela é reprodutora, ela é espaço de contradições, e devemos manifestar neste espaço as lutas de classes: "Lutamos para fazer surgir, do próprio seio da escola pública, a Escola do Povo, cujos alicerces técnicos elaboramos minuciosamente" (FREINET, 1980, p. 23). Aqui Freinet deixa claro sua vontade de fazer surgir no seio de uma escola classista liberal uma escola para o proletário, uma escola que destrua a lógica classista.

Além do contato do autor com as obras marxistas, inspiradoras de sua proposta pedagógica, o contato com a Rússia comunista foi para o autor outra fonte revigorante. Após visitar o país, torna-se convicto da idéia de formar um núcleo de docentes que tenha como ideal a prática progressista. Nesse momento, atenta-se para a necessidade do docente ter clara sua concepção de educação e de sociedade, com isto, romper com a adoção linear, "neutra" e ingênua das propostas e das práticas pedagógicas. Para o autor, a cultura, o saber e o conhecimento universal não se originam do acaso e muito menos de imposições arbitrárias ou de adoções ingênuas. Todas as propostas têm intenções e objetivos bem claros que necessitam ser evidenciados:

> Gostaria, depois do que vi na Rússia, de tentar esclarecer um pouco esta questão apaixonante – muitas vezes apaixonada – da escola neutra versus escola de classe. Duas classes se enfrentam no terreno social. Os russos declaram sem rodeios que queriam pôr a escola a serviço dos proletários. A burguesia francesa acreditou que era possível manter a escola numa estrita neutralidade social. Esperava assim,

> proteger-se tantos dos reacionários como dos revolucionários (FREINET, 1930, p.415-416).

Partindo do pressuposto de que a neutralidade seja impossível, Freinet (1930) optou por defender o interesse de uma classe, a dos proletários. Centrou-se em destruir a lógica criada nas escolas neutras, que buscam inculcar na mente dos filhos dos operários uma falsa ciência pedagógica, utilizando métodos passivos e opressivos.

De acordo com o autor, os ideais republicanos contribuem para a ilusão da neutralidade do ensino. Segundo Oliveira (1995, p. 101), no Jornal "Clarté", junto aos ideais da Terceira Internacional, Freinet diz que as palavras de fraternidade, justiça e igualdade escondem os verdadeiros interesses capitalistas. Já em outro jornal denominado "Educador Proletário", o autor diz que é uma ilusão hipócrita pensarmos que em uma escola neutra há conciliação de classes. Ele deixa claro que a escola serve aos interesses daqueles que lhe administra, e como a administração não está na mão dos operários, a escola não se preocupa em atender aos interesses desta classe social.

Após procurar realizar uma crítica ao papel reprodutor exercido pela escola pública no sistema capitalista, Freinet busca elaborar técnicas pedagógicas que possam respaldar sua proposta, no sentido de uma alteração real da prática cotidiana das escolas. O autor descarta a possibilidade de elaborar suas técnicas dando continuidade aos ideais do ensino tradicional e embasa sua crítica em relação à escola pública tradicional dizendo que o ensino dispensado nela é escolástico e despreza a "vida".

Em sua obra "O Método Natural", Freinet (1977a), em busca de uma formação que proporcione um conhecimento crítico e sólido e omnilateral às crianças estabelece uma relação forte entre aprendizagem e a natureza. E declara que a natureza procede em suas transformações por ensaio e erro, num imenso e constante tatear, e que um ensino baseado num método natural favorece e encoraja a tendência "natural" do indivíduo, possibilitando que seus limites sejam ultrapassados, em busca da transformação.

Para o autor, a ação da escola é permitir que, de certo modo, haja um retorno do homem à natureza, para que haja uma aprendizagem autêntica e verdadeira. De acordo com Oliveira (1995), em alguns artigos escritos pelos jornais do sindicato, Freinet justifica que a relação feita por ele entre aprendizagem e natureza se diferencia da relação apresentada por Rousseau, pois o campo para ele é social, não se apresenta separado da sociedade em que está inserido de modo que a escola, mesmo situada no campo, não pode separar-se dos determinantes sociais que a condiciona.

Seguindo esta linha de raciocínio, Freinet (1930, 1976, 1977, 1980, 1996) se opõe aos escolanovistas, pois segundo o autor, os adeptos deste movimento acreditam na existência de uma escola ideal afastada dos conflitos sociais:

> Há uma neutralidade relativa: a dos pedagogos que escondem suas escolas novas nos bosques das montanhas, longe das aldeias, sobretudo, das cidades. Aliás, eles tentam fazer dos alunos 'homens puros e fortes', que constituirão, futuramente, o fermento da vida e moralidade a ser introduzido num mundo efervescente (...). Prefiro, de longe outra educação: aquela, mais difícil, porém mais fecunda, de uma escola inteiramente mesclada à vida e ao mundo do trabalho (FREINET, 1930, p.414-415).

Para Freinet, ao omitir as condições sociais concretas, a educação nova burguesa cai na armadilha do idealismo:

> Percebemos a ilusão intelectualista que confere ao educador um imenso poder de libertação. Advertirmos para o perigo que representa, para ele, exaurir-se na tentativa de realizar a sonhada escola nova, pois ela é incompatível com a verdadeira condição de proletário e contribui para manter entre educadores a miragem reformista que vê na escola o instrumento todo poderoso de uma evolução social pacifica. (FREINET, 1931, p.38).

Em contraposição a uma proposta idealista, reprodutora, e que despreze a vida, Freinet busca, através da suas técnicas pedagógicas, a libertação dos filhos dos proletários: "Trataremos de ensinar, não o que está previsto pela burguesia, incluído nos métodos, consignados nos manuais, mas o que sendo fruto do desejo das crianças pode contribuir para sua elevação no quadro concreto de sua própria classe e da sua própria vida" (FREINET, 1930, p.409-413).

Freinet (1930) considera que, colocando à disposição da criança o máximo de elementos, possibilidades e lhe dando o máximo de liberdade, ela alcançaria um desenvolvimento social e individual não opressor. Nessa lógica, os professores têm que centrar suas forças em oferecer uma formação libertadora às crianças e não em fazer delas fantoches do sistema capitalista: "A tarefa dos educadores não é agradar aos poderosos de plantão. Ela é – como sempre nos ensinar - formar cidadãos conscientes, formar homens" (FREINET, 1980, p.14).

Para extrair a concepção de sociedade e o papel da educação presentes no pensamento de Célestin Freinet, utilizamos as obras do autor que foram editadas (traduzidas) em livro no Brasil, sendo que a maioria delas foi escrita no final de sua

vida, consideradas como “guias norteadores para implementação de uma pedagogia popular”. Assim extraímos de suas entrelinhas ─ já que nelas o autor não traz como tema central o diálogo com o seu contexto histórico ─ a concepção de sociedade do autor na qual ele tem um posicionamento claro de que a escola não escapa aos determinismos sociais e aos interesses da classe dominante.

Preocupado com o caráter reprodutivista da escola na sociedade capitalista e acreditando na possibilidade da renovação da sociedade, o autor centra-se em implementar uma proposta educacional com um caráter político claro: formar novos homens que possam contribuir, ou melhor, se juntar na luta pela superação do capitalismo. A educação, nesse sentido, era entendida como um instrumento que conduzisse a uma nova sociedade, uma sociedade libertadora, sem classes, justa e igualitária.

Mas esta luta se tornou árdua já que os interesses da escola pública francesa daquele período eram opostos a esta proposta. Contudo, Freinet, apoiado no referencial marxista e em alguns momentos pelo Partido Comunista Francês e pelo Sindicato dos Professores Primários, coloca em prática sua proposta. Porém, as perseguições ao autor tornam-se cada vez mais acirradas, e com o passar dos anos ele centra sua luta na contraposição ao modelo tradicional de ensino, encontrando nela um bom caminho para a construção da escola verdadeiramente transformadora.

2.2. CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

O movimento escolanovista surge amparado por certa concepção de desenvolvimento embasada em pesquisas no campo da Psicologia Experimental. Nesse sentido, apregoa-se a necessidade de respeito ao desenvolvimento infantil, caracterizado como natural e espontâneo.

Junto a esta concepção de respeito à natureza e aos anseios humanos, outra premissa de fundamental importância para o desenvolvimento psicológico da criança associa-se ao preparo do ambiente, pois através de um ambiente estimulador as crianças encontrarão estímulos para que seu desenvolvimento potencial se desabroche. Desta forma, a educação escolar assume a finalidade de acompanhar o desenvolvimento infantil, de modo que, privilegie o respeito à espontaneidade e interesses das crianças, assim como, haja valorização do conhecimento prévio apresentado pela criança, mesmo

que este conhecimento seja oriundo do senso comum presente no seu cotidiano (BLOCH, 1951).

Célestin Freinet, como um homem de seu tempo, é influenciado por este cenário educacional, no qual a psicologia da criança se afirmava como guia do trabalho educacional. Assim, o autor preocupou-se em analisar o desenvolvimento humano, em especial, o infantil, adotando os mesmos parâmetros dos escolanovistas, ou seja, estudou o desenvolvimento a partir de observações das crianças em ação com o seu meio, tendo como base a espontaneidade do interior infantil. E para tanto, opta por analisar o desenvolvimento a partir da própria vida, dos fatos concretos que se manifestam na livre expressão.

O autor elabora sua concepção de desenvolvimento no intuito de proporcionar uma formação livre e dinâmica aos indivíduos, pois considera que a livre expressão[20] não é invenção do cérebro, é a própria manifestação da vida. Para Freinet, é por meio da livre expressão que as crianças se impõem como atores de seu próprio equilíbrio e da duração de sua ação de viver. Esta concepção de desenvolvimento espontâneo e natural que é defendida pelo autor, apóia-se no ideário escolanovista, sendo um dos argumentos que integra o ambiente ideológico de discussão do período. Segundo Bloch (1951), para os membros do referido movimento, a verdadeira pedagogia consiste em exercitar a atividade da criança conforme suas necessidades naturais, necessidades estas que nascem de dentro para fora.

O ser humano traz consigo um grande potencial de vida. E é esse potencial de vida que anima a criatura com um "élan" invencível, que faz com que o homem se lance no intuito da realização de seu destino. Freinet define "élan vital" como o fio condutor que dá dinamismo para o indivíduo seguir seu percurso. A escola nova tem por característica querer validar, em todos os aspectos, a especificidade da natureza, dos instintos e dos interesses infantis.

Segundo Bloch (1951), alguns autores escolanovistas partem do principio de que haveria um fio condutor para o indivíduo se desenvolver, sendo os instintos esse fio condutor do desenvolvimento infantil. Segundo Ferrière:

---

[20] Com relação à livre expressão Élise (1979, p.12) afirma que Freinet recorria a Lamarck para desvincular a livre expressão de seu significado parcial e escolar, dando a ela a amplitude de uma vida ascendente, multiforme e complexa, estabelecendo um elo permanente entre os impulsos internos (órgãos) e a crescente multiplicidade dos estímulos externos (ambiente).

> Educar uma criança não é forjar-lhe, por opressão e por preceitos, uma segunda natureza sem liame com seu caráter inato: o educador não tem o direito de ignorar, nem, repitamo-lo uma vez ainda, a possibilidade de recusar com êxito, de maneira durável e sem perigo para a saúde moral da criança, suas tendências instintivas; a educação deve repousar na cultura dos instintos. (FERRIÈRE, apud BLOCH,1951, p.113).

Bloch (1951) considera que os escolanovistas partem também do pressuposto de que a educação não deve ser imposta às crianças de maneira artificial, uma vez que ela consiste no desenvolvimento de talentos/dons. Sendo assim, é necessário preparar o ambiente, de modo que seja estimulador e ofereça meios para que manifeste nas crianças os talentos/dons que lhe são inatos.

Célestin Freinet, em sua obra "Ensaio da Psicologia Sensível", composta por dois volumes, centra sua análise nas etapas do desenvolvimento do indivíduo e em seu comportamento ao longo deste desenvolvimento. Desta forma, os dois volumes abordam cada etapa do desenvolvimento, baseados em leis por ele criadas, que segundo o autor estão presentes na natureza, como a lei do "tatear" que se refere a tudo aquilo que nasce, cresce, reproduz e morre. Nessa obra, além de procurar entender os mistérios que perpassam o desenvolvimento e o comportamento dos indivíduos desde seu nascimento até a morte, o autor diz que também tem a intenção de fazer com que, por meio da compreensão de desenvolvimento, possa auxiliar os educadores do povo ─ aqueles professores que, como ele, saíram da massa trabalhadora ─ a não desertarem diante das contradições intelectuais, sociais e humanas que estão presentes na educação, e fazer do livro um guia que auxilie os pais na educação das crianças, direcionando-os na tentativa de evitar os obstáculos que a "eclosão das jovens personalidades levanta uma sociedade imperfeita" (FREINET, 1976a, p.12).

Freinet (1976a) considera que ao abordar com simplicidade e objetividade os múltiplos problemas que, no complexo individual e social, conduzem as crianças ao verdadeiro conhecimento, os professores e pais contribuirão para que as crianças superem seus obstáculos (físicos, psíquicos e sociais) durante o processo de desenvolvimento, sem permitir que estes se configurem em futuros traumas.

Para melhor compreensão do desenvolvimento e comportamento do indivíduo, Freinet elabora algumas leis que fornecem uma base teórica sólida para compreensão de alguns princípios da vida do indivíduo e de suas técnicas de trabalho.

Dentre elas podemos destacar que para Freinet não é nos livros que podemos encontrar os fundamentos para construção de sua Psicologia Sensível: “iremos procurá-los na Vida”.

> Tudo se passa como se o individuo ─ e, aliás, qualquer ser vivo ─ se encontrasse carregado com um potencial de vida, cuja origem, a natureza e fim ainda não podemos definir, que tende, não apenas a conservar-se, carregar-se, mas a crescer, a adquirir um máximo de poder, a desenvolver-se e a transmitir-se a outros seres que serão o seu prolongamento e a sua continuação. E tudo isto, não ao acaso, mas segundo linhas de uma especificidade que está inscrita no próprio funcionamento do nosso organismo e na necessidade de equilíbrio sem o qual a vida não poderia cumprir-se. (FREINET, 1976a, p. 21).

Segundo o autor, “A vida não é um estado, mas um devir”, é e neste devir, ou seja, neste dinamismo que caracteriza a vida que ele conduziu seus estudos da psicologia, ou seja, para que se possa fornecer a partir da psicologia uma diretiva nova para a pedagogia.

Partindo do ponto de vista dinâmico, a vida do homem pode ser comparada a uma torrente que somente quando chega à planície se acalma, se divide e frutifica. Em seu percurso, ela necessita de auxílios das torrentes vizinhas, dos alimentos da planície para, por fim, aniquilar-se no equilíbrio do mar. Assim, a criança, durante seu desenvolvimento, necessita de ajuda para se constituir, para alcançar o equilíbrio. A educação deve acontecer a favor dos anseios e das vontades das crianças, com o auxílio dos educadores, desta forma, a educação será favorável para o despertar das tendências superiores, como defendem os escolanovistas: “A escola, dizíamos, deve ajustar-se tão exatamente quanto possível à estrutura mental da criança, definida pela relação entre suas possibilidades e seus gostos, suas aptidões e seus interesses.” (BOLCH, 1951, p.82).

Além de defender o dinamismo natural das coisas ─ no caso educacional, a defesa do desenvolvimento natural da criança ─ Freinet afirma que o instinto é transmitido pelas gerações, que nos deixaram experiências de inúmeras tentativas, cujo bom sucesso permitiu a permanência da espécie. De acordo com o autor, todo ser possui uma técnica de vida que resulta da experiência e da adaptação ao longo de centenas e milhares de gerações. Esta técnica de vida é o instinto, que é a tradução fisiológica de longas experiências das gerações anteriores. Para Freinet, é a superioridade do instinto

que nos dá segurança. Ele não condiciona a vida totalmente, mas nem por isso deixa de ser a base do nosso comportamento e uma técnica de vida válida.

Entendemos que o instinto, nada mais é do que a presença do biológico, das raízes genéticas daquilo que se acumulou no ser humano no decurso da sua evolução. Para os escolanovistas, assim como para Célestin Freinet, o desenvolvimento humano ocorre sobre alicerces das condições biológicas e sociais, porém, ambos ao abordar a questão do desenvolvimento privilegiam os aspectos biológicos e psicológicos em detrimento dos sociais, utilizando os modelos biológicos alicerçados na teoria da evolução.

Para Freinet, o ensino tradicional ao fazer da sala de aula uma prisão, impedindo o agito, a conversa e a andança, gera vários traumas durante a constituição da personalidade das crianças, gerando o desequilíbrio entre o meio interno (suas necessidades intimas) e o externo (ambiente escolar). A criança necessita de equilíbrio e harmonia para se desenvolver. Com isto, pretende mostrar que não devemos impor às crianças aquilo que acreditamos ser essencial para elas, pois primeiro temos que pesquisar e observar aquilo que realmente elas necessitam. Só assim, prepararemos o "terreno" para a criança satisfazer suas necessidades vitais, e posteriormente, estaremos aptos para fornecer a elas capital cultural para sua inserção na sociedade.

Segundo Freinet, a ajuda ao desenvolvimento da criança só será positiva se o professor, por meio de observações precisas, conseguir captar a melhor forma de auxiliar a criança para que ela supra suas necessidades e anseios. As condições adequadas para o processo de desenvolvimento infantil estão relacionadas ao meio externo (ambiente escolar). O professor tem a tarefa de criar condições para que o ambiente seja propício para o desenvolvimento harmonioso do individuo. Desta forma, não haverá desequilíbrio do meio externo com o interno, pois as necessidades íntimas das crianças serão suprimidas.

Estamos diante de uma concepção que procura garantir o desenvolvimento por meio de uma liberdade que é assistida, isto quer dizer que, em um primeiro momento, cabe ao professor acompanhar, observar e investigar toda interação do indivíduo com o meio, para que posteriormente ele possa oferecer meios para que o aluno desenvolva ao máximo suas potencialidades.

Os escolanovistas partem do entendimento que o professor deve cumprir a tarefa de investigador, de observador das ações das crianças. É necessário que ele conheça cada aluno individualmente, pois só assim ele saberá auxiliar a criança em seus

momentos de dificuldades. De acordo com Bloch (1951, p.82), agindo de tal modo, o professor conseguirá fazer com que a escola se ajuste de forma perfeita à estrutura mental da criança. A escola estabelecerá relações entre gostos, aptidões e interesses às necessidades imediatas das crianças.

Individualizada ao máximo, e estabelecendo a qualquer custo equilíbrio entre o meio externo e interno para desenvolvimento das crianças, segundo Bloch (1951, p.81), a escola nova: "Assim diferenciada, assim individualizada ao máximo, a escola de amanhã justificará a pretensão de dar a cada aluno a satisfação conveniente a seu gosto, a suas aptidões, a sua curiosidade e as seus interesses naturalmente dominantes"

Arce (2002), em seu livro "*A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*", mostra que esta concepção de desenvolvimento remete aos pioneiros da escola nova: Pestalozzi e Froebel. Ambos compartilham da idéia de que o desenvolvimento do ser humano deve acontecer de forma natural, na qual a criança possa ser estimulada pelo seu meio e utilizá-lo como fonte de aprendizagem.

Assim, o professor não pode se opor ao desenvolvimento natural do aluno uma vez que ele deve acompanhar o desenvolvimento natural da criança, assim como estimulá-lo. Arce (2002), ao discorrer sobre o tema, considera que Pestalozzi e Froebel partem do pressuposto de que a ação educativa deve ser a mesma que a natureza, que o grau de simbiose entre ambas deve ser cultivado, para que se inspirando nos procedimentos da natureza, no desenvolvimento dos seres vivos que nos cercam, possa se extrair a sabedoria e a metodologia necessária para educar as crianças.

Segundo Freinet, a educação tradicional por não acompanhar as rápidas mudanças do meio, ou seja, por não acompanhar as rápidas transformações ocorridas na sociedade, não é mais eficaz e suficiente. A escola deve adaptar-se à sociedade dinâmica, e um ensino dogmático já não é mais suficiente: "Quanto maior for o desequilíbrio existente no meio, maior e mais vasto é o papel da educação" (FREINET, 1976a, p.36). Isto faz com que a educação se torne praticamente incapaz de conseguir uma eficiência: "As normas do passado desaparecido já não são válidas para o presente, perigosamente demasiado dinâmico" (FREINET, 1976a, p.34).

A escola tradicional não dava chance de as crianças se aventurarem, superarem alguns desafios, assim como não vinculava sua aprendizagem às exigências e necessidades impostas pela vida. Ela pretendia evitar acidentes e transmitir conteúdos artificiais. Já a escola atual deve permitir que as crianças se "desabrochem", que tateiem livremente, ou seja, a escola moderna ─ a escola centrada nas necessidades da criança ─

deve permitir que elas superem seus limites e alcancem o desenvolvimento máximo: “o ser humano visa, sem cessar, alcançar sua plenitude, reage em face dos obstáculos que se opõem a sua ascensão” (FREINET, 1976a, p.40).

Além de permitir o desenvolvimento natural da criança e levar em consideração o instinto, Freinet (1976a, p.49) aponta que deve haver uma preparação para o nascimento da criança, que abarca desde o ambiente até o corpo e todas as questões fisiológicas decorrentes do ato: “Fazei, pois que os vossos filhos partam para vida com um máximo de “élan”, com um potencial de vigor intacto, e um organismo que esteja à medida de seguir a dura estrada com sucesso”.

Para o autor, só haverá equilíbrio entre o meio interno e externo se o ambiente em que a criança se encontra for adequado. Após a preparação do ambiente para recepcionar a criança, faz-se necessário compreendermos que as primeiras limitações e reações dos indivíduos são de natureza fisiológica:

> As primeiras limitações são de natureza fisiológica e a criança reage por meios exclusivamente fisiológicos ou físicos. *Na origem não existem complicações de ordem psíquica:* a criança não elaborará reações do segundo grau a não ser que seja a isso constrangida pela impotência de seus recursos fisiológicos primordiais – e vamos ver por que processo o fará (FREINET, 1976a, p. 53, grifos do autor).

Como vimos, a criança não elabora reações de segundo grau ─ reações de ordem psíquicas ─ a não ser que seja constrangida pela impotência dos seus recursos fisiológicos primordiais. Partindo deste raciocínio, para o recém-nascido as incapacidades são exclusivamente fisiológicas e físicas: “Eles tentam vencê-las por reações e recursos exclusivamente fisiológicos e físicos. Não havendo na origem, qualquer tara[21] psíquica susceptível de motivar reações complexas caracterizadas” (FREINET, 1976a, p.54).

De acordo com Freinet (1976a), os primeiros atos não são reações inteligentes, pressupondo uma escolha determinada e conduzindo a um resultado claramente previsto e seguramente atingível. Com isto, ele quer dizer que na sua origem os recursos físicos e fisiológicos não se encontram carregados de conteúdos cerebrais ou psíquicos.

[21] O autor (1977a, p.52) afirma que na maior parte das vezes, a criança ao nascer sofre de taras graves que afetam o seu desenvolvimento, afetam a satisfação normal de suas necessidades, colocando-as em situação de inferioridade para resolverem seus problemas, ou seja, superarem seus obstáculos. Assim, consideramos que ao referir-se às taras, o autor está fazendo uma associação aos distúrbios (fisiológicos e psíquicos) que afetam as crianças durante seu desenvolvimento.

Realizam-se tateando, sendo que o tatear na origem da vida é apenas uma espécie de reação mecânica entre o individuo e o meio, na procura de seu poder vital.

Ao dizer que as reações das crianças são mecânicas, Freinet afirma ser necessário tomarmos cuidado com o termo "mecânico", pois para ele é importante considerarmos que os gestos e as reações das crianças têm um sentido de ser, na medida em que traduzem a manifestação de um desequilíbrio, ou seja, de alguma insatisfação, de uma necessidade não suprida. E que, diante da sua ânsia de suprimi-la, a criatura tenta obstinadamente reduzir seus anseios de modo que esta tentativa pode se manifestar, por exemplo, por meio do choro, gritos e gestos.

Freinet (1976a) pretende evidenciar que os gestos em muitos casos têm uma razão de existir, por isso é necessário estabelecer uma relação intima com a criança a fim de que possamos compreender a verdadeira causa das reações, dos gestos das crianças.

No decorrer do desenvolvimento da criança, Freinet (1976a) supõe que ela tende a reproduzir as experiências que deram certo, incorporando-as como regras de vida, tornando a repetição de certas formas de comportamento automáticas. O que nos daria a impressão de que são atos meramente mecânicos, mas que segundo o autor, não o são porque estão impregnados de vida, já que são frutos diretos de um ato vivo de apreensão do mundo e da vida. Assim, uma experiência bem sucedida, no decurso do tatear, cria um apelo de poder, e tende a se reproduzir mecanicamente para se transformar em regra de vida.

Vimos que durante o tatear, as experiências bem-sucedidas permanecem e se reproduzem no decurso do desenvolvimento da criança. Esta idéia de Freinet sintoniza-se com a defesa da escola nova em situar as atividades e interesses práticos como base de toda cultura da criança. Assim, como nos remete a idéia do *learning by doing,* que parte do pressuposto que é inconcebível que a criança "possa interessar-se por uma questão que não se relacione com seus 'projetos de ação', ou que as suas idéias se possam formar, envolver e enriquecer de outro modo que 'dentro e por meio de suas atividades construtivas'". (DEWEY apud BLOCH,1951, p.45).

Freinet, assim como os escolanovistas, considera que o ato de agir sobre, o tatear, a experimentação são os fatores responsáveis para levar a criança à verdadeira aprendizagem. Ao dar um destaque especial em seu discurso sobre a mecanização e a automação de alguns atos da vida da criança, a princípio, podemos dizer que Freinet se difere dos escolanovistas que não abordam o assunto com este enfoque, porém, este

distanciamento não ocorrerá, pois, ao falar sobre o ato de agir, ele o explica por meio da funcionalidade, ou seja, eles tornam-se automáticos porque são funcionais à vida da criança.

Segundo o autor, o comportamento mecanizado é importante para a compreensão dos processos novos de aquisição e de vida. Freinet (1976a, p.67) considera que a mecanização dos reflexos é condição necessária ao desenvolvimento "ulterior" ─, para além do desenvolvimento já alcançado ─ e "é nosso dever estimulá-la e facilitá-la". É preciso regrar a criança, é preciso fazer com que elas desde cedo adquiram os automatismos:

> Habituemo-la desde as primeiras horas da sua vida a um automatismo a que se adaptará rapidamente e sem custo; sentirá que essa regra e esse automatismo são como as necessidades vitais, tais como a necessidade de sucção, como o regresso regular da claridade do dia e da sombra da noite (FREINET, 1976a, p.69).

Embora Freinet aponte que falar em mecanização não significa excluir a vida, mas sim incorporá-la por meio de regras a serem automatizadas na vida da criança, o autor defende, nessa obra, que a criança necessita que a mecanização de certos comportamentos ocorra. Sua defesa baseia-se na convicção de que as regras da vida são regras oriundas do mundo natural e que em muitos casos acabavam por se perder quando os pais e professores não estavam atentos a estas. Ao perdê-las como parâmetros, a criança fica ao sabor de aventuras que muitas vezes não serão profícuas ao seu desenvolvimento inicial. Os pais e professores necessitam, segundo Freinet, propiciar a automatização, a mecanização de determinadas regras da vida.

Quando Freinet diz que os adultos necessitam proporcionar algumas condutas e direcionamentos para as crianças, nos deparamos novamente com a questão da necessidade de uma liberdade assistida. Pois, corremos o risco de desvirtuar a crianças se as deixarmos a mercê do acaso, elas podem perder muito tempo tentando encontrar maneiras inadequadas para dar seqüência ao seu desenvolvimento. Por meio desta argumentação realizada pelo autor, evidenciamos a analogia realizada por Froebel ao comparar a criança a uma planta, mostrando que assim como a planta necessita de cuidado para crescer e desabrochar, a criança precisa ser guiada e cuidada para que possa seguir o curso natural de seu desenvolvimento (ARCE, 2002).

O tatear, assim, torna-se algo perigoso que pode findar em desequilíbrio, desorganização, caos, vindo a atrapalhar, impedir o desenvolvimento da criança, sua vida, sua livre expressão. A criança muito pequena ainda não está pronta para o tatear inteligente, uma vez que ela é vulnerável ao ambiente e as suas demandas, por isso, os pais e professores devem estar atentos aos movimentos incorporados como mecânicos e pelos mesmos auxiliar as crianças:

> A criança que não for dominada por uma regra caracterizada pela implacabilidade e excelência das leis naturais, estabelece a si própria uma regra sua, nascida das suas experiências feitas ao acaso e que constituí também um pilar atravessado na construção (FREINET, 1976a, p.73).

Com isto, o autor afirma ser necessário que os pais e professores tenham consciência dos mecanismos e reflexos, principalmente dos primeiros mecanismos das crianças, pois a partir deles se irá apoiar todo o edifício, ou seja, todo seu desenvolvimento.

Para o autor, o tatear é um importante elemento para o desvendamento da inteligência da criança. Segundo Freinet (1976a), algumas crianças são permeáveis aos ensinamentos da experiência, dirigem em conseqüência dela o seu tateamento de modo que seus atos deixam então de ser exclusivamente mecânicos – podendo ser considerados inteligentes.

Freinet (1976a) diz que em alguns indivíduos, durante o processo de tatear há interferência de uma terceira propriedade: "a permeabilidade à experiência que é o primeiro escalão da inteligência. É pela rapidez e segurança com que o indivíduo intuitivamente se beneficia das lições do seu tatear que mediremos o seu grau de inteligência" (FREINET, 1976a, p.83).

A permeabilidade à experiência é o primeiro escalão da inteligência, ou seja, ela é o princípio da inteligência. O processo de tateamento junto ao processo da permeabilidade à experiência faz parte de um processo universal e geral da constituição da inteligência. Deste modo, Freinet afirma a existência de diferentes graus de inteligência, definidos a partir da relação que cada indivíduo tem com a realidade que o influencia, mais permeável ou não à experiência cotidiana, com base no individual substrato biológico, instintivo e hereditário:

> É por isso que o conhecimento do nível de inteligência dos pais pode ser de grande auxilio para a compreensão das capacidades dos filhos, embora seja indispensável usar de prudência ao usar esta via. A hereditariedade, sabemo-lo, não é apenas função dos reprodutores diretos, e assim, um casal com baixo nível de inteligência pode muito bem dar origem a um individuo que lhe seja superior, devido à influência de uma ascendência benéfica (FREINET, 1976a, p. 84-85).

Embora o autor na citação acima faça uma referência explícita à questão hereditária da inteligência, ela não se coloca em primeiro plano, pois o cuidado para o favorecimento do tatear experimental que leva às regras internas e externas de vida terá um papel decisivo no desenvolvimento infantil. Conseqüentemente, pais e professores devem agir sobre essas regras e esse tatear se pretendem desenvolver e exaltar a inteligência.

Aquilo que é funcional e significativo permanecerá e tornar-se-á regra de vida. De acordo com Freinet (1976a, p.86), com relação ao poder da inteligência, o ato bem sucedido, aquele que responde mais ou menos perfeitamente as nossas necessidades, cria como que uma corrente vital que suscita a sua reprodução automática, em seguida fixada como sua regra de vida.

Freinet (1976), ao afirmar que tudo que for funcional permanecerá, reproduzirá e será significativo para as crianças, parte do mesmo principio de educação funcional presente no movimento da escola nova. De acordo com Bloch (1951) e Snyders (1974), Claparède entende como educação funcional a relação entre ação pedagógica e necessidade natural da criança, ou seja, a educação funcional é indicada pela atividade que responde a uma necessidade orgânica ou intelectual do indivíduo, cujo êxito depende da relação da aprendizagem com o interesse da criança. Assim, podemos dizer que a ação funcional da atividade pedagógica deve estar intimamente associada com a necessidade/interesse da criança pela atividade. Quando a atividade está fora do campo de interesse da criança, ela pode apresentar um significado negativo.

No fenômeno da imitação, como no da experiência tateada, existe uma considerável e quase exclusiva parte de automatismo. Isto faz parte de nossa necessidade, fisiológica por assim dizer, de ritmo e ressonância: "(...) *a imitação dos gestos a que assistimos não é nunca em sua origem. Efeito de um raciocínio"* (FREINET, 1976a, p.87, grifos do autor).

Segundo o autor, a lei da imitação é a mesma que a lei do tatear experimental. A imitação é o processo natural pelo qual uma experiência exterior se insere na corrente da

nossa própria experiência. Ela se constitui como repetição de atos bem sucedidos e não decorre em sua origem de uma decisão consciente, racional. Desta forma, Freinet parte do principio que:

- Ato bem sucedido acarreta repetição quando se inscreve no processo funcional do indivíduo.
- Não imitamos indistintamente todos os atos que testemunhamos. Pela imitação, cadeias exteriores interferem em nosso comportamento.

A partir destes pressupostos, o autor pontua algumas verificações experimentais oriundas de suas observações, as quais lhe fornecem elementos para propor algumas aplicações pedagógicas:

1º. Permeabilidade ao exemplo: A criança se coloca inteiramente entregue às experiências tateadas que ainda não se fixaram como regras de vida. Assim, a criança: "Quanto mais jovem e nova é, mais permeável ao exemplo será. Esta permeabilidade vai-se atenuando à medida que se organizam as regras de vida" (FREINET, 1976a, p.93).

2º. Impotência do raciocínio face ao automatismo da imitação: a criança imita naturalmente os nossos gestos, nossas atitudes, os nossos tiques. Por isto, é necessária atenção dobrada dos pais em relação à primeira educação dos filhos.

As ações realizadas pelos adultos têm uma grande influência para o comportamento infantil, as ações dos adultos é que importam principalmente para a criança pequena que a imita e automatiza sem muito raciocinar sobre seu ato:

> As lições teóricas nunca são mais do que uma bagagem inútil, que se insere mal na vida das crianças, que pode influenciar o intelecto, mas não o comportamento. O que conta, ao contrário, são as atitudes de vida que ides dar, os exemplos de ordem, de boa disciplina, de respeito, de retidão, de desinteresse, de dedicação à comunidade, atitudes essas com impregnareis toda a vida escolar. É isso que marcará os vossos alunos, e não as aquisições intelectuais e formais que lhes possais fornecer. (FREINET, 1976a, p.93).

A discussão acima realizada por Célestin Freinet desemboca na discussão da importância da educação que vise o ensino moral da criança. A preocupação com a moral, para os escolanovistas, aparece em detrimento da transmissão do saber. Segundo Bloch:

> A questão moral da escola tradicional segue a mesma lógica que aquisição de conhecimentos; "acreditava-se que a moral poderia ser,

> como as demais matérias escolares, "ensinada" à criança, do alto e de fora, sem referências a seus interesses, a sua experiência, e a sua evolução." (BOLCH, 1951, p. 86).

A consideração do ensino moral como conteúdo escolar ministrado por meio de aulas específicas, significa para os escolanovistas o abandono de toda a importância dada por eles à pedagogia funcional. A moral, assim como as demais aprendizagens devem ser ensinadas por meio das ações e não por verbalismo. A lição moral deve apresentar os valores às crianças e premitir com que elas os vivenciem, em vez de descrever os valores para que em um segundo momento as crianças os coloquem em prática. De nada adianta o professor falar sobre virtudes, se a crianças não vivencá-las.

3º. Tendências para repetição de gestos imitados: a repetição se inscreve no comportamento e no organismo como tendências, e depois em regras de vida, quase "indeléveis".

Para Freinet (1976a, p.96), portanto, o exemplo tem uma importância vital, ele se sobressai em relação à explicação, em relação à justificativa pretensamente racional. "Em toda a parte e sempre, o exemplo está à frente da explicação ou da justificação pretensamente racional". Desta forma, autor diz que precisamos afastar as crianças de exemplos prejudiciais e oferecê-las o maior número possível de exemplos benéficos: "*É preciso nunca tentar resolver os problemas por meio da abstenção ou da repressão, nunca pela inibição, mas sempre pela audácia da ação"* (FREINET, 1976a, p. 96, grifos do autor).

Boch (1951) diz que, segundo Piaget em seu livro "*O Juízo Moral na Criança",* é necessário que os professores, para tocarem no âmago da alma infantil, encarem o ensino moral como auxilio necessário para a criança aprender a resolver seus problemas, e não como imposições dogmáticas de soluções estranhas. O autor ilustra também que Dewey, ao abordar o tema sobre educação moral, parte do principio de que na medida em que os métodos utilizados apelam para a atividade e para a necessidade de criação, e permite à criança a exprimir, produzir e não apenas absorver, a escola conseguirá repousar numa base moral sólida.

A ação mediada do adulto é tanto mais efetiva quanto mais o individuo tiver organizado a sua vida de acordo com os princípios que satisfaçam suas necessidades essenciais. "Satisfaçamos na prática essas necessidades e a cadeia ficará solidamente forjada, tão solidamente que nenhum elo estranho poderá se incorporar. O exemplo

nocivo poderá, por momentos, interferir no comportamento, mas não se integrará na corrente" (FREINET, 1976a, p.97).

Freinet, não quer dizer que devemos afastar todas as asperezas do caminho das crianças, pois os obstáculos no percurso da corrida servem como estímulos para ganhar o ímpeto. Mas temos que velar para que as crianças não encontrem bruscamente um obstáculo cuja dificuldade lhe desanime a ponto de desencorajar todo seu esforço futuro. O ideal é ajudarmos as crianças a superarem seus obstáculos de forma bem sucedida, pois através da superação destes, as crianças estão se desenvolvendo cognitivamente. Assim, o papel dos professores e dos pais é de mediadores, de "ajudantes" das crianças.

Freinet (1976a) considera que em casos "benignos", ou seja, favoráveis, o desequilíbrio é ultrapassado, esquecido e o indivíduo retoma seu caminho, mas quando o desequilíbrio é grave, não havendo superação dos obstáculos, em muitos casos, acarreta-se uma desorganização que pode resultar numa verdadeira enfermidade.

Segundo Freinet (1976b, p.102), em sua ascensão vital, o indivíduo esbarra inevitavelmente em obstáculos. Se os consegue superar, sem sofrer danos, eles são para si estimulantes uma vez que exaltam o seu sentimento de força e de triunfo. Caso contrário ocorre um choque, produzindo uma espécie de vazio mental que leva algum tempo para ser preenchido. Este fato suscita reações múltiplas que tendem a reproduzir o equilíbrio necessário para que a evolução possa prosseguir.

Se apesar dos seus esforços, o indivíduo não for capaz de ultrapassar um obstáculo que impeça a realização do seu destino, ele fará tentativas (tateará) até encontrar uma falha que lhe permita evitar os obstáculos e reencontrar sua linha de vida, conservando intacto o seu potencial de poder. Esta falha encontrada diante do percurso do indivíduo origina um desvio do comportamento. Se o obstáculo não for vencido, o indivíduo acomoda-se ao desvio e organiza a sua vida a partir deste.

Como vimos, existem casos em que, após o desvio, o indivíduo não consegue encontrar a sua linha normal da vida – o desvio orientou-se diferentemente do seu percurso natural. O indivíduo que não consegue realizar sua trajetória num sentido normal, vai se reforçar num outro dinamismo em curso, a fim de recuperar o máximo de poder para a síntese do ser. Existe aqui um reforço do órgão mais dinâmico do indivíduo, ou seja, ele sobrecarrega aquele órgão que atuará melhor para dar seqüência ao destino do indivíduo. A busca de outro elemento que compense a defasagem encontrada no percurso a ser realizado pelo indivíduo se dá por meio da compensação:

> *Esta lei é geral: a vida, que não se pode depender e realizar num sentido anormal, vai reforçar outro dinamismo em curso, a fim de recuperar o máximo de poder para a síntese do ser, e reforça então o órgão mais dinâmico, aquele que atua melhor no sentido do destino do indivíduo* (FREINET, 1976a, p. 111, grifos do autor).

A compensação é realizada com a máxima eficácia por um órgão similar se ocorrer um problema em algum órgão do corpo. Percebemos, assim, que Freinet se utiliza de uma analogia entre o percurso de aquisição do conhecimento e a fisiologia do corpo humano, deixando claro uma concepção pautada nos modelos biológicos que compreendem o problema do déficit de aprendizagem do aluno como a falta de um órgão que deve ser compensado por um mais dinâmico.

Ao analisar o desenvolvimento infantil, notamos que na obra de Célestin Freinet *"Ensaio a Psicologia Sensível"* as reações primárias dos homens e das crianças são em todos os aspectos comparáveis às reações dos animais, e de todos os seres vivos em geral. Freinet (1976a; 1976b) considera que entre elas apenas existem diferenças de ritmos e de grau, conforme as espécies e os indivíduos. A própria inteligência que definimos como permeabilidade à experiência é comum a todos os seres vivos. Porém é importante lembrarmos que o homem ultrapassa os animais porque o seu organismo, a sua hereditariedade, o meio em que vive, os sucessos de sua experiência suscitam uma infinidade de tentativas cristalizadas em regras de vidas que marcam as gerações:

> O indivíduo deve passar dos primeiros recursos fisiológicos mecânicos para os reflexos sistematizados, do tatear mecânico ao tatear inteligente; imitando os gestos de que é testemunha, sistematizará cada vez mais os sucessos inteligentes até chegar por fim ao limiar do humanizado, à luz do infinito, à procura de um ideal para lá das necessidades, à satisfação de tendências superiores que os elevem até à concepção de atos complexos, ao emprego de utensílios e de símbolos que o farão avançar cada vez mais em direção a esse desconhecido (FREINET, 1976a, p.131).

Assim, percebemos que apesar de tomar a cultura e o convívio social como fatores que levam ao diferenciamento entre os seres humanos e os demais seres vivos, Freinet acaba por enfatizar o caráter biológico do desenvolvimento humano.

Freinet (1976a) considera que durante o tatear experimental, o indivíduo pode descobrir uma brecha no obstáculo que se opunha a sua marcha. Assim, ele produz no

organismo uma tendência a utilizar esta brecha e as possibilidades que ela oferece para realizar os seus objetivos. Se o organismo humano encontra uma solução normal para os "atos" essenciais da vida, as correntes assim criadas contrabalançam e eliminam o apelo duma brecha excepcional. Se, pelo contrário, todos os outros recursos forem insuficientes, o apelo tem então todos seus efeitos: a tendência afirma-se automaticamente, até fixar-se em uma técnica de vida.

De acordo com Freinet (1976a, p.148), a barragem de uma brecha é sempre uma solução provisória, perigosa. Ela nunca atingirá seu objetivo, pois a tendência não é de forma alguma alterada. Isto significa para o autor que de nada adiantará utilizar a autoridade, fazer uma barragem para obstruir uma brecha, pois esta atitude pode apenas gerar um resultado positivo de imediato, mas a tendência não se anula. Desta forma, ele considera que a arte da educação parece estar na prática de abertura ou alargamento de brechas propícias: "Todo segredo, arte, toda ciência da formação educativa reside na função favorável do que chamamos de recursos-barreiras" (1976a, p.162).

Freinet (1976), ao descrever a forma que se dá o desenvolvimento do indivíduo, afirma que o comportamento é profundamente influenciado pela predominância de algumas das soluções adotadas diante dos obstáculos encontrados na trajetória do seu desenvolvimento. E que na nossa prática educativa devemos acentuar o papel do meio em face da busca do indivíduo na procura de soluções, de poder para continuar seu percurso de desenvolvimento. Assim, o papel educativo não consiste em oferecer brechas para as crianças superarem suas dificuldades, mas sim em proporcionar-lhes recursos para que elas superem suas barreiras. Desta forma, o autor afirma que o comportamento do individuo é profundamente influenciado pelas soluções e posicionamentos educativos.

Segundo Freinet (1976a), durante o seu tatear, o indivíduo mede e exerce não apenas suas próprias possibilidades, mas tenta também ligar-se ao meio ambiente, utilizando recursos suscetíveis para reforçar o seu potencial de poder. Mas, em várias ocasiões, o meio encontra-se numa complexa mistura de recurso e barreiras, e é desta mistura que resulta o comportamento do indivíduo ao meio. A família, assim como o professor, desempenha o papel de recurso, proporciona, na maioria das vezes, aquilo que o individuo necessita para viver, pois cabe a ela o papel de ajudante do recurso-barreira.

Em alguns casos, Freinet declara que a família e os professores podem desempenhar o papel de recurso-barreira "açambarcador", quando destroem todas as

barreiras dos indivíduos no intuito de ajudar. Na educação tradicional, é comum atitudes açambarcadoras por parte dos professores, quando os valores, as normas, os conteúdos, ao invés de serem descobertos, vividos, experimentados pelas crianças, lhe são propostos, lhe são impostos de forma arbitrária, fundados numa relação de constrangimento e sempre resultando na pressão do adulto sobre a criança,

Os escolanovistas apregoam que os professores devem contribuir com a aprendizagem das crianças preparando um ambiente rico para o fluxo do desenvolvimento, assim como centrar todos os seus esforços na observação e na investigação das etapas do desenvolvimento infantil, para que, quando solicitado, possam ajudar os alunos em suas necessidades. Tanto para os escolanovistas como para Freinet, nos deparamos com a figura de um professor como mais um recurso para auxiliar o desenvolvimento livre das crianças; livre, porém assistido, pois cabe ao professor propiciar meios e preparar o ambiente para que ocorra o processo de desabrochar da criança:

> As reações possíveis desse recurso-barreira são exatamente as mesmas que as do recurso – barreira família: ou a sociedade é ajudante e o indivíduo, tendo encontrado equilíbrio e poder, triunfa das dificuldades e parte de novo para se juntar a torrente da vida; ou então – e ocaso é, infelizmente, bem mais freqüente – a sociedade é açambarcadora ou rejeitante e o indivíduo fica reduzido a novo sofrimento, e às tentativas de outros recursos (FREINET, 1976a, p.170).

Segundo Freinet (1976a), os recursos-barreiras podem ser:

- Generosamente ajudantes
- Egoistamente açambarcadores (monopolizadores)
- Brutalmente rejeitantes.

As reações dos indivíduos em face dos recursos-barreiras regulam-se pela mesma lei dos recursos individuais. A sua base é o tatear, mecânico primeiro, experimental e inteligente depois.

Freinet (1976a) afirma que no principio da vida não existe uma faculdade a que chamamos inteligência ou razão e que seria suscetível a guiar as crianças numa escolha consciente dos diversos recursos possíveis para satisfazer as necessidades primordiais. Sem experiências e tentativas, não pode haver recordação, nem comparação e muito menos aprendizagem. Inteligência e razão, segundo o autor, são apenas uma

conseqüência da faculdade que os indivíduos têm de recordar as experiências tentadas e de comparar, interpretar os resultados delas em função de seu dinamismo vital.

Assim, Freinet pretende evidenciar que não é possível inculcar na criança resultados da nossa própria experiência. O ensino da ciência, por exemplo, será inútil, se o sentido não for impresso no comportamento ao indivíduo, se ele não tornar-se funcional. "O conhecimento e as leis sem experiências pessoais de nada servem" (FREINET, 1976a, p.180).

Freinet busca em sua proposta pedagógica realizar uma "correção pedagógica": "Temos que deixar que a criança faça as suas experiências, que tateie longamente, porque é assim que verdadeiramente se forjam a sua inteligência e a sua razão" (1976a, p.178).

A inteligência e razão fazem parte de recordações de experiências tentadas. Com isto, ele demonstra que a escola e a família necessitam eliminar a sua posição açambarcadora, assim como as soluções rejeitantes dos recursos-barreiras. Muitas vezes a escola se posiciona somente enquanto barreira e nunca como recurso. Para o autor, é necessário alargar o horizonte da escola, integrando, no processo de ensino-aprendizagem, o processo da natureza e da vida social, só assim daremos à educação o máximo de eficácia:

> A técnica de vida não decorre, como se vê, de um processo de atividade consciente e pessoal. É antes de tudo uma organização mais ou menos metódica de organização face aos recursos-barreiras. É estudando essas reações em toda sua complexidade que poderemos descobrir as possibilidades de ação educativa sobre as quais se deverá se basear um método pedagógico seguro e eficiente (FRENET, 1976a, p.191).

Na sua obstinada procura pelo poder, pelo desenvolvimento, Freinet (1976a, p.194) afirma que o indivíduo que não pode enfrentar vigorosamente a vida, utiliza sistematicamente a brecha aberta por uma tendência que evolui para regra de vida: doravante será em volta dessa brecha, dessa ferramenta de poder, que vai organizar todo comportamento individual. Uma brecha aberta pode fixar-se em regra de vida, e estabelecer como técnica de vida indelével. Estas técnicas podem ter vantagens, assim como podem ser comprometedoras.

Segundo o autor, poderíamos considerar a educação como a orientação do indivíduo para as técnicas de vida que lhe assegurem equilíbrio e poder:

> Se o individuo for suficientemente forte para prosseguir em seu caminho, poderá cumprir seu destino no quadro dos recursos-barreiras cujo dinamismo será o seu sustentáculo. Mas se hesitar perante o obstáculo, se não corrigir a tempo o turbilhão, se não reagir vigorosamente, será tirado, empurrado, sentir-se-á em desequilíbrio, maltratado, afastado insensivelmente para as margens, no ritmo protetor da parte da torrente que já abrandou sua marcha: família, natureza, individualidade, frações sociais. E o indivíduo acomodar-se-á, visto que se acomoda quando o atiraram para a areia da margem, ou para o charco, tão distante do fluxo (FREINET, 1976a, p. 204-205).

Aqui, faz-se necessário abrirmos um parêntese para mostrar que no parágrafo e na citação acima, assim como nas demais críticas realizadas por Célestin Freinet em relação à escola tradicional, deparamo-nos com uma inegável semelhança em relação às criticas realizadas pelos escolanovistas, quando estes se referem à educação tradicional. Além de realizar as mesmas criticas, elas são apresentadas com o mesmo tom maniqueísta utilizado pelos escolanovistas, de modo que levem o leitor a acreditar que tudo que provém da escola tradicional é ruim e negativo para o desenvolvimento da criança. Em contrapartida, o que é apresentado pelo autor é válido, dotado de verdade, podendo ser considerado como a pílula do milagre para os males da educação.

Segundo Freinet (1976a), o homem deve fazer o impossível para enfrentar a complexidade da torrente de vida. Freinet (1976a) baseia-se no exemplo da torrente de vida, para mostrar saídas àquelas concepções escolares errôneas:

> A própria concepção da escola é na sua origem, uma demissão e um fracasso. A escola não procura a criança à saída da casa dos pais, na rua ou nos campos, para formar e ajudar a viver no novo meio que se deve prosseguir suas experiências formativas. A essa tarefa de verdadeira formação ninguém se liga. A escola está placidamente instalada num primeiro andar que organizou a sua maneira, segundo considerações que lhe são próprias, com vista a atividades que lhe são próprias, com vista à atividade que lhe são especificas, mas que em geral têm bem poucas relações com as atividades que são moedas na vida do rés-do-chão (p.208-209).

Freinet diz que a partir dos sete/oito anos, ao ingressar na escola, a criança entra em contato com outro mundo, onde tudo se apresenta absolutamente diferente do que já foi vivenciado por ela. E a escola não tem cuidado e preocupação com esta transição. A escola deveria ser a continuação da torrente de vida, e não se apresentar como "deslocamento" do lar. Além desse princípio, Freinet ressalta a importância da escola

dar espaço à experiência nos primeiros anos de vida. Além de se preocupar com a transição do seio familiar para a instituição escolar. O autor chama-nos a atenção para o descaso que é dado à educação pré-escolar:

> Para este período, contata-se demais com a capacidade que a natureza tem para corrigir, capacidade efetivamente rica e cheia de recursos. Confia-se exclusivamente no instinto que talvez não seja tão independente das primeiras experiências (FREINET, 1976a, p.210).

Freinet afirma que este é um período fundamental no desenvolvimento do indivíduo, e que os professores devem dar a ele toda a atenção merecida. A primeira infância é o período ideal de "impregnação educativa". Esta é a idade em que se constrói o individuo, como é a idade favorável para a correção dos possíveis erros e desvios. Diante desta afirmação do autor, nos encontramos novamente com a questão moral, ao considerar os sete/oito anos como a etapa de desenvolvimento ideal para garantir a inexistência de futuros erros e a tentativa de garantir que a criança não se desvie do seu caminho pré-determinado. O autor vai ao encontro da preocupação moral, presente nos ideais escolanovistas, pois segundo Bloch (BOLCH, 1951, p. 90), os escolanovistas consideram que todo trabalho consciencioso, realizado com prazer e que ocupa as atividades compreensivas e construtivas contribuem para a educação moral da criança ao proporcionar a ela elevação do eu à vida espiritual. Já o trabalho educativo pautado na assimilação imposta jamais alcançará este objetivo.

Segundo Bloch, o movimento da escola nova considera que:

> "Em um novo ideal educativo, a educação manual e a educação intelectual permanecem, como vimos, por muito tempo e estreitamente associados e o intelecto não intervém, de começo, senão como instrumento que guia a mão da criança na realização dos fins de suas atividades construtivas." (BOLCH, 1951, p. 92).

Freinet, assim como os escolanovistas, se preocupam em ir além de um falso intelectualismo. Para eles, a educação nova ou "moderna" deve estar além do intelectualismo, que começa na ação e auxilia a mão da criança, por isso a defesa de realização das atividades manuais.

Por volta dos 4-5 anos, a criança já inspecionou longamente a sua volta e o ambiente em que se encontra. Após ter se conflitado com o meio ambiente, e em seguida organizado o quadro das suas reações, Freinet (1976b) relata que ela parte para

a verdadeira conquista do mundo, em busca de tornar-se senhora do seu destino. Aqui inicia a etapa do trabalho. Para Freinet (1976b) e seus discípulos, o jogo e o trabalho se confundem, dado que o jogo não passa de uma forma de trabalho mais bem adaptada que o trabalho arbitrário dos adultos. O conceito de trabalho apresentado por Freinet, nesta obra, está ligado a toda atividade que tem for fim satisfazer as necessidades funcionais do indivíduo e que, nesta acepção, direciona-se naturalmente à criança que ultrapassou a etapa da arrumação ─ da inspeção e do tateamento ─ e que se preocupa, então, em dominar o meio para "acrescer" ao seu potencial, ou seja, para atingir novas conquistas que fazem parte do seu desenvolvimento, após os primeiros cinco anos da criança.

Além do conceito de trabalho e de jogo apresentado por Freinet, o autor utiliza-se também do conceito trabalho-jogo. É qualificada de atividade jogo-trabalho, aquela que a criança realiza mais ou menos empiricamente, sempre que não pode dedicar-se ao trabalho-jogo funcional. Freinet (1976b, p.106) considera que os estímulos dessas duas variações (trabalho-jogo/ jogo-trabalho) são os mesmos.

Por meio das complicações de natureza diversa que trouxeram aos jogos as relações: indivíduo-sociedade ─ necessidades individuais, lucro ─ satisfação e prazer, a civilização atual contribui grandemente para "envilecer" esta noção eminentemente nobre e construtiva de trabalho. O trabalho tornou-se algo desprezível, suscitando assim, outros elementos para lhe substituir: a autoridade, o prazer, e a perversão que tentam contrabalancear o acréscimo de vitalidade nascida da simples satisfação das necessidades; o lucro capitalista, a opressão, que faz do trabalho uma prisão e do trabalhador uma vitima e um escravo.

Na escola, segundo Freinet (1976b, p.106), deve ser resgatada a importância do trabalho, os professores têm que fazer permanecer o clima de prazer pelo trabalho, de harmonia, eficiência e felicidade. "Devemos mergulhar nossa prática educativa em uma atmosfera de trabalho-jogo, onde um desenha, outro escreve e outro recorta, onde todos trabalham em cooperação".

Assim, Freinet define a lei do "trabalho como corretor das regras de vida ersatz" mostrando que o trabalho-jogo ou na sua falta o jogo-trabalho, são processos naturais de satisfação pelos indivíduos das suas necessidades essenciais. Na medida em que a família e a escola conseguirem proporcionar-lhe a possibilidade, a criança adquirirá o poder, lançar-se-á com ímpeto e harmonia no sentido de sua torrente de vida.

Qualquer erro ou defeito na organização deste trabalho traduz-se pelo fracasso ou pela impotência, pelo recalcamento no cais ou na sala de espera, e pelo nascimento de regras de vida ersatz tantos mais virulentos quanto mais o erro e o fracasso forem sensíveis.

Para Freinet (1976b, p. 107), não podemos perder de foco o trabalho, pois os mais engenhosos paliativos não passam de paliativos, sempre perigosos de um modo ou de outro. A via real reside na organização prática do trabalho.

Desta forma, (1976b) mostra a necessidade de despojar a palavra educação do seu conteúdo de formação didática e de aquisição sistemática de ensino, ou conhecimento e conteúdo. Sendo necessário restabelecer a sua função educativa, de modo que no princípio a educação direcione a uma ação ponderada, inteligente e eficaz.

O autor aponta, nos dois volumes do livro "Ensaio a Psicologia Sensível" para a necessidade de que haja uma preocupação por parte dos professores com o desenvolvimento do indivíduo, bem como com a compreensão do mesmo. Afinal, para Freinet, ao fazê-lo, os professores estão ocupando-se e atentando-se à educação.

Além de preparar o ambiente escolar para receber a criança, o autor afirma que um bom professor deve compreender que a vida é uma torrente. Sendo assim, ele não pode jamais se opor à torrente, mas direcionar-se no sentido dela.

Baseando-se nas leis naturais do desenvolvimento dos indivíduos ─ nascer, crescer, reproduzir e morrer ─, Freinet (1976ab) procura instrumentalizar os professores e os pais para que estes se tornem agentes colaboradores no processo de desenvolvimento da criança. Procurando atingir esse objetivo, o autor, ao apresentar as leis que regem a vida dos indivíduos pontuou a importância da primeira infância e suas reações diante da vida, pois são estas reações que vão condicionar toda a vida futura do indivíduo.

> A pedagogia permite a cada indivíduo construir a sua vida, com aceleração máxima, graças à magia dos utensílios que tem a sua disposição, edificar a sua personalidade em vez de parede que efectivamente lhe permitem alcançar mais cedo os frutos da ciência, mas que não comprometem menos os próprios princípios da sua vida, do seu crescimento, do seu equilíbrio e do seu poder, cujo desenvolvimento unicamente importa (FREINET, 1976b, p.171).

Essas noções são importantes para entendermos que: "A nossa inteligência não é senão o reflexo das nossas relações (...) e do nosso poder acrescido sobre o meio.

Aplicamo-nos somente, repetimo-lo, a prendê-los na ponta das mãos" (FREINET, 1976b, p.174).

Para Freinet (1976b), a influência do meio social se reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente ele desempenha um papel fundamental na formação da inteligência da criança. Assim, o autor parte do principio de que cabe ao meio social cumprir o papel de uma escala progressiva de aquisições para o individuo. No caso do ambiente escolar, não pode haver uma ruptura da escala de progressos, ou seja, a escola tem que preparar o seu ambiente de modo que ele seja extensão do cotidiano do indivíduo. Freinet recomenda utilizar o meio educativo, como espaço para possibilitar atividades funcionais às crianças que supram suas necessidades.

Célestin Freinet, ao abordar a importância que o meio social desempenha para o desenvolvimento infantil, entende que ele deve ser trazido para o seio escolar como ferramenta para auxiliar o desenvolvimento da criança, ou seja, entende que a escola deve ser extensão do meio social. Esta concepção do meio como instrumento motor do desenvolvimento infantil apresenta-se desvinculada do contexto histórico, cultural, econômico, político, pois, associa-se aos ideais naturalizantes, abstratos e a-históricos e utópicos acerca do desenvolvimento da criança. A escola não se apresenta como momento de suspensão da vida cotidiana e a educação escolar não almeja ir além dos conhecimentos encontrados no meio cotidiano. Isto significa que esse meio social não é fruto do contexto histórico, cultural, econômico, político, apresentando-se, assim, a ênfase no empirismo, no caráter imediatamente observável dos aspectos da existência humana.

Vimos que a harmonia fisiológica é determinante no processo de vida dos indivíduos, que a experiência tateada está na base de todas as atividades executadas por eles, que as primeiras reações, ou seja, que os primeiros esforços irão condicionar toda a vida futura do individuo, que a escola deve em todos os níveis se posicionar enquanto ajudante, realizando tudo que estiver ao alcance para que as crianças possam triunfar sobre suas dificuldades e que:

> (...) devemos eliminar radicalmente todas as entidades intelectualistas imponentes para explicar e ordenar nosso comportamento, restituir a dignidade e o valor funcional às considerações materiais, fisiológicas e de meio; repor todo processo vital sob o signo da experiência permanente e complexa que é, apenas ela, soberana; agrupar em torno de alguns ideais simples, de bom-senso, admitidas pelos homens de ciências mais sinceros e mais dinâmicos e luminosamente revelados

> sábios, a complexidade crescente das nossas reações educativas; sentir para corrigi-las, as reações de impotência e de fracasso e descobrir vias libertadoras da nossa pedagogia (FREINET,1976b, p. 211).

Diante da concepção de desenvolvimento do autor centrada em elementos oriundos de modelos biológicos e naturalizantes do desenvolvimento que o posicionam dentro dos ideais da escola nova, nos perguntamos se ao pensar o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor o autor colocar-se-ía em outro âmbito discursivo, ou referendaria o exposto até o momento? Essa é questão principal que guiará as reflexões do próximo tópico.

2.3. CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O PAPEL DO PROFESSOR NESTE PROCESSO

A partir do estudo das obras de Célestin Freinet, buscaremos trazer à tona as rupturas e continuidades de suas concepções com o discurso liberal expresso nos ideais da Escola Nova. Para isto, no primeiro capítulo trouxemos ferramentas históricas necessárias para o entendimento do itinerário intelectual do autor citado. No segundo capítulo, continuamos nessa lógica evidenciando a concepção de sociedade presente nas obras do autor, bem como sua concepção de desenvolvimento humano. Assim, a partir do exposto, procuraremos mostrar, no presente item, como o referido autor concebe o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor nesse processo.

Freinet (1980), em seu livro “Para uma Escola do Povo”, elabora um guia orientador para a concretização de uma proposta de pedagogia popular, declarando que o primeiro passo para implementação efetiva da escola do povo não é a elaboração de uma escola idealista e sim a realização de uma mudança concreta ─ “materialismo escolar” ─ onde se realiza o ensino. Pensando nessa mudança material, construiu suas técnicas de ensino no intuito de estabelecer uma relação dialética entre a sua teoria e sua prática. Convicto desta possibilidade, ressalta que a sala de aula deve ser um lugar de produção, tudo nela deve evocar trabalho produtivo, assemelhando-se a um “canteiro de obras”.

Ao buscar fazer da sala de aula um canteiro de obras, pretende que todos seus projetos e as atividades desenvolvidas sejam interessantes e enriquecedores para os alunos envolventes, rompendo com a inércia presente do ensino tradicional. Percebemos que este é um dos principais argumentos utilizados pela Escola Nova ao criticar o

ensino tradicional. Por não se preocupar em colocar as crianças no centro do processo educativo, deixando assim, seus interesses, curiosidades e necessidades de lado a escola tradicional é acusada de fracassada. Segundo Bloch (1951), os adeptos ao movimento da Escola Nova rotulam o ensino tradicional como fadado ao fracasso, pois ao não corresponder aos anseios das crianças, não consegue bons frutos com seu verbalismo morto.

Bloch (1954) afirma que Kerschensteiner é um dos grandes defensores de que os programas escolares devem ser condicionados à estrutura mental das crianças, suas curiosidades e gostos, sendo em vão qualquer outro tipo de atividade que abandone esse princípio.

O materialismo escolar, assim, é o centro da proposta pedagógica de Freinet. É nele que se pauta para elaborar ferramentas e técnicas de trabalho produtivo, rejeitando a proposta de trabalho educativo presente no ensino tradicional, em que as crianças apenas repetem o que lhes foi apresentado. O autor se preocupa em elaborar técnicas que proporcionem uma aprendizagem útil e viva.

O que Freinet considera como materialismo escolar é o centramento na ação pedagógica, ou seja, nas necessidades e possibilidades das crianças, satisfazendo passo a passo a sua sede de conhecimento. Para isto, como os escolanovistas, defendia a importância da observação, a importância dos professores adotarem papel de investigadores durante o processo de ensino-aprendizagem.

A individualização do ensino torna-se essencial neste contexto, pois cabem aos professores elaborar e oferecer atividades significativas, que interessem e tenham uma finalidade clara para as crianças, ou seja, todas as atividades devem permitir flexibilidade de adaptação a novos interesses surgidos no processo da execução das atividades. O professor deve centrar a ação pedagógica em atitudes de fácil adaptação ao meio e improvisação, objetivando a sua real funcionalidade para a criança.

Como vimos no item anterior, para Freinet (1976a; 1976b), a aprendizagem deve centrar-se no objetivo de atender aos anseios e às necessidades das crianças, vinculando-a ao processo de desenvolvimento das mesmas. Neste sentido, as técnicas propostas se contrapõem às adotadas pela pedagogia tradicional[22], pois esta não permite

[22] Segundo Oliveira (1995, p.144), a crítica que Freinet faz à escola tradicional não se situa apenas na sua eficácia e no seu artificialismo, mas sim em desvelar seu caráter idealista e de reprodutivismo escolar e principalmente social: "é precisamente pelo fato de ela basear-se num construto apriorístico da burguesia que esta escola é na sua essência conservadora".

que o aluno elabore seu próprio conhecimento e nem se preocupa em direcionar a aprendizagem às necessidades íntimas de cada etapa do processo de desenvolvimento das crianças.

Freinet (1996) considera que o trabalho educativo realizado por meio do ensino tradicional é um trabalho improdutivo, morto e sem utilidade. Rompendo com esta lógica, o autor afirma que: "O trabalho será o grande princípio motor e a filosofia da educação popular a atividade da qual decorrerão todas as aquisições de conhecimento" (FREINET, 1980, p. 20).

Propondo-se a modificar materialmente a educação, declara que o trabalho educativo se tornará útil e significativo para as crianças com elaborações de técnicas adequadas, que proporcionem a elas uma aprendizagem significativa. Baseando-se nesta preocupação, justifica ainda sua grande preocupação com o materialismo escolar, com as técnicas que adotará para sua concretização.

A adoção de técnicas pedagógicas adequadas deve se associar a outra grande preocupação: proporcionar uma educação crítica e livre às crianças, que façam delas "novos homens". Freinet não pretende transformar primeiro a consciência dos alunos, fazer deles revolucionários, para que depois atuem na escola e na sociedade. Pretende, ao contrário, dentro dos limites concretos, transformar as condições existentes onde se dá o ato educativo. Só a partir desta mudança, é que o autor acredita na possibilidade de surgir uma nova práxis, e desta práxis uma nova consciência transformadora.

Segundo o autor, não devemos esperar por uma situação ideal para depois agirmos, ou seja, devemos criar os meios para a concretização da proposta. E a viabilidade para isto são as técnicas[23] adotadas em seu trabalho educativo.

As técnicas, para Freinet (1976, 1977, 1980, 1996), compõem um conjunto dinâmico de uma realidade sempre questionada na ação, sempre aberta a mudanças e acréscimos. O autor propõe que as novas ferramentas fossem experimentadas aos poucos, assim, as que apresentassem êxito no processo de ensino-aprendizagem se consolidariam como técnicas. Cabe ressaltarmos que Freinet utiliza o mesmo princípio aplicado à criação das leis de regras da vida ao elaborar suas técnicas: o que é funcional

[23] Oliveira (1995, p. 146) argumenta que Freinet não concordava quando diziam que ele elaborou uma metodologia de ensino. Ele partia do princípio que nunca teve a intenção de produzir métodos e sim técnicas de ensino, pois este termo aproxima-se de uma conotação política. Método para ele designa um conjunto fechado de passos pré-determinados e já estabelecidos a priori sem a participação dos alunos e sem levar em consideração as suas reais necessidades. Para ele o termo método está relacionado com a proposta montessoriana – que ele considera imutável e dogmática.

permanece, ou seja, vimos que, ao tatear, a criança tende a reproduzir as experiências que deram certo, incorporando-as como regras de vida, portanto, a mesma lógica se reproduz com relação às técnicas ─ aquelas que depois de experimentadas obtiverem êxito se consolidarão e serão aplicadas segundo a proposta do autor.

As atividades as quais atenderem as necessidades, assim como os interesses psíquicos das crianças se constituirão como fundamentais para o seu desenvolvimento; todos os estímulos internos das crianças serão benéficos e isto fará com que a atividade executada com sucesso se repita algumas vezes. Assim, as ações educativas realizadas pelas crianças devem ser nutrientes para a alma infantil. Sendo que, depois de saciadas, as crianças utilizarão os benefícios destes alimentos como instrumentos intelectuais que serão colocados a serviço da satisfação de outras necessidades. Com isto, pretendemos mostrar que assim como os escolanovistas, Freinet concebe o conhecimento como produto da ação motivada pelo estímulo do meio.

Em seu livro "Pedagogia do Bom-Senso" (FREINET, 1996), mostra que as ferramentas que se consolidaram como técnicas em sua proposta foram:

- a construção de uma cooperativa escolar;
- a adesão de texto livre;
- a implementação da cooperativa;
- a aula passeio;
- o estudo do ambiente local;
- a agenda escolar;
- o fichário auto-corretivo;
- os intercâmbios escolares;
- o desenho livre;
- o jornal mural;
- a oficina do trabalho;
- a oficina da experimentação cientifica;
- os recursos de teatro, cinema e rádio.

A seguir, faremos apenas uma descrição sucinta das técnicas mais utilizadas e de maior relevância na proposta educacional do autor.

A primeira descrição refere-se ao texto livre. Esta é uma ferramenta utilizada com o intuito de permitir que a criança se expressasse livremente. Pelo texto livre, as crianças tinham a possibilidade de dizer a sua concepção de mundo e discorrer sobre vários outros assuntos que fossem para elas pertinentes. O autor faz desta técnica um instrumento de comunicação social.

A obra de Freinet, intitulada "Método Natural" composta por três volumes, apresenta a proposta de um projeto que foi implementado pelo autor e por seus

seguidores, baseado no método natural. Por este método, o autor pretende preparar a criança para "vir a ser um adulto responsável em uma sociedade livre". Assim, ao se referir sobre a técnica do texto livre, Freinet (1977a) afirma que essa é profundamente libertadora já que permite a criança mostrar sua individualidade. É um instrumento que ao mesmo tempo coloca a criança em contato com o mundo, argüindo sobre ele e aperfeiçoando a leitura e escrita. Desse modo, os alunos das camadas populares se apropriam da escrita e da competência de escrever e de se expressarem, iniciando um processo de libertação.

De acordo com Freinet (1977a), mesmo o texto sendo livre, a participação do adulto é fundamental, pois cabe a ele "alimentar" as produções das crianças, dando-lhes elementos para as discussões e propondo questões para refletirem:

> Acreditamos que é essencial respeitarmos o pensamento da criança, mas sabemos também que não há educação sem influência direta do educador sobre as crianças. Uma criança apreende a falar sua língua materna porque tem a sua volta pessoas que falam e vivem esta língua. Ela aprende de um modo tanto mais perfeito quanto mais perfeitos são os modelos (FREINET, 1977a, p. 37-38).

Os textos produzidos pelos alunos são colocados em discussão na sala de aula. A partir dos textos livres, Freinet trabalha o jornal escolar e a correspondência interescolar, na qual os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com outros alunos de instituições diferentes, fazendo destas correspondências um meio de trocarem informações e de aprendizagem sobre diferentes culturas, costumes e espaços geográficos.

A tipografia e a utilização do recurso da impressão na escola, grandes inovações propostas pelo autor, são apontadas como outro excelente meio de alfabetização.

> Partíamos baseados em idéia simples e contávamos com um aparelho ainda rudimentar; uma imprensa que atribuía o lugar de honra ao texto livre, que de inicio nada mais era que um texto livre, uma correspondência que logo adquiriu novas dimensões ao ser aprovados por todos, ficheiros, autocorretivos feitos por nós, desenho livres em bocado de papéis, gravura em cartões molhados (...) Foi assim, que por meio de um lento ensaio experimental, que nunca comprometeu a escola e nem o êxitos dos exames, conseguimos construir o complexo edifício que existe hoje e que representa de fato a própria materialização de uma renovação do ensino (FREINET, Élise, 1978, p. 13).

Para o autor, a imprensa-escola foi muito mais importante do que formar crianças ativas uma vez que "revelou a Freinet a personalidade psicológica e humana da criança no seu movimento constante e em permanente ligação com o meio" (FREINET, Élise, 1978, p. 45). Ela significava mais do que um texto psicológico e social, pois exercia a ação do meio sobre a criança, e o inverso também se fazia verdadeiro.

Em 1926, Freinet lidera a implantação da Cooperativa do Ensino Laico (CEL), tendo como intenção a organização e a produção de materiais educativos. Desta forma, foram produzidos textos críticos, que antes as imprensas capitalistas se negavam a publicar. O outro grande objetivo da CEL é a proposta de uma união mais global de educadores em prol de uma ação militante: a organização do ensino em prol dos trabalhadores.

Freinet, com o intuito levar a proposta da cooperativa para além da escola e de estabelecer uma relação mais próxima com os moradores da aldeia onde ele lecionava, cria com ajuda dos moradores locais uma cooperativa de produtos alimentícios e artesanais para consumo e venda. Esta cooperativa foi pensada também para estabelecer um vínculo entre as crianças e o seu meio social. Muitas vezes, Freinet e seus alunos iam ajudar os membros da cooperativa com as suas atividades. Para o autor, a cooperativa permite uma experiência coletiva entre alunos, professores e moradores da aldeia, assim como proporcionava a todos, elementos para uma aprendizagem crítica e dialética, pois a sua criação acompanhava uma proposta política clara: a proposta de trabalho coletivo que proporcione sustentação dos trabalhadores, sendo este regido pela produção de valor social e não pela mais-valia.

Desse modo, o princípio marxista de interação entre o processo educativo e o trabalho produtivo aparece distorcido no princípio escolanovista de interação direta entre escola e meio social em busca de uma educação cooperativa. Segundo Bloch (1951), a proposta da Escola Nova busca um laço de comprometimento social ao propor que a criança participe de experiências reais, tenha a escola como uma extensão da vida cotidiana, criando uma responsabilidade social desde pequena e que se estenderá por toda sua vida.

A partir da experiência real e produtiva no seu meio social a criança tenderá a lutar pela progressão do seu meio. Segundo Bloch (1951), Dewey e Kerschensteiner dizem que a Escola Nova diferente da escola tradicional já que educa em função da vida social. A Escola Nova procura construir "alunos camaradas", sendo assim, a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento psíquico e social do aluno não deve ter como fim

o seu desenvolvimento individual, mas sim almejar o trabalho coletivo, o progresso coletivo.

Cunha (1992), em sua obra "*Indivíduo e Sociedade no Ideário Escolanovista*", afirma que para Dewey, a escola não deve apresentar-se isolada do mundo, da vida social, do cotidiano da criança. A escola deve se constituir em um espelho da própria sociedade, por isso a necessidade da união entre escola-criança-sociedade.

Freinet (1977a) afirma que as suas técnicas são regidas pelos princípios da cooperação, da simplicidade, pelos princípios experimentais e de impulsos revolucionários. Para o autor, toda eficácia deste aglomerado de elementos proporciona incômodo nas almas dos conservadores, fazendo-os acusarem a sua proposta de antiintelectualista e de rejeitar a ciência:

> A nossa teoria psicológica da tentativa experimental, base da nossa pedagogia, vai se afirmando cada vez mais. É intuitivamente admitida e compreendida por aqueles que praticam os nossos métodos naturais. É criticada e rejeitada propositadamente por aqueles que, sem conhecerem os seus verdadeiros fundamentos, a consideram oposta à ciência, a qual elogiosamente atribuem as conquistas contemporâneas (FREINET, 1977a, p.13)

O autor revida a acusação afirmando que sua técnica não rejeita a ciência, pois não existe oposição em sua proposta entre o método cientifico e a tentativa experimental: "O progresso científico faz-se pela tentativa experimental" (FREINET, 1977a, p.13).

Os fundamentos de experimentação, os seus ideais e os pressupostos da Escola Nova inspirados pelo pensamento de Kilpatrik (1978) e Dewey (1956) divergem da forma abordada por Freinet (1976; 1977), pois para os autores representantes dos ideais do movimento da Escola Nova a presença da ciência, em especial o uso do método científico no trabalho educativo, se dá de uma forma sistematizada. Eles defendem a necessidade de se introduzir na educação uma visão científica, por meio da experimentação. Apesar de Freinet (1976; 1977) dizer que não rejeita a ciência e que só aborda a questão pelo viés da tentativa experimental, nos parece claro, que para o autor a concepção de método científico e a tentativa experimental estão mais ligadas às experiências surgidas no decorrer do tatear espontâneo da criança, e não como uma atividade planejada em sala de aula pelo professor em que os alunos elaboram experimentos para se chegar a um determinado fim. Mas, a forma diferenciada na qual

Freinet aborda as ciências, o uso do método cientifico, não pode ser entendida como uma posição contrária ao uso das ciências. O que existe é uma concordância sobre o uso da ciência, da experimentação no processo de desenvolvimento das crianças, apesar da discordância entre Freinet e os escolanovistas citados sobre a forma de se utilizar a experimentação como ferramenta decorrente do processo científico.

Para Freinet (1977a), o problema reside no fato de a escola ter se adaptado sem reserva a este cientificismo, construindo muitas vezes personalidades baseadas na falsa ciência, e em fazer das descobertas científicas algo incontestável. Assim, o autor tece críticas ao uso que a escola tradicional faz da ciência.

No item anterior, vimos a importância atribuída pelo autor à experiência tateada. Nesse sentido, o autor afirma que a falta da mesma proporciona uma falsa aprendizagem, um mito em torno da ciência e de suas descobertas, visto que a ciência é concebida nesta lógica como algo acabado e incontestável: "Nenhuma, absolutamente, nenhuma das grandes aquisições vitais se faz por processos aparentemente científicos" (FREINET, 1977a, p.14). Segundo o autor, é andando, que a criança aprende a andar, é rabiscando que a criança aprende a desenhar, e depois a escrever, pois, todos os processos de aquisições, tanto para animais, homens e crianças, se originam pelo processo universal da tentativa experimental.

Durante o processo educativo, as experiências são de extrema importância para as crianças. É com elas que as crianças entram em processo de desenvolvimento, pois cada momento de tateamento, de tentativas e de experimentações fornecem elementos para construção de significados sobre os quais as crianças se basearão ao prosseguirem em suas ações e objetivos.

Deparamo-nos com esta linha de raciocínio nas obras de Dewey, as quais apontam que um dos principais fundamentos de sua proposta assenta sobre o caráter insubstituível da experiência como ferramenta para o desenvolvimento da criança. O caráter insubstituível da experiência se manifesta em sua obra pelo conceito "*learning by doing*", por meio dele, Dewey advoga que é pela ação, pela experiência que se adquire o conhecimento (CUNHA, 1992). Para Freinet, o ato conseguido abre efetivamente a via para a torrente da vida: "os obstáculos e o fracasso fazem-lhe frente e impelem-no para os caminhos abertos pela experiência" (FREINET, 1977a, p.16).

O autor parte do princípio de que quanto maior a permeabilidade à experiência, maior a inteligência da criança. Existem crianças que tem sensibilidade à experiência, que muitas vezes nem têm a necessidade de repetir alguma ação para que ela se torne

indelével. De fato, o indivíduo só passa a uma nova aquisição quando a experiência em curso deixou um sinal indelével: “No indivíduo inteligente, o tempo de repetição para passar ao automatismo pode ser muitíssimo reduzido, de modo que este indivíduo atingirá muito mais depressa o mesmo resultado” (FREINET, 1977a, p.17).

Assim, o autor afirma que o ato educativo consiste em variar elementos da tentativa e do êxito para estabelecer técnicas de vida favoráveis. Quando partimos da concepção da ciência como algo dado, acabado e incontestável, a tentativa experimental perde seu sentido. A necessidade de procurar, de conhecer a sua volta, de se enriquecer é inata ao homem e em todos os seres vivos. Esta necessidade do indivíduo é denominada por Freinet (1976, 1977) de tentativa experimental. Para ele, toda produção só se realiza por tentativa experimental, a partir de aperfeiçoamento de utensílios ou elementos de modo que os processos de aperfeiçoamento constituem-se em trampolins para outras investigações, para novas produções.

Esta necessidade de experimentação da criança busca atingir uma satisfação inerente aos seus anseios íntimos. A criança está sempre à busca por desenvolvimento, por tatear, experimentar, apropriar-se do mundo que está ao seu redor. Segundo Bloch (1951), Claparède vai assimilar esse anseio da criança pela experimentação ao apetite, aos interesses, à necessidade de suprir seus anseios físicos e intelectuais. São estas necessidades, estas buscas por suprimir aquilo que lhes faltam é que fazem com que as crianças ajam sempre em busca da tentativa experimental. Assim, a necessidade de experimentar sempre estará presente no processo de desenvolvimento do ser.

Com relação à aprendizagem científica, Freinet (1977a) considera que ela se organiza a partir de duas formas. A primeira sustenta seus trabalhos em patamares. Aqui não há a presença de grandes perturbações já que as leis são de uma permanência tranqüilizante, são estáveis. Esse patamar é a zona particularmente apreciada pelos professores de todos os graus, que gostam de organizar o seu ensino em bases absolutamente seguras. Aqui, o técnico não tem de se afastar do patamar. Esta é a vertente que sustenta a lógica da ciência como algo acabado, não refutado.

Já a segunda, Freinet (1977a) parte do princípio de que a ciência não progredirá uma vez que continuará confinada ao seu patamar. Para o autor, devemos formar investigadores teóricos, que se tornem poetas e ao mesmo tempo técnicos, que desçam do patamar, e se conduzam em prol das tentativas experimentais, sendo este o processo novo do ensino cientifico, no qual as descobertas dão abertura para serem refutadas.

Freinet (1977a) afirma que cabe aos professores formarem investigadores ativos no processo de ensino-aprendizagem, que façam suas descobertas por meio da tentativa experimental. É preciso criar um novo processo de ensino científico que se afaste da concepção do experimento científico, da descoberta científica considerada como verdade absoluta.

Segundo Freinet, enquanto os êxitos experimentais não se tornem indeléveis técnicas de vida, os nossos contemporâneos beneficiam da concepção de ciência patamar, pois esta lhe assegura certo poder, ou pelo menos uma ilusão de poder, assim como oferece aos indivíduos uma cultura, mas que não passa de uma cultura de patamar, ou seja, uma cultura artificial, fabricada e não extraída do cotidiano e da realidade concreta dos indivíduos.

É necessário que os professores superem a ciência patamar, é necessário que eles instiguem indivíduos inventores, iluminados e poetas, pois: "A tentativa experimental continua a ser processo maior da investigação e do conhecimento cientifico em todos os domínios" (FREINET, 1977a, p.25).

Freinet aconselha que devam ser procuradas novas vias que suscitem uma ruptura de equilíbrio num patamar, no qual o "intelectualismo" não tenha espaço. A sua proposta psico-pedagógica se opõe ao "intelectualismo". O autor considera que para ser cientista não basta ir do simples para o complexo, seguir uma compreensão formal ou aplicar metodicamente regras de que denunciamos a fragilidade. Para ele, a verdadeira ciência foge dos tabus, sabe que o que é afirmado hoje como verdade, logo poderá ser refutado com tranqüilidade.

> O processo científico não pode ser carregado de dogmatismo e tabus. É necessário que ele tenha bom senso. É está experiência que lhe oferecemos, não como uma conclusão dogmática e rígida, mas como uma etapa na exaltante procura dos progressos de cultura que estarão à altura das promessas construtivas da sociedade contemporânea (FREINET, 1977a, p.38).

Freinet declara que experimentação no ensino tradicional se difere totalmente da lógica do tatear experimental:

> Os métodos tradicionais são especificamente escolares, criados, experimentados e mais ou menos realizados por um meio escolar que tem suas finalidades, os seus modos de vida e de trabalho, a sua moral e as suas leis, diferentes das finalidades, dos modos de vida e de

> trabalho do meio não escolar e a que chamaremos meio vivo. (FREINET, 1977a, p.39).

A escola tradicional e o ensino ministrado nela apresentam-se desvinculados do meio social real, e este afastamento do concreto contribui para a resistência em fazer de suas descobertas uma aprendizagem viva, experimental.

Diferente da escola tradicional, a proposta de Freinet almeja caminhar em busca de uma forma prática e construtiva de ensino, baseada na cooperação sob todas as suas formas, na relação entre ensino-aprendizagem, nas relações entre aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno. Assim como, pretende reconsiderar a forma social e humana presente na escola.

A escola, para o autor, tem que apresentar um vínculo entre o comportamento dos indivíduos e as exigências sociais no ambiente escolar, e isto se faz possível na sociedade de classes por meio de um ensino pautado no tatear experimental, e não na ciência "patamar". Caso contrário, será construída uma falsa ciência, um falso aprendizado e uma falsa cultura.

Segundo Freinet (1977a), no estágio da primeira aprendizagem (0 a 5 anos), que para ele deve ser fruto da tentativa experimental, as regras são inúteis, sua inserção imposta no processo de aquisição pode ser prejudicial.

Com esta afirmação, o autor pretende dizer que na aprendizagem inicial estas regras são dispensáveis, porém posteriormente elas são imprescindíveis. Freinet (1977a) afirma estar totalmente de acordo com a importância da aprendizagem, porém só discorda dos escolásticos com relação ao processo adotado por eles, pois considera que a aprendizagem ocorre por uma graduação e não por uma imposição.

Segundo Freinet (1977a), a escola não é espaço de repressão e sim de motivação. Para o autor, se o comportamento da criança é motivado, como ocorre fora da escola, a criança sentirá naturalmente a necessidade e o desejo de subir incessantemente, de aperfeiçoar experimentalmente suas técnicas para as tornarem mais eficientes diante dos problemas complexos da vida.

> Esta motivação e esta necessidade natural de aumentar o poder vital estão na base da tentativa experimental soberana. Mas imediatamente se compreende que se suprimir a motivação e a necessidade vital de crescimento, todo mecanismo de tentativa experimental é falseado (FREINET, 1977a, p. 53).

Assim, Freinet (1977a) nos convida a procurar soluções para o processo de ensino-aprendizagem por meio das substituições das bases artificiais, que ele considera totalmente frágeis e perigosas. A motivação vital é a base da técnica proposta pelo autor. De fato, ele considera que é incentivando a criança a balbuciar que ela chegará à pronúncia e à escrita correta.

O aluno da escola moderna[24] proposta pelo autor busca em primeiro lugar a compreensão e o sentido de todas as coisas, pois é isto que serve para sua vida, que lhe proporcionará uma aprendizagem útil. Esse aluno caminha na procura de conhecimentos inteligentes e não de informações mecanizadas:

> Preparamos, pelo método moderno, a verdadeira cultura, que se apoderou, para fins de enriquecimento pessoal e social, das técnicas e instrumentos que a escola põe ou deve por a disposição das crianças. (FREINET, 1977a, p. 58).

Freinet (1977) afirma que é necessário proporcionarmos às crianças uma educação que trabalhe o desenvolvimento cognitivo superior, que trabalhe o verdadeiro sentido matemático, científico, artístico e poético. Uma educação que permita a realidade das formas e dos textos; que permita chegar à compreensão concreta de tudo que nos cerca. A aprendizagem da matemática, da geografia, das ciências, enfim, a aprendizagem de modo geral, não pode pautar-se apenas na apreensão de regras e teorias "mortas", mas em informações úteis, que coincidam com as necessidades das crianças.

Organizando o ensino com base nos princípios expostos, Freinet considera que a vida escolar se organizará de modo mais tranqüilo e de forma mais disciplinar, pois quando as crianças têm total liberdade e autonomia para agirem, elas mesmas se organizam para que a disciplina e o bom senso estejam sempre presentes em suas atitudes.

Uma vez realizada, com suas necessidades supridas, as crianças encontram estímulos para realizar outras atividades, cresce então o seu anseio pelo saber. Ela sente-se cativada pelo processo de aprendizagem, e verá o professor como um companheiro, como uma pessoa que está sempre pronta para lhe auxiliar em suas dificuldades. Desta

[24] Quando Freinet se refere à escola moderna, esta não é a mesma sugerida pela escola nova, mas sim uma escola proposta por ele, que esteja pautada na pedagogia experimental e no método natural.

forma, nasce uma relação de cumplicidade, uma relação harmoniosa entre professor e aluno.

Dewey, segundo Snyders (1974), foi um grande explorador sobre a questão da ação intervencionista do professor, mostrando que as realizações bem sucedidas destes, as quais não contradizem a espontaneidade dos alunos, tenderão a produzir uma relação agradável e tranqüila no processo educativo. O princípio disciplinador que acompanha o ensino tradicional torna-se desprezível para os métodos novos.

A proposta do autor deixa clara a sua pretensão de suprir a oposição entre professores e alunos, entre dominantes e submetidos, entre o comando e a obediência, entre alunos mais ou menos inteligentes, buscando valorizar o que cada um tem de melhor. Quando o vínculo de submissão é abandonado, segundo Freinet (1977a, p.362), as aulas se tornam simples, agradáveis e enriquecedoras. Para isto se concretizar, o autor afirma ser necessário um pequeno passo: basta jogar fora a barreira das idéias, assim como os manuais poeirentos e instalar nas aulas modernas técnicas de trabalho.

Para Freinet, as técnicas da tipografia – comunicação interescolar, ficheiro, aula passeio e texto livre – contribuem muito no processo de ensino-aprendizagem e não podem ser deixadas de lado sob nenhuma hipótese durante o processo de aprendizagem:

> Estas técnicas auxiliares contribuem muitas vezes com a economia de esforços, abrem na atividade das crianças e na sua curiosidade domínios novos e íntimos onde os conhecimentos se personalizam e se tornam parte do ser. (FREINET, 1977a, p.374).

A preocupação do autor, durante o processo de aprendizagem não é de ensinar as crianças o máximo possível de coisas, mas ensinar tudo que possível de forma concreta e viva, permitindo que toda aprendizagem adquirida seja enriquecedora. Para Freinet (1977, 1980, 1996), não basta o professor ficar restrito ao comprimento curricular e à transmissão de conhecimento uma vez que o papel do ensino é aprendizagem concreta, a aprendizagem significativa e útil de modo que a preocupação do professor é fazer com que o aluno apreenda.

A proposta do autor não se amarra à "pedagogia da aquisição", da mera transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, mas à aprendizagem significativa. Em seu livro "Pedagogia do Bom-Senso", autor preocupa-se com a postura dos professores diante do processo de ensino-aprendizagem. Assim, durante a leitura da obra nos deparamos com uma análise crítica aos professores que estabelecem

uma relação em sala de aula pautada apenas na aquisição e transmissão de conhecimento. Com relação a este tipo de postura do professor, o autor diz: “lamento aos educadores que são apenas tratadores e pretende tratar seus alunos, encerrados em salas de aulas onde, felizmente, permanecem por poucas horas.”. (FREINET, 1996, p.55).

Para Freinet, a preocupação desses professores é apenas burocrática, ou seja, cumprir metas. Com isto, a aprendizagem relacionada às necessidades vitais para o desenvolvimento das crianças é deixada de lado. Nesta lógica, o professor assume papel de fornecedor de produto, ao invés de produtor:

> Fazer engolir a massa de conhecimento que irá encher as cabeças ingurguridas até a indigestão e a náusea. A arte deles é a de empanturramento e condicionamento, e também da mediação suscetível de tornar assimiláveis as noções ingeridas (FREINET, 1996, p.55)

Nesse sentido, o autor apóia-se numa concepção de sala de aula como espaço de respeito à natureza das crianças, seus anseios e suas necessidades. Assim, Freinet (1996) critica a escola tradicional que faz da sua sala um espaço de inculcação.

De acordo com Snyders (1974, p.113-114), Claparède defende que existe um papel efetivo do professor no processo de ensino-aprendizagem, e que esse papel deve ser desempenhado sem que ele tenha influência imediata sobre o aluno, assim o papel do professor é primeiramente multiplicar à volta das crianças os estímulos e as ocasiões de desenvolvimento, depois o mestre deve explorar os interesses das crianças.

Na educação escolar pautada nas diretrizes do ensino tradicional, a finalidade do ensino gira em torno de inculcar na mente das crianças vários conteúdos “mortos”; conteúdo sem nenhuma funcionalidade para a criança, o clima da sala de aula é constituído por passividade, hierarquia, obediência e repetição. Freinet (1996), assim como os escolanovistas, parte do principio de que a escola deve ajustar-se aos gostos, aptidões e necessidades da criança, de modo que façam deles instrumentos para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Para isto, a sala de aula deve ser um lugar de trabalho harmonioso; o conteúdo não mais deve apresentar-se ligado a fatos e conceitos, mas a atitudes, experiências e procedimentos os quais apresentam utilidade, funcionalidade para os alunos. O clima

não mais será composto de exigência a se cumprir, mas de um espaço enriquecedor e agradável de conviver.

A escola moderna, proposta pelo autor, quer que a criança adquira outros valores: a criação artística, livre, crítica e poética. Ela dedica-se a colher frutos bons de todas as crianças e para isto ela se preocupa em preparar um ambiente agradável e fértil no seio escolar: "Tais flores da sensibilidade infantil e da solicitude dos mestres apenas desabrocham em climas de confiança e liberdade, onde a simpatia e disponibilidade venham ao encontro das iniciativas mais secretas" (FREINET, 1977b, p.14).

Essa concepção é muito diferente da escola tradicional, que se preocupa apenas com o rendimento escolar e em disciplinar as crianças, atropelando com isto, cada passo do processo de desenvolvimento infantil (FREINET, 1977b, p.14).

Freinet (1977b, p.14) afirma que "a criança perde muito tempo a discernir as hierarquias necessárias à formação de sua personalidade", por isso, ele aconselha aos professores a não perder tempo em tentar disciplinar os alunos e a impor a estes normas inúteis e punitivas. O professor tem que desempenhar um papel "catalisador", se preocupar em ser um ajudante da criança na medida em que cabe a ele ajudar seus alunos a vencerem os obstáculos e fazer com que a criança conserve o entusiasmo e a iniciativa.

Segundo Freinet (19776), a sua escola busca elaborar aulas abertas para a vida, referenciadas no cotidiano das crianças. Os educadores presos à concepção de escola como espaço de rendimento e produção se opõem a esta "riqueza":

> As limitações criadas por uma pedagogia de simples rendimento escolar não permitem avaliar com justiça as possibilidades da criança. Aos pais e professores apenas interessa a ciência adquirida em função dos exames. A sua desconfiança em relação aos desenhos e aos poemas infantis – pelos quais professores de nível superior manifestam um profundo respeito – é total. Só a calorosa e veemente simpatia dos artistas e dos poetas conseguiu legitimar as criações infantis e reconhecer-lhes um certo coeficiente cultural. (FREINET, 1977b, p.15).

Diante dessa concepção "atrasada, improdutiva e débil", o autor declara que o indivíduo perde a alegria da conquista, da aquisição de novos conhecimentos: "o maior mérito do homem será talvez o de sentir-se responsável pelos seus atos e pô-los ao serviço dos propósitos mais nobres da sua consciência" (FREINET, 1977b, p.13).

Assim, Freinet procura proporcionar aos seus alunos uma educação útil, "viva", que não esteja pautada num falso "intelectualismo". Porém, este espírito inovador que cerceia sua proposta gerou muita dúvida na mente dos educadores tradicionais com relação à eficiência desta:

> Ao longo das décadas em que pusemos à prova uma pedagogia natural baseada na livre expressão da criança, passamos pelas incertezas e eventualidades inevitavelmente inerentes às idéias novas que procuram enraizar-se num campo tão eminentemente conformista como é do ensino. (FREINET, 1977b, p.13).

A ampliação da proposta do método natural e da tentativa experimental, segundo Freinet (1977b), assustam os partidários do imobilismo e da escolástica pedagógica.

A pretensão do autor com relação ao seu método natural é afastar sua proposta de todo o espírito inibidor e do "intelectualismo":

> Há que eliminar todas e quaisquer entidades intelectualistas impotentes para explicar e regular o comportamento infantil e restituir as considerações materiais, fisiológicas, humanas e ambientais, a respectiva dignidade e valor funcional; há que recolocar todo processo vital da infância sob o signo da experiência permanente e complexa que é a única soberana; há que concentrar, em torno de algumas idéias simples e sensatas, reconhecidas pelos cientistas mais sinceros e dinâmicos e luminosamente reveladas pelos sábios, a complexidade crescente das nossas reacções educativas; há que detectar, para corrigi-las, as razões da impotência e do fracasso e que descobrir as vias libertadoras de uma pedagogia à medida do homem. (FREINET, 1977b, p.15).

Para Freinet (1977b), o grande erro da escolástica consiste em não aceitar que a aprendizagem possa ocorrer através de um método que seja diferente de um estudo metódico e da memorização.

> Não obstante os ensinamentos dos pensadores e as demonstrações teóricas dos investigadores do passado e do presente, a escola, seja a que nível for, continua persuadida de que não há cultura possível sem um estudo metódico de regras e de leis que seriam os seus elementos constitutivos, o esqueleto a que em seguida bastará insuflar vida. Os meios práticos desta cultura são a memorização, os exercícios, as lições e os factores de sanção inerentes. (FREINET, 1977b, p.21).

O autor prossegue afirmando que "não é pela explicação intelectual, pelo recurso às regras e às leis, que se faz uma aquisição, mas sim pelo mesmo processo geral

universal de tentativa experimental que tem, desde sempre, regido a aprendizagem". (FREINET, 1977b, p.21). Segundo Freinet, é por meio da tentativa experimental que as crianças têm apreendido diversas coisas: andar, falar, pintar escrever. A tentativa experimental permite as crianças ultrapassarem os seus limites e superarem seus obstáculos: "No processo de tentativa experimental, depositamos uma confiança total nesta característica universal da vida que tende a ultrapassar-se e ampliar-se" (FREINET, 1977b, p. 27).

Assim, Freinet declara que os seus objetivos com a tentativa experimental e o método natural são:

> Desejamos:
> ... que persuada os educadores da urgente necessidade de sacudirem a poeira deformante da escolástica e de se colocarem ousadamente ao serviço da vida;
> ... que dê um impulso irresistível a uma técnica de trabalho cujo êxito deixam bem longe os pálidos resultados dos métodos superados;
> ... que apazigúe os receios dos país , mostrando-lhe os processos seguros realizados no sentido de uma concepção de arte e de cultura, que embelezará e exaltará a vida do povo;
> ... que a prática da aprendizagem livre, a nível da escola popular, ajude os educadores a compreenderem a apreciarem uma pedagogia que se pretende prioritariamente a serviço da vida, no meio que criança será amanhã chamada a dominar e a transformar (FREINET, 1977b, p. 30-31).

E que o triunfo de sua proposta consiste no:

> [...] fato de termos acompanhado a criança como amigos e camaradas de trabalho durante tantos anos, ensinou-nos, talvez melhor do que aos próprios pais, o que há a salvaguardar para o seu futuro. E antes de mais há que preserva-lhe essa alegria de existir, a principio inexplicável mas que progressivamente vai encontrando no sonho e no trabalho pontos de apoio, autênticos alicerces da experiência mais bela, precisamente na medida em que se torna transmissível aos outros.
> Um dos nossos triunfos é, segundo cremos, o de termos tornado a felicidade durável em cada uma das nossas Escolas Modernas. O de a vermos brilhar nos olhares, oferecer-se nos gestos comoventes das mãos habilidosas e adquirir forma definitiva na obra criada com amor.
>
> Tudo faremos para que cada sensibilidade infantil se torne criadora, para que sob a influência de uma espontaneidade educada e promovida exalte o dom da simpatia – a frágil barreira que protege o futuro. E é por isso que hoje, mais do que nunca, exaltamos esse poder criador da criança, que constitui a marca daquilo que de melhor e de mais generoso existe no ser. E somos nós, educadores, que tranqüilizaremos o sábio encerrado em seu inferno intimo,

> oferecendo-lhe a possibilidade de reaprender o sentido da alegria e do esplendor da vida (FREINET, 1977b, p.386-387).

De acordo com Freinet (1977b), o papel do professor é significativo durante todo o processo de aprendizagem de modo que os professores não devem dar as costas ao "reino da infância" , assim como não devem desvalorizar a criação e a produção realizadas pelas crianças ─ por mais simples que elas sejam ─, pois elas sempre seguem vias exclusivamente lógicas, ou seja, nenhuma produção é realizada ao acaso, elas são portadoras de um significado.

As atividades realizadas pelos alunos necessitam serem portadoras de significados, só assim farão parte do seu universo de aquisições. As atividades serão freqüentemente incorporadas ao universo de aquisições das crianças quando estas apresentarem vínculos com as vontades que correspondem que aos seus anseios internos: "uma vez que a criança encontrou um estimulo capaz de corresponder a sua necessidade, sente-se cativa, projectada para o fim a atingir. O professor nada mais terá a fazer que deixar desenrolar o processo, mantendo-se na sombra." (SNYDERS, 1994, p.114).

Para Freinet (1996), os professores devem agir como camaradas das crianças, dando-lhe segurança para percorrer o processo de ensino-aprendizagem sem traumas, sem imposições e repreensões. Mas para isto ocorrer, é necessário que além dos professores adotarem uma nova postura em relação aos alunos, eles necessitam também adquirir uma nova postura diante do erro, que é tão condenado na sala de aula, pois, o erro faz parte de uma etapa da aquisição de algo que a criança busca aprender: "As incoerências gráficas das crianças, tal como sua incoerência lingüística, não passam de etapas de tentativas e irão desaparecendo gradualmente, deixando atrás de si apenas o traço da originalidade pessoal" (FREINET, 1977b, p. 111).

Ao invés da repressão diante do erro, Freinet (1977b) aconselha aos professores a interferirem neles de forma construtiva. Mas o que acontece na sala de aula, segundo o autor, não é o auxilio à superação deste, e sim a rotulação do aluno como incapaz de superar as suas dificuldades. Ele aconselha aos professores a não julgarem de forma alheia as atividades realizadas pelos seus alunos: "Evitar-se-ão, assim, interpretações apressadas e excessivas, baseadas em um único documento gráfico freqüentemente isolado de um complexo de expressões e realizadas na ausência do adulto que o analisa." (FREINET, 1977b, p. 112).

Devido ao fato de todas as conquistas das crianças serem oriundas de um "tronco em comum", ou seja, do tatear experimental, elas seguem com êxito a mesma lógica: nascem primeiramente indecisas, globais, em seguida, progressivamente diversificadas e vão progressivamente constituindo sua versão final. Assim, constitui-se a seqüência do método natural da aprendizagem, e nela o erro é algo natural, que se supera no decorrer do percurso da aprendizagem.

O fracasso, segundo Freinet (1977c, p.32), traz sempre um choque, que muitas vezes gera uma barragem a esforços novos. Já por meio da tentativa experimental, a diligência é natural em qualquer comportamento vital, prossegue por meio de "fendas" no mundo complexo e tais "fendas" são como um poderoso apelo às boas vontades que procuram realizar.

Uma boa educação necessita de um bom educador e este, para Freinet, tem que ter como função abolir as barreiras, ultrapassar ou estabelecer degraus que permitirão chegar ao objetivo, sem crises, abrindo fendas favoráveis e reforçando as barragens em caminhos perigosos. Nesse sentido, o autor defende que para ser um bom educador o professor deve conservar o apetite natural das crianças, deixando que elas escolham seus próprios alimentos, permitindo que as crianças falem, demonstrem suas necessidades, suas angústias e que sejam respeitadas. É necessário que os professores saibam valorizar a dignidade do pensamento do aluno.

Freinet provoca os professores mantedores de uma escola "estéril", dizendo que para se conviver num ambiente com tal perfil, é necessário que os alunos tenham atitude de pessoas mortas: "Finja-se de morto! É a expressão tão sugestiva - infelizmente! – daquela passividade de que você se queixa e que é a reação natural contra os obstáculos colocados pela escola ao desabrochamento das personalidades e a realização do seu destino" (FREINET, 1996, p.66).

Para o autor, exigir de seus alunos posturas de "morto" é cômodo, pois assim eles lhe pouparão desgastes e esforços. Freinet diz que a sala de aula é retrato do professor, se eles querem viver com os mortos se esforçarão e conseguirão ter a companhia de mortos. Assim, ele diz que: "a atmosfera de uma classe depende, sobretudo, do gênero e da qualidade do trabalho que se faz dela" (FREINET, 1996, p.68).

Segundo Freinet (1996), o posicionamento do professor perante a turma, retrata a atitude dos seus alunos. Ele considera que é em função do egoísmo e da desumanidade que detêm a propriedade e a autoridade que os professores assumem posturas rígidas.

Para o autor, ao invés do clima de velório, a aprendizagem deve acontecer num ambiente agradável, favorável à aprendizagem, pois vários alunos já têm suas vidas cotidianas constituídas sob uma perspectiva acinzentada, contando com um universo de escassez, sofrimento, dor e desilusão. A escola ao dar seqüência a este clima pesado prejudica o desenvolvimento da criança, impedindo-a de manifestar suas emoções, vontades e fazendo com que elas tornem-se pessoas amargas, fechadas e que nunca conseguirão posicionar-se de forma espontânea, pois essa atitude sempre lhe foi negada.

Se pedagogicamente não conseguimos bons resultados no processo de desenvolvimento das crianças, isto decorrerá das manobras incorretas. E se não quisermos ser profissionais frustrados devemos: "Ajudar a criança, manter nela o desejo e a necessidade do trabalho, deixar que seja ela a interrogar e a pedir conselhos, e arranjemos as coisas de maneira que lhe faça o bem (...) e, triunfante, possa admirar o resultado do próprio esforço" (FREINET, 1996, p. 80).

Por meio da confiança proporcionada por um modo favorável ao trabalho, a criança conseguirá ir muito além dos seus limites. A escola tradicional não deve partir do princípio de que para o processo de ensino-aprendizagem basta proporcionar um ambiente disciplinado, um conhecimento abstrato, uma falsa cultura, o culto às idéias e às palavras. De fato, o autor propõe que a escola passe por um processo de reorganização o qual possibilite: "transformar tecnicamente a escola da saliva e da explicação em inteligente e flexível canteiro de obras, eis a tarefa urgente dos educadores" (FREINET, 1973, p.110).

Freinet nos convida a eliminar as cátedras e arregaçar as mangas, pois:

> dar aulas do alto da cátedra, marcar deveres, corrigir, vigiar - sem respirar sequer – classificar e recompensar com uma boa nota ou com um 'santinho', essa é a função que se tem reservado desde sempre ao professor primário, cuja tradição nos tem marcado com uma tara desumana, perigosamente inscrita nos reflexos quase naturais de quem pretende ensinar as crianças. (FREINET, 1973, p.113)

Este tipo de prática corresponde à imagem hoje ultrapassada, de uma sociedade, autocrática, na qual o mestre ordena e o aluno obedece. Libertem-se professores, este é o convite feito por Freinet (1973, p.114):

> Elimine a cátedra (....) Arregace as mangas para trabalhar com as crianças. Deixe de dar ordens e castigar, atire-se ao trabalho com os alunos. Não tenha medo de sujar as mãos, de se machucar com as

> marteladas, de hesitar nos casos em que a criança mais viva domina a situação de tatear, de se enganar, de recomeçar.

O autor sugere que os professores "tirem o chapéu para o passado, tirem o casaco para o futuro!" (1973, p. 117), pois não devemos pensar que nas escolas temos que imitar os mais velhos, empregando os seus métodos, mesmo que tenham sido bem conceituados em suas épocas, usando os manuais com que eles se declaravam satisfeitos e orgulhosos, é necessário inovação.

Freinet aconselha aos professores a romperem com o velho, com o burocrático e deixar suscitar o novo espírito da escola moderna, na qual a nova filosofia dos educadores passa a ser semear a liberdade. Com essa nova forma de trabalho em sala de aula, serão abandonados os resquícios das escolas arcaicas e aderidas às técnicas da escola moderna, permitindo aos alunos serem livres e felizes para alcançarem êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Em busca do rompimento com a escola tradicional, Freinet assume acriticamente o ideais do movimento escolanovista, proclamando abstratamente a liberdade com dom supremo e a felicidade dos alunos como princípio subjetivo e individual do ato de apreender, sendo o ato de ensinar resumido ao simples acompanhamento da construção do conhecimento pelo aluno a partir de sua relação imediata com o cotidiano. O verdadeiro objetivo educacional é fazer com que a criança desenvolva ao máximo a sua personalidade no seio de um ambiente agradável, aberto para a vida.

A escola tradicional era centrada na matéria a ser ensinada e nos programas que definiam essa matéria e cabia aos professores, funcionários e alunos se submeterem a essas exigências. Em contrapartida, a escola moderna está centrada nas crianças, nas suas necessidades essenciais em função das necessidades da sociedade a que pertencem. É com base nesses pressupostos que deve decorrer a aprendizagem.

Desta forma, Freinet (1980) afirma que teremos uma verdadeira correção pedagógica racional, eficiente e humana, que deve permitir à criança alcançar, com uma pujança máxima, seu destino de homem.

No intuito de contribuir efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, não basta que os professores façam da escola um ambiente agradável, não basta que o professor se modernize, é necessário também que ele se comprometa com a proposta de uma educação popular no intuito de proporcionar aos indivíduos uma formação omnilateral.

O método natural e da pesquisa experimental foram ferramentas utilizadas pelo autor com o intuito de restabelecer uma unidade entre ensino e cultura. O problema do saber escolar, segundo Freinet (1977c), não deve apresentar-se vinculado apenas à questão do rendimento escolar, da inteligência, e da ciência e desvinculado dos problemas que perpassam a vida dos alunos.

Sua proposta busca um ensino que perpasse as questões educacionais, assim como questões sociais e culturais:

> Quer trate do domínio dos primeiros movimentos do recém-nascido, quer se trate da aprendizagem do caminhar, da linguagem, de andar de bicicleta, da linguagem, da prática do trabalhador rural, de mecânico ou de médico, tudo isto diz respeito à tentativa experimental. (FREINET, 1977c, p. 34).

Freinet afirma que as questões extra-escolares não devem ser ignoradas no processo de aprendizagem: "os elementos da vida não se combinam assim, automaticamente; são, sim, determinados por reações individuais e do meio ambiente, sutis e diversas, que alteram nossas questões mecanicistas" (FREINET, 1977c, p. 22). Portanto, para o autor é necessário que os professores estabeleçam os vínculos entre a escola e o meio social dos alunos. É necessário que as questões políticas, sociais e econômicas sejam discutidas e pensadas de forma crítica no âmbito escolar.

Na tentativa de elaborar uma proposta de pedagogia popular, com o intuito de romper com a lógica de reprodução no seio da escola pública, Freinet tenta unir os aspectos políticos e sociais a sua proposta de ensino escolar, ou seja, o autor busca elaborar técnicas que contemplem sua proposta política de tendência marxista. Porém, percebemos que ao tentar romper com a escola tradicional, o autor acaba por assumir de forma acrítica os ideais escolanovistas. Sua concepção de desenvolvimento humano, que dá suporte para elaboração da sua concepção de ensino-aprendizagem, apesar de propor uma formação omnilaterial e livre, perde-se em aspectos naturalizantes e biologizantes que levam a proposta a uma prática pedagógica descomprometida com a transmissão dos conteúdos histórico e coletivamente produzida pelo conjunto da humanidade. Ou seja, a concepção política proclamada é diluída em concepções de desenvolvimento e aprendizagem que negam aos sujeitos a possibilidade de objetivar os mesmos ideais por meio de um projeto de sociedade sem classes, justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES:

A PEDAGOGIA POPULAR DE CÉLESTIN FREINET: DA CRÍTICA RADICAL AO ENSINO TRADICIONAL À CRÍTICA FORMAL DA ESCOLA NOVA

Neste trabalho, ao estudarmos e apresentarmos as concepções educacionais contidas nas obras de Celestin Freinet, objetivamos compreender em que campo do discurso ideológico encontravam-se seus escritos: se no movimento da Escola Nova ou se no campo da busca por uma proposta educacional alicerçada no materialismo histórico dialético, ou seja, no marxismo. Estaria Freinet utilizando-se do principio da "teoria da curvatura da vara", tal como analisou Dermeval Saviani, pendendo a vara para um extremo oposto à chamada escola tradicional como o fizeram os escolanovistas, ou procurava o autor encontrar o equilíbrio entre extremadas defesas do trabalho educacional?

A teoria da curvatura da vara, fruto do pensamento leninista, é utilizada por Dermeval Saviani em sua obra "Escola e Democracia" (SAVIANI, 2003), na qual o autor advoga a necessidade de pensarmos uma proposta educacional que supere o ensino tradicional, assim como o escolanovismo, para além da pedagogia da essência e da pedagogia existência. Podemos inferir que para Freinet a vara pendia para o ensino tradicional, sendo que com o movimento escolanovista, o autor vislumbra a possibilidade de pender a vara para o outro lado, direcionando-a para o centro, ou seja, superando o ensino tradicional e também a proposta escolanovista, num projeto de construção de uma pedagogia popular.

Freinet procurou construir uma pedagogia popular de cunho marxista. Porém, ao estudarmos suas obras encontramos nas concepções de desenvolvimento infantil e na forma como definiu o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem o encontro com os ideais defendidos pelo movimento escolanovista. Desta forma, o autor

nega o ensino tradicional, por imperativo de seu tempo, aderindo ao ideário escolanovista e, por este viés, realizando a critica ao seu extremo. Contudo, durante este movimento contraditório presente na obra de Freinet, ao mesmo tempo em que abraçava os ideais da Escola Nova, ele apresentava-se preocupado e procurando não perder de vista a necessidade de uma síntese superior aos dois movimentos.

Ao escrever a respeito da Escola Nova, Freinet foi implacável e mordaz em suas criticas, entretanto, ao tentar diferenciar-se deste movimento, esta mesma veia contundente apresentou-se ausente uma vez que sua crítica ao movimento escolanovista se resumiu ao seu caráter elitista. Ou seja, percebemos que a crítica de Freinet ao escolanovismo é apenas formal, pois há uma concordância com a essência das concepções defendidas por este movimento. Conseqüente esta atitude dúbia para com o movimento da Escola Nova acabou por levar o autor a ressignificá-lo, ao adaptá-lo às condições da aldeia, ou seja, a construção de uma pedagogia popular com alma escolanovista e não marxista. Para Freinet criara-se, assim, um método revolucionário condizente a uma "Escola Nova Popular". Ao acreditar ter encontrado a solução que o elevasse para além dos conflitos, Freinet acabou por pender a vara para o extremo da Escola Nova. Assim, ao fazer o uso da curvatura da vara, ou seja, na tentativa de implementar uma proposta de educação marxista que buscasse a emancipação do proletariado, não consegue direcionar a vara para o centro. De fato, não consegue ir além dos movimentos criticados, mantendo a vara pendida para a Escola Nova, pois, ao criticar ambos movimentos, percebemos que Freinet utiliza as críticas como instauradoras das verdades, quando sua real contribuição seria o questionamento das verdades instaladas buscando superá-las.

Com o intuito de apresentarmos de forma mais detalhada o porquê de nossas afirmações anteriores, retomaremos sucintamente a tentativa de Cèlestin Freinet em romper com o ensino tradicional e com a Escola Nova. Finalmente, tentaremos mostrar porque o autor não conseguiu curvar a vara para o centro, ou seja, não conseguiu se aproximar de uma proposta de educação popular de vertente marxista.

Vimos que o autor, ao elaborar sua proposta pedagógica, centraliza suas preocupações com o ensino das camadas populares, ou seja, sua proposta tem como público alvo os sujeitos pertencentes ao proletariado. Assim, Célestin Freinet procura implementar sua pedagogia popular em instituições escolares públicas, no seio de uma sociedade organizada sob a égide do capital, buscando contraditoriamente superar os

ditames dessa mesma sociedade pautada na exploração do homem pelo homem e na propriedade privada dos meios de produção.

Oliveira (1995) pontua que toda proposta do autor acompanha a preocupação com relação à escola e o meio social numa época em que a França estava politicamente dividida entre a direita (monarquistas e liberais), centro (republicanos), e a esquerda (socialistas e comunistas). Enquanto militante da esquerda socialista, Célestin Freinet buscava elaborar técnicas pedagógicas que pudessem libertar as crianças dos dogmatismos impostos pela sociedade capitalista, assim como envolver a criança ao máximo no processo de aprendizagem, respeitando seus direitos de crescer em liberdade, independente de suas diferenças (psíquicas, físicas e econômicas).

Assumindo a carreira de professor primário, sua primeira atitude foi vincular a escola à vida das crianças desprovidas dos benefícios da sociedade capitalista, mostrando-as desde pequenas os condicionantes que causam as desigualdades sociais. Para o autor, colocar as crianças em contato com as realidades que perpassam seu cotidiano é o primeiro passo que deve ser dado por um professor comprometido com a superação do capitalismo, pois, evidenciando a realidades eles contribuirão com a formação de sujeitos críticos, ativos, comprometidos com a luta pela superação desta sociedade de privilegiados.

Para tanto, Célestin Freinet diz que é necessário construir uma escola em que as crianças queiram permanecer, na qual elas possam se envolver por completo e aderir ao compromisso de lutar por uma transformação social. Refletindo em busca de elaborar elementos que atendam tal proposta, o autor procura negar as características da escola tradicional, chegando a conclusão de que ela se pauta na submissão do aluno em relação ao professor, na passividade do aluno e na ausência de pensamento crítico, pois o método utilizado durante o ato da aprendizagem “desvia” e “aniquila” a vontade da criança de aprender, pelo fato da aprendizagem ser resultado de um regime escolar “retrógrado” que não une suas técnicas pedagógicas à realidade cotidiana da vida do aluno, criando assim, uma dicotomia entre a realidade do aluno e a escola.

A escola pública apoiada numa concepção pedagógica técnica, intelectual e moral, considerada ultrapassada pelo autor, não atende às aspirações dos proletariados, assim como os impossibilita de adquirir consciência de seu papel histórico e humano:

> Essa escola já não prepara para a vida, não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente, ela insiste em um passado caduco, como aquelas velhinhas que, por terem

> alcançado um sucesso merecido durante sua plena juventude, não querem mudar em nada seu gênero de vida nem a modas que tão certo dera, e amaldiçoam a evolução, a seu redor, de um mundo condenado (FREINET, 1995, p.3).

Sob uma escola na qual ele mesmo diz comprovar sua ineficácia, Freinet (1995) defende a necessidade de superá-la. E convida os professores para repensarem suas práticas pedagógicas e aderirem à proposta de implementação de uma pedagogia popular comprometida com a luta para a construção de uma nova sociedade:

> Os educadores devem, sem mais tardar, tornar conscientes dessa desadaptação, realizar o esforço de rejuvenescimento que se impõe, rejeitar os chapelões e as saias pregueadas de uma época que ficou para trás, pôr-se ousadamente à escuta da nova vida, a seu espírito, a suas técnicas, a suas obrigações; parar de desdenhar o futuro em nome de uma rotina que nada mais é o freio perigoso á vida ascendente; atualizar-se. (FREINET, 1966, p.4).

Deste modo, propõe aos professores a rejeição dos chapelões e das saias pregueadas, o fim a quaisquer resquícios da escola tradicional, pois essa não pode contribuir em nada com os ideais de uma escola popular, que necessita de total adesão e comprometimento dos alunos em relação ao trabalho que pretende realizar.

Surge então, a necessidade de se transformar a escola em um ambiente alegre, colorido e barulhento. Em um ambiente que desperte a atenção da criança e lhe suscite a sede pela aprendizagem. Com isto, as condições exteriores pautadas num ambiente alegre e sedutor, assim como a preocupação em satisfazer as necessidades dos alunos, tornam-se a base da proposta pedagógica de Célestin Freinet.

Na escola tradicional, centrada na matéria a ser ensinada e nos programas que definiam essa matéria, cabia aos professores, funcionários e alunos se submeterem a essas exigências, segundo Freinet e sua crítica efetuada à escola tradicional. Em contrapartida, o autor atenta para a necessidade de centrar o processo de ensino-aprendizagem na criança, nas suas necessidades vitais, no seu anseio interno e em função das necessidades da sociedade a que pertencem. É com base nesses pressupostos que decorrerão as técnicas, manuais e intelectuais propostas pelo autor. O verdadeiro objetivo educacional, segundo Freinet (1966), será fazer com que a criança desenvolva ao máximo a sua personalidade no seio de uma comunidade racional a que ela serve e que lhe sirva.

Como vemos, Freinet nega radicalmente a escola tradicional. Essa escola apática, desinteressante e ultrapassada deveria ser substituída por uma proposta de escola viva, feliz, experimental, cooperativa e que permita a livre expressão dos alunos. Estaria aí a prova inconteste da filiação teórica de Célestin Freinet ao ideário do movimento da Escola Nova? Afinal, as críticas por ele apresentadas são semelhantes àquelas feitas pelos autores escolanovistas.

Freinet entrou em contato com propostas pedagógicas de outros autores quando decidiu concorrer a uma vaga de inspetor primário. Assim, se deparou com as obras de Comenius, Montaigne, Rabelais, Rousseau, Pestalozzi, Spencer, entre outros autores representantes dos ideais escolanovistas. Durante todo contato com os referidos pensadores, Élise (1978) relata que Freinet refletia sobre àquelas teorias propostas e relacionava-as a sua prática pedagógica, e estas reflexões levaram-no a atentar-se para a origem do homem, a recuperar o homem natural e a estreitar a relação entre esse e o seu meio. Esses elementos proporcionaram a passagem da forma escolar considerada pelo autor como "caduca" à elaboração de sua pedagogia popular (FREINET, 1966, p.71).

Segundo o autor, as escolas tradicionais consideram que o conhecimento abstrato, a cultura, a inteligência, o culto às idéias e às palavras possam vir a ser o fim verdadeiro e definitivo de toda a educação. Divergindo dessa concepção, Freinet propõe a reorganização do ensino: "transformar tecnicamente a escola da saliva e da explicação em inteligente e flexível canteiro de obras, eis a tarefa urgente dos educadores" (FREINET, 1973, p.110).

Com isso, o autor afirma que a função dos professores é agir, verificar, experimentar, comparar, e sempre buscar uma prática que venha ao encontro do pleno desenvolvimento da criança, buscando satisfazer seus anseios.

Assim, o autor nos convida a eliminarmos as cátedras e arregaçar as mangas, pois:

> [...] dar aulas do alto da cátedra, marcar deveres, corrigir, vigiar - sem respirar sequer – classificar e recompensar com uma boa nota ou com um 'santinho', essa é a função que se tem reservado desde sempre a professor primário e cuja tradição nos tem marcado com uma tara desumana, perigosamente inscrita nos reflexos quase naturais de quem pretende ensinar as crianças. (FREINET, 1973, p.113)

Esse tipo de prática corresponde para o autor uma imagem ultrapassada, de uma sociedade, autocrática, a qual o mestre ordena e o indivíduo obedece. Por isso, a necessidade urgente de os professores repensarem sua proposta:

> Elimine a cátedra. ... Arregace as mangas para trabalhar com as crianças. Deixe de dar ordens e castigar, atire-se ao trabalho com os alunos. Não tenha medo de sujar as mãos, de se machucar com as marteladas, de hesitar nos casos em que a criança mais viva domina a situação de tatear, de se enganar, de recomeçar. (FREINET, 1973, p. 114).

O ensino é repensado, durante toda carreira o autor. Durante a sua reflexão, repensava sobre o ensino que recebeu no passado, sobre as propostas já consolidadas da pedagogia tradicional, na tentativa de construir técnicas que pudessem ser de fato significativa para as crianças. Na medida em que Freinet progredia em sua proposta, ele se encorajava para "arrebanhar" mais adeptos, convidando o professor para que: "Tire o chapéu para o passado, Tire o casaco para o futuro!" (1973, p. 117), pois não devemos pensar que nas escolas temos que imitar os mais velhos, empregando os seus métodos, mesmo que tenham sido bem conceituados em suas épocas, usando os manuais com que eles se declaravam satisfeitos e orgulhosos.

Superando o hábito de ditar as ordens, de assumir postura de sargento, de impor medo nas crianças, de inibir a livre expressão, Freinet age de forma inversa, incentivando e propiciando meios para as crianças se expressarem livremente. Assim, o autor constrói uma proposta ativa, envolvente, no intuito de levar as crianças até as "profundezas" do conhecimento, permitindo que elas saboreiem o gosto da experimentação, que possam tatear, inquirir e comparar, folhear livros e fichar, mergulhar-se em suas curiosidades na busca de suprimirem seus anseios pelo conhecimento. Percebemos, assim, que Freinet assume os principais pontos do ideário escolanovista: a livre expressão do aluno, que deve ocupar o centro do processo de aprendizagem, pautada na experimentação do cotidiano que o rodeia. Mas será que Freinet adere cegamente ao escolanovismo ou também realiza críticas a esse ideário?

Em 1923, Freinet tem oportunidade de entrar em contato com os representantes do movimento escolanovista ao participar do "Congresso da Liga Internacional da Escola Nova", realizado na Suíça. Neste congresso, o autor aprofundou seus conhecimentos sobre as propostas educacionais da Escola Nova.

Élise (1978) afirma que o autor compartilhava com a proposta dos autores que objetivavam pela construção de uma escola ativa, entre eles, Ferrière teve uma influência decisiva no pensamento do autor. Porém, segundo o autor, mesmo centrado

na construção de uma escola ativa, Ferrière deixava a desejar em relação à experimentação, à livre expressão durante o processo de ensino- aprendizagem.

Conforme aumentava o contato de Freinet com a proposta da escola Nova todo pensamento do autor voltava-se para suas crianças pobres da aldeia de Bar-sur-loup, confirmando-lhe a total dependência e submissão entre educação e sociedade. Para o autor, da mesma forma que a sociedade necessita se libertar dos ditames da sociedade capitalista, a escola necessita libertar-se de todo e qualquer tipo de doutrinamento e de privilégios.

Embora entenda que o ideário escolanovista apresente aspectos positivos, Freinet afirma que esse ideário se afasta dos problemas da vida cotidiana das crianças pobres, compondo uma teoria idealizada, tendo em vista uma classe social específica que não é a dos proletariados. A eficácia da proposta da Escola Nova vincula-se às condições econômicas favoráveis para o seu desenvolvimento. Pode ser considerada uma educação ideal em escolas que apresentam condições econômicas ideais para sua implementação, ou seja, é uma educação que exige recursos financeiros para colocar em prática sua proposta, sendo então, imprópria para ser implementada no seio das escolas públicas que atendem o proletariado:

> Freinet percebe então que há uma educação nova relativamente fácil de ser implementada nas escolas que possuem material educativo e instalação escolares capazes de possibilitar as atividades a atividade da criança e individualização do ensino. Mas, na escola de Bar-sur-loup, a realidade é bem diferente. A lembrança de sua salinha de aula, nua e poeirenta, vem lhe a memória apertar-lhe o coração ... ele toma ainda mais consciência da dependência estreita que une a escola e o meio, do quanto a sociedade condiciona a escola e o ensino. Não há pedagogia sem que sejam preenchidas as condições econômicas favoráveis que permitem a experiência e a pesquisa. Não há educação ideal, há educação de classes. (FREINET, Élise, apud OLIVEIRA, 1981, p.26).

Para Freinet (1975), a grande contribuição e amparo que ele pode encontrar no movimento escolanovista é a crítica em relação à escola tradicional, pois, o autor relata que para além da crítica o movimento serve-lhe apenas de inspiração para elaborar técnicas que tenham como objetivo atender os anseios das crianças. Porém, o autor faz questão de explicitar que ele e os escolanovistas têm uma concepção diferente de ver as

crianças, uma vez que considera que as crianças devem ser vistas da mesma forma como nós vemos os homens, ela não é para o autor um ser abstrato.

Segundo Élise (1978), para Freinet, a criança abstrata do ideário burguês não existe, sua concepção de criança, segundo a autora, são aquelas crianças da aldeia, são aquelas crianças excluídas de se beneficiarem dos mesmos privilégios concedidos aos filhos da burguesia.

Élise (1977; 1978) e Oliveira (1995) relatam que Freinet, além de taxar a Escola Nova de classista, considerava-a idealista, a serviço dos ideais da burguesia. Diferente da sua proposta em colocar as crianças desde pequenas em contato com a realidade social, os escolanovistas pretendiam afastar, "preservar" as crianças dos conflitos sociais.

Freinet, em 1925, tem a oportunidade de entrar em contato com o "Sindicato Pan-Russo dos Trabalhadores de Ensino", e foi por meio deste contato que o autor pôde ir até a Rússia e conhecer a proposta de ensino do país. Diferente da sensação de quando entrou em contato com os pensadores representantes do movimento escolanovista, o autor viu que a proposta de ensino desenvolvida naquele país apresentava de fato semelhanças com a realidade das suas crianças da aldeia. Mais tarde, o autor critica também a referida proposta ao considerá-la dogmática e inflexível.

O autor reconhece a influência do movimento da Escola Nova no país, mas também reconhece que esta influência apresenta-se subordinada ao referencial marxista. O país centrava suas forças na construção de um "homem novo", liberto das amaras do sistema capitalista. Apesar da França não passar como a Rússia pela experiência de tentativa de superação do sistema capitalista, Freinet acreditava no poder da educação ao aliar-se aos demais movimentos revolucionários. O autor compreende as limitações do ensino em uma sociedade capitalista, mas também reconhece o perigo que o ensino apresenta ao sistema quando se aproxima dos movimentos de esquerda. Nesse sentido, a opção do autor foi construir uma proposta pedagógica comprometida com a superação das desigualdades sociais, da sociedade dividida em dominantes e dominados, de privilegiados e explorados, direcionando sua ação pedagógica com a tentativa de formar sujeitos críticos, ativos e comprometidos com os ideais socialistas.

Como já apontamos em outros momentos do presente trabalho, o autor não se preocupa apriore com a transmissão de conhecimentos, e sim com a aprendizagem significativa para as crianças, uma aprendizagem que permita o "desabrochar" de suas potencialidades, principalmente o seu senso crítico e a liberdade. Freinet (1977a), ao

descrever a importância da pedagogia experimental, afirma que a sua proposta não se preocupa com a quantidade de conhecimentos a ser transmitida aos seus alunos, mas sim com o processo de aprendizagem e com a utilidade, com o significado destes conhecimentos. Para o autor, a experimentação é a chave para todas as aquisições a serem adquiridas pelos alunos, ela que levará o aluno à tentativa experimental e à construção do saber: "[...] nenhuma, absolutamente nenhuma das grandes aquisições vitais se faz por processos aparentemente científicos." (FREINET, 1977a, p.14).

Para Freinet (1975), é a livre expressão que manterá acesa a chama do interesse pelo conhecimento, pois ela dá total liberdade para os alunos se expressarem, ela faz eclodir um clima privilegiado de liberdade, interesse, cumplicidade e confiança entre professores e alunos, estabelecendo deste modo uma ação cooperativa e agradável entre ambos. Além da livre expressão, o trabalho pedagógico deve ser dinâmico e deve, sobretudo, respeitar os conhecimentos que as crianças já dominam. Os professores para irem além destes conhecimentos necessitam descobrir as tendências naturais das crianças para estimular por meio delas as descobertas de novos conhecimentos. É necessário, assim, que os professores saibam como intervir no processo de aprendizagem dos alunos, para isto eles devem ser observadores, investigadores, de modo que possam descobrir as tendências naturais das crianças.

Toda esta exposição sobre a concepção de Célestin Freinet em relação à pedagogia tradicional, a pedagogia nova e os condicionantes que o levaram a construção de sua proposta de Educação Popular, leva-nos a inferir que na busca de elaborar uma proposta que tem como objetivo levar a criança ao seu desenvolvimento máximo, de modo que, elas tornem homens críticos, ativos, sujeitos históricos, comprometidos com os interesses de sua classe ─ proletariados ─ e com o futuro da sociedade, ou seja, com a superação do sistema capitalista, o autor propõe, contraditoriamente, a utilização dos procedimentos escolanovistas, portanto liberais (livre expressão, aprendizagem significativa, centralidade do conhecimento advindo do cotidiano, professor como mero observador-investigador), para se alcançar objetivos de superação da sociedade capitalista proclamados pelo marxismo. Nesse sentido, Freinet se afasta de uma proposta pedagógica que tenha como objetivo a transmissão dos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pelos seres humanos.

Percebemos, então, o descompasso entre o pensamento político e o pensamento pedagógico de Célestin Freinet, ou seja, sua teoria política (concepção de homem e sociedade) diverge de sua teoria pedagógica (concepção de desenvolvimento e ensino-

aprendizagem). Desse modo, a proposta do autor não consegue superar o ensino tradicional, pois nega o seu conteúdo democrático, critica o escolanovismo como elitista, mas adere a seu ideário liberal. Por fim, propõe uma pedagogia popular que politicamente pretende-se marxista, mas adota os mesmos princípios metodológicos do movimento escolanovista.

Ao percebermos esse descompasso entre a teoria política e a teoria pedagógica propostas pelo autor detectamos, a partir da metáfora da teoria da curvatura da vara, que ele não consegue direcionar a vara para o centro. Com isto, queremos pontuar que ao realizar críticas à escola tradicional e ao movimento da Escola Nova, na tentativa de implementar uma proposta de educação marxista que busque a emancipação do proletariado, Freinet não consegue direcionar a vara para o centro uma vez que não consegue ir além dos movimentos criticados, mantendo a vara pendida para a Escola Nova, mesmo que procure popularizar esse método por meio da criação de um espécie de "Escola Nova Popular". Mas por que não podemos atribuir a Freinet na sua tentativa de construção de uma Pedagogia Popular o caráter marxista? Cabe ainda destacar que a Pedagogia de Freinet, em consonância com a Escola Nova, acabam por produzir concepções negativas sobre o ato de ensinar. E a transmissão de cultura, o ensino são fundamentais quando pensamos a formação humana a partir do materialismo histórico dialético, do marxismo.

Podemos apontar a proposta de Célestin Freinet como uma concepção negativa sobre o ato de ensinar, pois apresenta uma secundarização do papel do professor e da transmissão de conhecimento, da cultura acumulada pela humanidade, no processo de ensino-aprendizagem.

Duarte (2003) afirma que as concepções negativas sobre o ato de ensinar não permitem que o indivíduo rompa com a sociedade da ilusão, da alienação, não podendo chegar de uma maneira consciente à sociedade do conhecimento[25]. Ou seja, ao negar o processo educativo, a apropriação e a objetivação dos conhecimentos produzidos histórico e coletivamente, a educação continuará mantendo-se a serviço do capital, do processo de exploração e dominação.

Freinet (1976a, b e c) elabora sua obra na tentativa de auxiliar os professores a entenderem o processo de desenvolvimento da criança, para que o processo educativo

[25] Duarte (2003), em sua obra: "*Sociedade do Conhecimento ou Sociedade da Ilusão*", realiza uma reflexão filosófica pautada numa perspectiva crítico-dialética mostrando que os princípios valorativos defendidos pelos modismos educacionais se contrapõem à apropriação do conhecimento.

permita o desenvolvimento integral da criança (desenvolvimento físico, psíquico, afetivo, moral e intelectual). Porém, o autor não concebe que para o processo educativo possa contribuir para o desenvolvimento integral da criança é essencial que o professor transmita aos alunos os conhecimentos que já foram produzidos pela humanidade; Freinet prioriza que o desenvolvimento psíquico do aluno aconteça de forma natural e espontânea numa ampla gama de situações e circunstâncias que partam do seu cotidiano.

Percebemos, então, que o discurso pedagógico defendido por Freinet apresenta-se na contramão da importância do ato de ensinar, ao defender que o conhecimento tenha como base o cotidiano ao invés do não-cotidiano, ao valorizar o pragmático e o utilitário ao invés do teórico e sistematizado, o lúdico ao invés do ensino intelectual.

Quando a escola enfatiza uma prática educacional centrada no cotidiano da criança, consciente ou inconscientemente, a escola está proporcionando aos indivíduos uma formação adaptada à realidade social contemporânea. Com isso, o autor não consegue ir além de uma proposta reprodutora dos ideais liberal-burgueses.

Rosseler (2004) afirma que com essa adaptação a escola estará cometendo um duplo equívoco:

> o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos. (ROSSLER, 2004, p.81).

Uma proposta que se apóie em teorias políticas de vertente marxista preocupa-se em romper com a lógica da negação da transmissão de conhecimento, pois, considera essa negação como uma prática aliada às propostas educacionais liberais burguesas ─ na sociedade capitalista e nas relações que constituem essa sociedade, a atividade vital é transformada em mercadoria, deixando de se apresentar aos indivíduos enquanto atividade na qual ele se constituirá enquanto gênero humano para-si (DUARTE, 1993).

O objetivo de superação de uma educação alienadora pressupõe a transmissão de conhecimentos, num processo de atualização histórico-cultural dos seres humanos. Assim, podemos conceber que o processo educativo está aliado à luta por uma reestruturação radical da sociedade quando permitirmos que os indivíduos se apropriem do conjunto de conhecimentos produzidos ao longo da história, garantindo o progresso

do desenvolvimento humano na produção de sua própria existência.

O comprometimento de Freinet com a formação da criança enquanto ser social e histórico se contradiz ao assumir um ideário que limita o processo humanizador do indivíduo, aderindo a uma proposta pedagógica pautada na fetichização[26] da criança, assim como seu cotidiano, em detrimento da socialização de um saber historicamente sistematizado.

Consideramos a desvalorização da transmissão como um equívoco do ponto de vista social e histórico, pois a realidade social humana depende da continuidade da transmissão da cultura. Compartilhamos da idéia de que o princípio da desvalorização do conhecimento contradiz a realidade social, histórica e antropológica do ser humano.

Temos consciência de que sem a superação de uma sociedade de classe, o sistema educacional continuará reproduzindo a lógica do capital, que por um lado aponta para a possibilidade de uma educação verdadeiramente rica, mas que de fato faz com que a escola se distancie cada vez mais da possibilidade de alcançar a formação plena dos seres humanos. No entanto, consideramos de fundamental importância, a elaboração de uma proposta pedagógica que se posicione na contramão da manutenção do sistema capitalista, comprometida em resgatar a finalidade da educação escolar, que entendemos ser a transmissão de conhecimento, num processo de atualização histórico-cultural dos seres humanos.

Para Saviani:

> O desenvolvimento da educação e, especificamente, da educação pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classe de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizar plenamente, porque isto implicaria sua própria superação. (SAVIANI, 2005, p. 256)

Esse pode ser considerado o dilema histórico pelo qual passa a burguesia em relação à educação: por um lado, devido ao desenvolvimento dos processos de trabalho, há a necessidade de se garantir um mínimo de educação aos trabalhadores para que eles continuem reproduzindo o capital; e por outro, o perigo que a socialização dos conhecimentos pode representar à manutenção da própria estrutura do capital.

---

[26] Para entender melhor a questão do fetichismo Cf.: Duarte, Newton (2004). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** Campinas, Autores Associados.

Não é nenhuma novidade ressaltarmos que o papel da educação reservado à classe trabalhadora é fazê-la se enquadrar aos ditames dominantes da sociedade capitalista. Muitos destes discursos apresentam-se mascarados por meio do discurso do respeito à individualidade, propondo uma educação que tenha o aluno como figura central no processo de ensino-aprendizagem, que defenda a autonomia do aluno, ajudando o homem a realizar-se. Tudo isto é proposto e pensado de modo que se mantenham os objetivos da ordem intactos. Freinet percebe este movimento, entretanto, contraditoriamente, fundamenta sua proposição educacional afastada de concepções que visam à reprodução da riqueza humana, do saber sistematizado, da cultura erudita, da cultura letrada.

Freinet se propôs a pensar uma educação que se constituísse crítica, revolucionária superando assim a Escola Nova e a tradicional, porém não consegue ir além do realizado pela própria Escola Nova. Se sua proposta de pedagogia popular apontava concepção política nas bases do marxismo, sua concepção educacional prendeu-se ao escolanovismo ao colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, ao pautar-se na livre expressão da mesma, ao tomar o seu desenvolvimento apenas como um dado natural e biológico, ao reduzir o professor a mero observador e, por conseguinte, negar a transmissão dos conhecimentos histórica e coletivamente produzidos pelo conjunto da humanidade como papel central da educação.

Voltando nosso olhar para o contexto histórico-político no qual Célestin Freinet produziu sua proposta, encontramos um período de desenvolvimento tecnológico e científico, contraditoriamente aliado ao aumento da exploração e miséria das camadas populares. Os reflexos desse contexto atingiram o cenário educacional da época, propiciando o surgimento de concepções que procuravam entender a criança, compreendendo-a em seu desenvolvimento psíquico e social, e atribuindo à educação a esperança de formar homens livres, comprometidos com a construção de um futuro melhor, como forma de prevenção da guerra, do totalitarismo, das crises e demais desastres ocorridos no período.

Como homem do seu tempo, Freinet transpõe essas questões para sua proposta, apoiando-se nos ideais socialistas e, por meio deles, buscando formar uma geração comprometida com a construção de uma nova sociedade, comprometida com a superação do capitalismo. Na construção de sua pedagogia popular, sente-se obrigado a negar radicalmente a concepção educacional que considerava estar impregnada da visão

de mundo da classe dominante, o que o leva a negar o ensino tradicional em negação à própria burguesia. Porém, a negação ao ensino tradicional se faz por meio da adesão aos ideais escolanovistas, nos quais o autor não consegue enxergar as influências da teoria política liberal que sustentava a própria burguesia enquanto classe dominante. Suas críticas aos ideais da Escola Nova se resumem ao fato da materialização dessa teoria somente se concretizar em privilégio das elites. Dessa forma, o autor propõe a utilização dos princípios escolanovistas no trabalho educativo junto às camadas populares, numa espécie de "Escola Nova Popular".

Por fim, gostaríamos de ressaltar que reconhecemos os limites desse estudo. Porém, procuramos com o estudo das obras de Celestin Freinet polemizar suas posições. Reconhecemos a importância deste pensador que deve ser mais e melhor estudado, pois, em hipótese alguma deixamos de considerar válidas as técnicas por ele desenvolvidas, muitas cristalizadas no fazer pedagógico. Compreendemos que a contradição presente na obra do autor é um reflexo do período em que ele produziu, quando a Escola Nova, enquanto movimento político e educacional teve uma força muito grande. Seu discurso da renovação era legítimo, pois questionava uma escola que necessitava ser reformada, entretanto, ao pender a vara para o outro lado caiu em um extremo em defesa dos ideais da Escola Nova e dos ideais da escola tradicional, ainda não superados. Freinet procurou caminhar nesta direção ao propor a construção de uma pedagogia popular, contudo, sua teoria não teve a força necessária para recolocar a vara no centro, sem pender para extremos.

REFERÊNCIAS

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, RN, 1992.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na "Era das Revoluções"**: Uma Análise do Pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARRUDA, Leila Fernandes. **A Escola Experimental**: um desafio aos educadores. A prática do Núcleo de Ensino Renovado de Bauru. Bauru/SP, . Dissertação (Mestrado) – UNESP, 1997.

BLOCH, M. A. **Filosofia da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

CARLONI, Marli. **Tateamento Experimental**: uma nova conduta no processo de alfabetização. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1994.

CASTANHO, Sérgio E. M. Questões Teórico-Metodológicas de História Cultural e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; MAGALHÃES, Lívia Diana R.; **História, Cultura e Educação**, Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR/ Museu Pedagógico (UESB), 2006.

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.

CAVALCANTI, Eduardo Antonio Gurgel. **A Proposta Político-Pedagógica de Célestin Freinet e suas implicações na sala de aula**. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius. **Indivíduo e Sociedade no Ideário Escolanovista** (Brasil: 1930-1960). São Paulo. Tese (Doutoramento em História e Filosofia da Educação) Faculdade de Educação, USP, 1992. 339, pp.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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, RN, 1997.

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.

DANTAS, Soraneide Soares. **A Pré-Escola e a Formação da Docência**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1956.

DUARTE, Newton. **A individualidade Para-si:** Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo**.** Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vogotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, Ângela V. M. **O papel da prática administrativa na implantação de propostas pedagógicas não-autoritárias nas escolas públicas**: em relevância Célestin Freinet. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP, 1990.

FERREIRA, Gláucia de Melo. **Cooperação e Democracia na Escola**: construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2004.

FOUQUIÉ, Paul. **As escolas Novas**. Tradução de Liz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

FREINET, Célestin. **O Método Natural** (vol. I, II, III). Tradução de Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro.Lisboa: Editorial Estampa, 1977 (a, b e c).

FREINET, Célestin. **Ensaios de Psicologia Sensível** (vol. I e vol. II). Tradução de Margarida Mendes Palma e Maria de Fátima Sá Melo Ferreira. Lisboa: Editorial Presença, 1976 (a e b).

FREINET, Célestin. **La vie à L' école russe**. Paris, L'école Émancipée, avr.1930.

FREINET, Célestin. **Nos recherches de pédagogie nouvelle em regime capitaliste**. Cannes, CEL, L'Imprimeri à L' école, jan. 1931.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução de J. Baptista. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**: os métodos de Freinet. Editorial Estampa, Lda., Lisboa, 1978.

FREINET, Élise. **O Itinerário de Célestin Freinet**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

GOMES, Anadir Pessoa C. **Uma experiência de construção da cidadania numa escola pública**. 1997. Dissertação (Mestradoem Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

GOMES, Anadir Pessoa Cavalcanti. **A Livre Expressão como exercício da cidadania**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1997.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da Escola Moderna**: Uma História Ilustrada. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo**. Pensando a Educação nos Tempos Modernos**. 2 a. ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos** – O Breve Século XX 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Impérios** –1875-1914. Tradução de Siene Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KILPATRICK, Willian. H. (1978). **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Ed.Melhoramentos.

KIRINUS, Gloria. **Criança e poesia na pedagogia Freinet**. São Paulo/SP: Paulinas, 1993. Dissertação (Mestrado) PUCRJ. 1992.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei. História, Cultura e Educação: Aportes Marxistas. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; MAGALHÃES, Lívia Diana R.; **História, Cultura e Educação, Campinas**: Autores Associados/ HISTEDBR/ Museu Pedagógico (UESB), 2006.

LUZURIAGA, Lorenzo. – **La Educacion Nueva** – 6º ed. – Buenos Aires: Editorial Losada, 1961.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos Nossos Dias. 2 a. ed. São Paulo, Cortes, 1989.

MARTINS, Deyse Karla de Oliveira. **A Livre Expressão na Alfabetização de Jovens e Adultos:** Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2003.

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, RN, 1997.

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.

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.** Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2006.

MENDOZA, Alzira Maria Quiroga. **Trajetória inicial de uma proposta pedagógica de trabalho cooperativo**. Dissertação de Mestrado. PUC- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MONTEIRO, Arlete Assumpção. **O Trabalho como Agente de Educação:** Um Estudo sobre a Educação numa Comunidade de Pescadores em Santa Catarina/Brasil. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

NASCIMENTO, Maria Evelyna P. do. **A pedagogia Freinet:** Natureza, Educação e Sociedade. Dissertação de Mestrado. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP, 1990.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. Célestin Freinet: **Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica**. Rio de Janeiro: Papeis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

OLIVEIRA, Anne-Marie M. **Revisitando a obra de Célestin Freinet:** Limites e possibilidades de uma proposta de educação popular na escola pública. Dissertação de Mestrado. IESAE/FGV, Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, Maria Lara do A. **A escola do trabalho segundo Freinet**. Dissertação de Mestrado. Rio de janeiro, FGV/IESAE, 1982.

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.

PETITAT, André. **Produção da escola/ produção da sociedade**: uma analise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente; trad.Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, Sílvia Aranha. **Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora**: Paulo Freire e Freinet. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1977.

ROSSLER, João. Henrique. A Educação como Aliada da Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada. IN: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ROSSLER, João. Henrique. **Sedução e Modismo na Educação**: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2003. 285 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

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.

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.

SAVIANI, D. História das Idéias Pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, L. M. (ORG). **Pesquisas em História da Educação**: Perspectivas de análise, objeto e fonte- Belo Horizonte: HG edições, p. 9-24, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez/Autores Associados.1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, D; LOMBARD, J. C. & SANFELICE, J. L. – **História e historia da educação**. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

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.

SCARPATO, Marta Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Campinas/SP. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP- Faculdade de Educação Física, 1999.

SCHEFFER, Nilce F. **O encontro da educação matemática com a pedagogia Freinet**. Dissertação de Mestrado. São Paulo UNESP/Rio Claro, 1995.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as Pedagogia não-diretivas?** Tradução de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Tradução de Manuel Pereira Carvalho. Lisboa/Portugal, Livraria Almedina, 1974.

SOUZA, Djanira B. **L 'individualisation de lenseignement**: rapport à la Pédagogie Freinet). Paris, 1982. Tese (Doutorado em Ciências da Educação - Université de Paris VIII, 1982.

SUCHODOLSKI, Boldan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.