

101
SYLVIA ARANHA DE OLIVEIRA RIBEIRO

EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Biblioteca MA - PUCSP



100011967

(CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU)

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO (Filosofia da Educação) à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Dermeval Saviani.



Pontifícia Universidade Católica
São Paulo - 1977

COMISSÃO JULGADORA

Í N D I C E

	pág.
<u>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO</u>	5
1. Origem do problema	5
2. Procedimentos	7
3. Teoria e Prática: conceitos e relações mútuas	10
 <u>CAPÍTULO II - O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE</u>	15
1. Situação histórica	15
2. Visão do homem e do mundo	26
3. Visão da educação	30
4. Metodologia da educação libertadora	34
4.1. Educação problematizadora e crítica	34
4.2. Educação dialógica	35
4.3. Educação libertadora	36
 <u>CAPÍTULO III - O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE CÉLESTIN FREINET.</u>	41
1. Situação histórica	41
1.1. O "caso" Saint Paul ou o "caso" Freinet	44
2. Visão do homem e do mundo	46
3. Visão da educação	52
4. Metodologia da Escola Moderna	58
 <u>CAPÍTULO IV - CONFRONTO CRÍTICO ENTRE O PENSAMENTO PEDAGÓGI CO DE PAULO FREIRE E CÉLESTIN FREINET</u>	65
1. O homem	65
2. O homem do povo	68
3. Impossibilidade da neutralidade na educação	69
4. Educação do povo	74
5. Os métodos e técnicas enquanto mediações	76
6. A ação pedagógica de Paulo Freire e Célestin Freinet enquanto praxis libertadora	77
 <u>CAPÍTULO V - CONCLUSÕES</u>	80
 <u>BIBLIOGRAFIA</u>	90

C A P Í T U L O I

INTRODUÇÃO

1. ORIGEM DO PROBLEMA

O problema sobre o qual me proponho a refletir teve suas origens no início da minha carreira pedagógica. Recém-saída da Faculdade, quando me vi em face dos alunos do segundo ciclo para lhes ensinar Filosofia, tomei consciência de que na verdade não sabia o que era Filosofia e qual o sentido desse ensino no então curso Colegial.

Em suma, não via claramente os objetivos dessa disciplina, estava indecisa quanto à programação proposta (História da Filosofia), não sabia que metodologia utilizar, e precisava dar aulas.

Desafiada por essa situação, tateava, buscando mais intuitivamente que pela reflexão novos caminhos.

Percebi então que conhecer o pensamento dos filósofos não é fazer Filosofia, que o ensino da História da Filosofia não era relevante para alunos que tinham poucos conhecimentos de História e pouco refletiam; que muito poucos dentre eles tinham sido iniciados na reflexão e que, quando o faziam, ela se limitava a um passa-tempo intelectual sem consequências.

Fui devagar introduzindo uma programação que me parecia responder às necessidades dos alunos, iniciando um método dialógico, em função de objetivos que se iam explicitando à medida em que a experiência aumentava.

Algumas experiências sobretudo me marcaram: por exemplo, a observação de um aluno do 3º ano do segundo grau noturno:

"Tudo o que me interessa está fora da escola". O desabafo de outro do 1º ano também noturno: "Eu não compreendo nada do que a senhora diz". Ele não entendia sequer o meu vocabulário.

Dias depois eu o vi de macacão num posto de gasolina trabalhando como mecânico.

Perguntei a mim mesma o que seria significativo para esses alunos. Como encontrar um universo comum em que pudéssemos compreender o significado das palavras e realmente nos comunicar?

Queria saber o porquê desse desinteresse pela escola. Poder-se-ia aceitar como coisa normal que os alunos esperassem com ansiedade a saída das aulas para reencontrar-se com a vida?

Em uma das aulas de Sociologia em que se estudavam os conceitos de competição, cooperação, conflito, etc, após uma argumentação que na época me pareceu convincente sobre a superioridade da cooperação como processo social, pedi que os alunos respondessem, justificando a resposta, qual seria mais eficiente para a formação integral do homem: uma sociedade em que predominasse a competição ou uma sociedade em que predominasse a cooperação? A quase totalidade da classe afirmou ser a competição. Para alguns a cooperação aparecia como um recurso daqueles que não têm condições de competir.

Era a experiência em uma sociedade competitiva que assim influiu sobre a valoração. Isto levou-me a supor que a aquisição puramente intelectual de conceitos, sem uma experiência, é praticamente inoperante e que no caso citado, para que os alunos entendessem a complexidade e a riqueza da cooperação era preciso criar situações em que eles pudessem vivenciá-la, experimentá-la.

Esboçava-se assim, na minha visão pedagógica, uma superioridade ou pelo menos preeminência da vida sobre a inteligência, da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, e surgia a necessidade de encontrar métodos que respondessem a essas exigências.

Sempre por tateamento, foram introduzidas técnicas de dinâmica de grupo, de expressão livre e outras.

Mas à medida em que a prática se desenrolava, surgiam

problemas: o trabalho em grupo quando mal conduzido pode estimular a preguiça e o conformismo de alguns, que descansam confiados nos mais ativos. Como melhorar o funcionamento dos grupos?

A técnica da livre expressão permite ao aluno tocar em assuntos considerados tabus? Como resolver esse impasse?

Temos aí todas as características de um problema: situações de impasse que precisam ser superadas.

Poderia tentar resolvê-las por tateamento como vinha fazendo, mas a solução por esse meio já então me parecia insuficiente porque não me proporcionava uma visão mais ampla e geral dos fatos. A exigência de uma visão mais global e de soluções menos casuísticas me levou à reflexão, para que a ação decorrente fosse mais objetiva, mais coerente e fundamentada.

Tornava-se progressivamente evidente que sem reflexão os problemas da ação não podiam ser satisfatoriamente equacionados; sem teoria, a prática se desarticulava.

Consequentemente, reflexão e ação me pareceram igualmente importantes, e necessário esclarecer o significado e a função de ambas, bem como suas relações mútuas.

O problema, pois, da prática e da teoria na ação pedagógica afigura-se-me intimamente ligado ao da busca de uma metodologia a ser proposta aos alunos, isto porque a ação de ensinar do professor e a de aprender do aluno fazem parte de um mesmo processo, a educação, que é comunicação, e na qual estão envolvidos professores e alunos.

Essa dissertação se propõe a realizar a busca desse método.

2. PROCEDIMENTOS

Para tanto, o primeiro passo a ser dado é o esclarecimento dos conceitos de teoria e prática e sua interação, sempre tendo em vista o processo educativo.

Nos meus tateios em busca de um método que respondesse melhor às necessidades do educando, procurando inspiração na experiência de pedagogos, defrontei-me com a prática educativa de

Paulo Freire, talvez o único pedagogo brasileiro a apresentar um método original com técnicas bem definidas, para a educação do povo.

Embora suas primeiras experiências tivessem sido feitas com adultos, principalmente analfabetos, pensei na possibilidade de utilizar algumas de suas técnicas no ensino de Filosofia no curso secundário.

Centrado na palavra viva e na conscientização, esse método parecia favorecer o exercício da reflexão considerada por mim tão importante.

Por outro lado, a passagem para a ação que se supunha decorrer quase necessariamente do "desvelamento" da realidade, no exercício da reflexão, na verdade não se fazia automaticamente.

O próprio Paulo Freire referindo-se à conscientização no seu livro "Ação cultural para a liberdade", mostra como no início da aplicação desse método incorreu num equívoco: "era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação". (1)

Persistia, pois, para mim, o desconhecimento do como passar para a ação.

Foi no sentido de suprir o que me aparecia como uma insuficiência no método Paulo Freire, que procurei conhecer a obra de Célestin Freinet, educador francês que enfatizava o trabalho e a prática.

Nos princípios e na ação educativa de ambos vislumbrei uma complementaridade, na qual antevia uma resposta ao meu problema pedagógico.

Isto explica o estudo que faço do pensamento pedagógico de Paulo Freire e de Célestin Freinet, esperando que do encontro de ambos resulte o conhecimento de um método que reuna em si teoria e prática, reflexão e ação.

Com vistas a esse objetivo, proponho o seguinte plano : numa primeira parte introdutória, a conceituação de teoria e

¹ Paulo Freire. *Ação cultural para a liberdade*. pág. 145

prática e suas relações mútuas.

O segundo e terceiro capítulos tratarão da situação histórica de Paulo Freire e Célestin Freinet, de sua visão do homem e do mundo, visão de educação e conseqüente metodologia.

No quarto capítulo se estabelecerá um confronto crítico entre o pensamento pedagógico do educador brasileiro e o do francês, e finalmente um quinto capítulo será reservado às conclusões e algumas sugestões relativas a um programa de Filosofia no 2º grau.

Para executar esse plano, além da indispensável pesquisa bibliográfica, realizei uma viagem à Europa (1976) onde tive a oportunidade de conversar pessoalmente com Paulo Freire e sua esposa, e com Madame Freinet, viuva do educador francês, esta em sua casa na cidade de Vence, próxima à escola onde ela e o marido desenvolveram grande parte de seus trabalhos.

Em Cannes pude visitar as instalações da Cooperativa de Ensino Leigo (CEL) e sobretudo de trocar idéias com educadores que dirigem o Movimento da Escola Moderna, membros do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM) (2). Outro encontro importante para o trabalho foi com o Professor Michel Launay, da Universidade de Nice, que havia realizado no ano anterior uma experiência com as técnicas Freinet, na Universidade de São Paulo.

Na CEL pude consultar os primeiros números da revista editada pelo Movimento: "Imprensa na Escola", mais tarde transformada no "Educador proletário", todos com a colaboração de Freinet.

Relativamente a estágios em classes que praticam as técnicas Freinet, tive experiências limitadas por causa da época desfavorável, fim do ano letivo (junho de 1976).

Finalmente em Portugal, participei de um encontro nacional de professores do Movimento da Escola Moderna e pude sentir alguma coisa do dinamismo do movimento fora do seu país de origem.

²ICEM - associação não lucrativa, exclusivamente pedagógica, criada em 1946, conforme Georges Piaton. *La pensée pédagogique que de C. Freinet.* pág. 57

Ainda uma palavra preliminar a respeito de métodos e técnicas. Tomo aqui a palavra método no sentido de uma direção, uma linha de ação, um caminho, (3) e as técnicas como os meios de ação que permitem alcançar o fim proposto.

No desenvolvimento da dissertação não tive a preocupação de conservar com rigor essas diferenças pois que tanto para Paulo Freire como para Célestin Freinet, estando bem claros os caminhos, isto é, tendo ambos optado por uma metodologia de libertação, as técnicas utilizadas fazem corpo com o método.

Isto no entanto não exclue a consciência de que as técnicas podem ser desligadas de suas finalidades e servir a objetivos diferentes e até contrários aos dos seus criadores.

3. TEORIA E PRÁTICA: CONCEITOS E RELAÇÕES MÚTUAS

Falamos acima em atividade pedagógica, em relação a qual nos propomos examinar os conceitos de teoria e prática.

Segundo Adolfo Sanchez Vásquez, atividade em geral, é o

"ato ou o conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria prima". "Por isso, aos atos do agente e à matéria sobre a qual se exerce essa atividade é necessário acrescentar o resultado ou produto". (...) "que é essa matéria prima já transformada pelo agente". (4)

Esse conceito de atividade é muito amplo e abrange desde atividades de agentes físicos (por exemplo, a atividade do átomo) até a humana propriamente dita, passando pelas atividades instintivas dos animais e dos homens.

O que distingue a atividade humana da dos animais é a intervenção da consciência que antecipa o resultado propondo-o como finalidade a ser alcançada pela ação; é a possibilidade de fazer projetos, de elaborar objetivos para a ação.

³ *Élise Freinet. L'école Freinet réserve d'enfants. pág. 214*

⁴ *Sanchez Vásquez. Filosofia da praxis. pág. 186*

"Uma aranha - diz Marx - executa operações que se assemelham às manifestações do tecelão, e a construção das colméias pelas abelhas poderia envergonhar por sua perfeição, mais de um mestre de obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras é superior à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro". (5)

"Graças a isso, o resultado existe duas vezes - e em tempos diferentes - como resultado ideal e como produto real". (6)

Por causa da complexidade da ação humana podemos distinguir nela uma atividade prática e uma teórica.

O que caracterizaria a atividade prática, seria exatamente a transformação de uma matéria real, objetiva, por meios ou instrumentos também objetivos, a corporeidade do homem, da qual resultaria como produto, um objeto real, que adquire vida independente da atividade subjetiva que o criou.

Embora toda ação propriamente humana suponha a antecipação dos objetivos, nem sempre isso se dá de forma refletida, e a linguagem comum revela isto muito claramente quando identifica o prático a utilitário. Assim, nas expressões como "homem prático", "resultados práticos", "profissões práticas", entende-se o prático como o que produz resultados utilitários ou rentáveis.

O homem comum, mergulhado no mundo das suas necessidades olha as coisas, os objetos, como respostas a essas necessidades. Mantém com elas uma relação direta e imediata, sem atender que o significado que elas têm é conferido pelo próprio homem, que o fato de serem práticas é uma significação em função do próprio homem. Os atos e objetos práticos só o são pelo homem e para ele.

O reconhecimento do lado humano, subjetivo dos objetos, implicaria uma atitude reflexiva, exigiria uma análise de sua própria ação transformadora, que para o homem prático representa uma ameaça, no sentido de que ela o lançaria num mundo teórico

5

Karl Marx. O Capital. págs. 130 e 131

6

Sanchez Vásquez. Filosofia da praxis. pág. 187

co que problematiza as coisas, impedindo-o de responder às necesidades práticas, imediatas do cotidiano.

Para as dificuldades que a vida lhe apresenta ele conta com a experiência, com a própria prática que lhe fornece uma série de soluções.

Para esse homem prático, pensamento e ação, teoria e prática são coisas separadas e só o prático é importante. Ele próprio se vê como um ser prático-utilitário.

"Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; não-prático é aquele que carece dessa utilidade direta e imediata". (7)

Por isso, a atividade artística e a filosófica especialmente mas também a política são consideradas não-práticas pelo fato de não serem úteis ou produtivas.

Essa concepção do prático como estritamente utilitário, adotada inconscientemente pelo homem comum, está ligada a correntes filosóficas que tendem a desvalorizar o homem como ser social, ativo e transformador, pois que afirmam a carência de sentido da ação humana e negam o homem como sujeito da história.

Para superar a redução do prático ao utilitário, é preciso que surja a consciência de que a prática não é auto-suficiente, de que ela tem limitações, de que ela necessita da atividade teórica para orientá-la na transformação da matéria.

A atividade teórica consistiria na elaboração de objetivos ou finalidades e no conhecimento do real pela ciência, que permitiria à atividade prática uma transformação mais eficiente da realidade objetiva. Por si, a atividade teórica não transforma a realidade efetiva. Ela realiza apenas transformações ideais, por exemplo mudanças nas idéias sobre o mundo, mas este mesmo, fica intato. E as operações que o homem executa na produção de objetivos ou conhecimentos são operações mentais: abstrair, generalizar, sintetizar, analisar, etc, operações subjetivas, psíquicas, mesmo que possam ter manifestações objetivas.

Esta consciência é solidária de uma visão do homem como

um ser não conformado com o mundo e consigo próprio e que por isso quer mudar; um homem capaz de antecipar em projetos, em objetivos, as transformações que quer realizar no mundo ou no próprio homem para responder melhor às suas necessidades enquanto ser pessoal e social.

Assim, é por sua ligação com a atividade teórica, que a prática supera a sua redução ao utilitário. Atividade teórica e atividade prática estão intimamente unidas na tarefa humana de transformar o mundo.

A essa atividade humana provida de direção e sentido e transformadora da realidade física e social chamaremos praxis.

A praxis é pois o lugar de encontro da reflexão e da ação, da teoria e da prática.

A atividade pedagógica pode ser considerada uma praxis?

Na educação enquanto forma de atividade humana, existe um agente - o educador - que através de uma série de atos (técnicas), modifica uma determinada matéria prima que no caso é o educando. Essa modificação é feita segundo objetivos fixados, o que nos permite identificá-la como praxis.

Mas a educação se apresenta como uma prática sui generis à medida em que o aluno não é passivo, mas ele próprio é agente, sujeito.

Temos então duas possibilidades na educação: ou o professor ignorando a realidade do educando como sujeito, o considera um ser passivo, a quem a sociedade deve moldar segundo os ideais que ela prescreve, ou o professor reconhece o aluno como ser ativo e a "educação como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana" (8) devendo nesse caso os objetivos serem buscados em conjunto.

No primeiro caso, a educação é uma praxis de dominação do ser humano; no segundo, de libertação.

Nesta visão libertadora de educação, a busca de uma metodologia não pode ser vista como a procura de uma resposta prá

8

Dermeval Saviani. *Educação Brasileira. Estrutura e Sistema.* pág. 77

tico-utilitária imediata, para se conseguir melhor disciplina , maior rendimento escolar ou mesmo mais perfeito ajustamento à sociedade.

Desde que os métodos e técnicas são mediações a serviço de finalidades, quais serão os que representam um caminho para a humanização do homem?

E se essas finalidades são ditadas ou propostas pela sociedade, é evidente que o fenômeno educação ultrapassa a escola: os fatos citados no início, desinteresse pelos estudos, falta de comunicação entre professor e aluno, etc, não podem ser analisados apenas no âmbito da escola (micro educação), mas devem ser vistos em relação ao sistema educacional vigente (macro educação) que é por sua vez uma parte do aparelho estatal organizado.

Por esse motivo, ao estudar o pensamento pedagógico de Paulo Freire e Freinet, que parecem realizar uma praxis educativa de libertação, procurei situá-los no seu contexto histórico, social e político e compreender a sua visão do homem, do mundo e da educação em função desta realidade.



C A P Í T U L O I I

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

1. SITUAÇÃO HISTÓRICA

Em 1961, Paulo Freire iniciava no Recife, primeiramente no Movimento de Cultura Popular e depois no Serviço de Extensão Cultural da Universidade (1), um novo método de alfabetização de adultos que viria a ser objeto de admiração e também de contestações violentas.

Vinha de longe o seu interesse pela educação popular. Nascido em 19 de setembro de 1921, no Recife, com a morte prematura do pai, experimentou as dificuldades da pobreza e viveu as experiências comuns de uma criança e adolescente de condição modesta.

Aluno da Faculdade de Direito, aos vinte anos, a linguage a literatura portuguesas o interessavam mais que o Direito ; por isso iniciou-se nessa ocasião no estudo da Filosofia e da Sociologia da linguagem, ao mesmo tempo em que lecionava portugues numa escola secundária.

Nessa época, uma personalidade passou a exercer grande influência sobre os católicos brasileiros: o escritor e jornalista Tristão de Athayde. Seus artigos eram lidos com sofreguição pela juventude que via suas idéias expressas nas palavras de Alceu Amoroso Lima.

Paulo Freire diz que foi sob a influência desse escritor que voltou à Igreja, da qual se havia afastado durante um ano.

¹Paulo Freire. *Concientización*. pág. 17

Através dos escritos de Tristão de Athayde, o pensamento dos filósofos franceses Jacques Maritain, Emmanuel Mounier e outros, penetrou na juventude brasileira, principalmente na católica, dando-lhe novos rumos.

Foi, no entanto, a partir de 1944, quando se casou com Elza Maia Costa Oliveira, professora primária e depois diretora, que se acentuou seu interesse pelos problemas da educação.

Trabalhando no Departamento de Educação e Cultura do SESI, em Pernambuco, de 1946 a 1954, Paulo Freire fez com o povo as primeiras experiências, base para a elaboração de seu método.

Este seu trabalho com o povo não representava uma iniciativa isolada.

A educação popular, e mais especificamente a educação de adultos, vinha de há muito merecendo a atenção de grupos políticos ou religiosos e do Estado, à medida em que, por uma série de mudanças na sociedade brasileira, se iniciava a emergência das massas populares urbanas.

"A Revolução de 30 marca o início de uma etapa decisiva na reformulação da atuação do poder público no Brasil - e uma das características básicas desse processo aparece na tendência à centralização da vida política e administrativa do país". (2)

Na Carta Republicana de 1891, embora prevaleçam os princípios liberais do federalismo, na prática o que se vê é a consolidação do domínio político das oligarquias regionais, principalmente dos setores agro-exportadores do sul.

"...Após a Revolução de 30 é a Nação como um todo que se afirma diante de suas divisões internas.

E mesmo aqueles problemas que até então se circunscreviam às esferas estaduais de poder - os da educação popular entre muitos outros - (...) se definem como problemas nacionais". (3)

Esse fenômeno de centralização iniciado a partir da Re

² Celso de Rui Beisiegel. *Estado e Educação Popular*. pág. 68

³ *Ibid.* pág. 68

volução de 30, não parece ter sido fruto de uma programa global, pré-estabelecido, mas nascido das circunstâncias.

Se alguns vêm nos acontecimentos de outubro o coroamento de uma luta entre os interesses do nascente grupo industrial e os dos agro-exportadores predominantes até então, diversas análises mais recentes "sustentam que, realmente, esses interesses estariam relacionados mais pela complementaridade do que pelo conflito" (4), e que de fato com o enfraquecimento da burguesia do café, não havia nenhum grupo capaz de assumir o controle exclusivo do poder.

Criou-se assim uma espécie de "Estado de compromisso - onde as lideranças que controlavam o governo não representavam diretamente nenhum dentre os interesses hegemônicos nos setores básicos da economia e da sociedade". (5)

Assim, a explicação ao nível político para o impulso dado pelo governo ao setor industrial, consiste numa tentativa de incorporar à produção as massas dos setores urbanos que, inquietas, viviam com os outros grupos urbanos, industriais, militares, funcionários, etc, num "inconformismo difuso", que representava uma ameaça constante aos detentores do poder.

O inconformismo dos setores urbanos constitui assim o problema que motivará uma política centralizadora do governo, política esta de apoio ao setor industrial e de massas que se anunciava como um nacional desenvolvimentismo.

"O governo se apresentará diante da Nação, sobretudo enquanto promotor do desenvolvimento nacional e responsável pela criação de condições propícias à expansão da produção capitalista interna. É possível afirmar, pois, que o projeto social de desenvolvimento que adquire consistência após 1930, (...) além de suavizador das tensões sociais existentes (...), aparecia também, como a principal fonte ideológica de legitimação da atuação do poder público". (6)

⁴ Celso de Rui Beisiegel. *Estado e Educação Popular*. pág. 75

⁵ *Ibid.* pág. 75

⁶ *Ibid.* pág. 78

As várias intervenções e as medidas tomadas pelo Estado nas diferentes áreas de atividade, inclusive a da educação, se explicam pela necessidade do desenvolvimento.

A educação para todos é agora uma exigência do desenvolvimento nacional, um problema nacional.

Para responder a esse desafio, foi criado em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública; na Constituição de 1934 impôs-se a idéia de um plano nacional de Educação; em 1938, criou-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério de Educação e Saúde; em 1942 e 1945, respectivamente, instituiu-se e regulamentou-se o Fundo Nacional de Ensino Primário.

Trabalhos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos pesaram certamente para que, em 25 de agosto de 1945, fosse baixado o Decreto 19.513, que dispôs sobre a concessão de auxílio federal para o ensino primário, sendo que 25% desses recursos seriam destinados a um plano geral de ensino supletivo, para adolescentes e adultos analfabetos.

Em 1947, criou-se um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde; aprovou-se um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos (7) e deu-se início ao que se chamou Campanha de Educação de Adultos.

Para esta movimentação em prol dos adultos analfabetos, concorreram vários fatores: além da mentalidade nacional desenvolvimentista a que já se fez referência, a queda de Vargas e a liberalização política que se lhe seguiu deram nova força às idéias pedagógicas liberais da Velha República que pediam a educação para todos como um direito, mas também como uma exigência da sociedade.

Os dados do Recenseamento geral de 1940 falavam alto: a percentagem de analfabetos na população de 15 anos para cima era de 56%, em números absolutos: 13.269.381. (8)

⁷ Celso de Rui Beisiegel. *Estado e Educação Popular*. pág. 68

⁸ Casemiro dos Reis Filho. "A revolução brasileira e o ensino" PUC-SP, 1974. Apostilado

Mas um novo elemento de relevante importância foi a influência de organismos internacionais, sobretudo a UNESCO.

A guerra, apenas findada, deixara nos homens um profundo desejo de paz, justiça, estabilidade. A criação da UNESCO, em 1945, parece revelar como se associava essa paz e essa justiça social a uma ascensão dos povos, e esta se faria pela educação.

"Logo após o Ato Final de Criação da UNESCO, em 16 de novembro de 1945, o então Secretário Executivo da Comissão Preparatória da Primeira Conferência Geral afirmava traduzir fielmente a orientação de diversas delegações ao situar a remoção da pobreza e da ignorância (particularmente o analfabetismo entre adultos) como o principal objetivo da UNESCO". (9)

A ignorância e a pobreza ultrapassam de muito o analfabetismo e era por isso que se propunha para os adultos uma educação fundamental, de base que, muito além da transmissão de técnicas de leitura e escrita, visasse a formação de atitudes e a transmissão de certos conhecimentos como higiene, moral, artes e ofícios.

Essa visão da educação de base proposta pela UNESCO foi assimilada no Brasil e a Campanha de Educação de Adultos que se iniciou em 1947 (10), mobilizando recursos públicos e particulares, visava através da alfabetização, um esforço mais intenso e profundo de educação do povo.

Porém, o conteúdo da educação de base para adolescentes e adultos não diferia praticamente daquele que era ministrado às crianças do ensino primário comum. Beisiegel observa que isso se verifica facilmente pela análise do material didático elaborado para os trabalhos do ensino supletivo. (11)

⁹ *Fundamental Education, Common Ground for all Peoples, UNESCO N. York. The Macmillan Company. 1947. In Celso de Rui Beisiegel Estado e Educação Popular. pág. 80 (rodapé)*

¹⁰ *A campanha se estendeu de 1947 a 1954, quando aos poucos os trabalhos foram absorvidos pela rotina administrativa e o movimento perdeu o caráter de mobilização nacional. In Celso de Rui Beisiegel. Estado e Educação Popular. pág. 82*

¹¹ *Celso de Rui Beisiegel. Estado e Educação Popular. pág. 94*

Animado pela crença nas possibilidades da educação como criadora das condições necessárias à modernização dos padrões de organização da vida coletiva das comunidades (12), Lourenço Filho, como diretor do movimento, propunha que a Campanha se realizasse por fases progressivas, pelo menos duas: a primeira, de ação extensiva, para todo o país; outra, de ação mais profunda, capaz de interferir na organização social e econômica de lagos setores da população. Esta segunda etapa se realizaria através de Missões Rurais de Educação de Adultos, Centros Sociais de Iniciação Profissional (13). Praticamente a Campanha se reduziu à fase quantitativa.

O período de relativa liberdade de idéias que se viveu no governo Juscelino Kubitschek permitiu um mais amplo debate político; a discussão sobre o "nacionalismo desenvolvimentista" ultrapassa a elite e chega ao povo que começa a despertar no campo e nas cidades.

É a época em que se coloca novamente a questão do voto do analfabeto e em que o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, cuja tendência à esquerda é manifesta, elabora uma ideologia do desenvolvimento brasileiro.

A educação de adultos é objeto de preocupação de vários grupos e do próprio governo que convoca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958.

Para o governo, a preocupação com a educação de adultos aparece claramente ligada com as idéias desenvolvimentistas vigentes. "O Ministro da Educação afirmava que o que se esperava do II Congresso era que os responsáveis pela educação popular oferecessem rumos seguros para a integração do homem brasileiro no ritmo desta hora dinâmica". (14)

Quanto aos vários participantes, manifestaram posições diversas e às vezes antagônicas.

¹² Celso de Rui Beisiegel. *Estado e Educação Popular*. pág. 99

¹³ *Ibid.* págs. 100 e 101

¹⁴ Vanilda Pereira Paiva. *Educação popular e educação de adultos*. pág. 207

Entre os grupos voltados para a promoção do homem do povo estão os liberais, as esquerdas marxistas e os católicos, estes imbuidos das novas idéias dos filósofos cristãos franceses a que já se fez referência, e sensibilizados pelos novos rumos que tomava a Igreja quanto à doutrina social. É principalmente a Juventude Universitária Católica que se interessa por tais problemas, buscando um "ideal histórico" (15) que servisse de orientação à sua ação no mundo.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, surgem com força algumas posições defendidas sobretudo pelos pernambucanos a respeito da importância da participação consciente do povo na transformação da sociedade, da urgência de uma educação de caráter nacional, não transplantada, da renovação de métodos e técnicas, etc (16).

Nessas colocações da equipe pernambucana encontram-se já os princípios que vão servir de base à elaboração do método de alfabetização de Paulo Freire.

Em 1960, ligado à Prefeitura do Recife, foi criado o Movimento de Cultura Popular.

"O Movimento nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da Prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, buscando também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo. (...) O Movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo, e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base".(17)

Além das atividades mais diretamente ligadas à alfabetização e à educação de base, incentivava-se toda a criação artística, desde a música e o teatro popular ao artesanato, e organizavam-se galerias de arte popular e cine-clubes. Todo o traba

¹⁵Vanilda Pereira Paiva. *Educação popular e educação de adultos*. pág. 230

¹⁶*Ibid.* pág. 207

¹⁷*Ibid.* pág. 236

lho educativo era feito no sentido de despertar o interesse do educando pela vida cultural e política do país.

Desses encontros com o povo nos círculos de cultura e da reflexão pessoal do autor já enriquecida pelos princípios acima mencionados, brotou o método Paulo Freire de Educação de Adultos. É o autor quem fala:

"A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater: "Nacionalismo", "Remessa de lucros para o estrangeiro", "Evolução política do Brasil", "Desenvolvimento", "Analfabetismo", "Voto do analfabeto", "Democracia", eram, entre outros, temas que se repetiam, de grupo a grupo. Estes assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possível, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes. Com seis meses de experiência, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira". (18)

Além do Movimento de Cultura Popular, surgiram ainda na década de 60 outros movimentos de educação popular como o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura (CPC).

O MEB nasceu de experiências de ensino pelo rádio, realizadas nas Arquidioceses de Natal e Aracaju. Lançado pela Conferência Nacional dos Bispos, em 1961, recebeu também o apoio do governo federal (então com Jânio Quadros como Presidente), o que garantiu a sua expansão.

Quanto aos Centros Populares de Cultura que se espalharam por todo o país entre 1962 e início de 1964, tiveram como ponto de partida o Centro Popular de Cultura ligado à União Nacional dos Estudantes.

Todos esses grupos para os quais a educação aparecia como um instrumento de fundamental importância, moviam-se no qua

¹⁸ Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*. pág. 103

dro social, econômico e político extremamente complexo do Brasil na década de 60.

Após a euforia desenvolvimentista do governo Kubitschek, o país vivia um clima de tensões sociais suscitadas pelo "desajustamento existente entre as expectativas criadas pelo próprio desenvolvimento no conjunto da população e o limitado acesso permitido aos frutos desse desenvolvimento". (19) Havia uma alta concentração de renda nas mãos de poucos e em algumas regiões do país.

"...A aceleração do crescimento econômico e a extensão de seus benefícios a um maior número de cidadãos, implicariam mudanças estruturais profundas" (...) "A tarefa básica do momento no âmbito desse projeto de "mudança não negadora do capitalismo", consistia em dar maior flexibilidade às estruturas" (20), através de reformas agrária, bancária, administrativa, etc, incluindo modificações profundas na educação.

Com a renúncia de Jânio Quadros em 1961, João Goulart assume o governo numa situação de crise, e durante sua permanência no poder é submetido a pressões e resistências que o encaminam depois de muitas hesitações a uma política de ampliação de suas bases populares, como meio de sobrevivência política.

A luta pela realização de reformas aparece como o principal instrumento catalizador do apoio popular ao governo; decidindo-se por essa luta, ele procura apoiar-se nos grupos e partidos da esquerda considerados indispensáveis pelas suas supostas ou reais ligações com as massas.

As ambiguidades da política governamental vão se acentuando.

"No âmbito de um projeto social de desenvolvi
mento que se afirmava estar comprometido com a
"persistência da sociedade capitalista", cria
vam-se condições propícias à atuação de grupos
virtual ou de fato já orientados para a mudança
do sistema". Esta ambiguidade permearia a atuação do governo federal também no campo da educação

¹⁹ Celso Furtado. *A Pré-Revolução Brasileira*. pág. 41

²⁰ Celso de Rui Beisiegel. *Estado e Educação Popular*. pág. 160

ção de adultos. As justificativas dos programas dirigidos aos adolescentes e adultos analfabetos decorriam, coerentemente, das formulações mais gerais do projeto de desenvolvimento que se procurava realizar. Mais ainda, estes programas não escondiam sua condição de componentes de uma política de ampliação das bases populares, de sustentação dos grupos no poder. E, por outro lado, seriam conduzidos, em grande parte, sob a orientação de lideranças estudantis de esquerda, ao menos virtualmente contestadoras do sistema capitalista" (21)

O sucesso das experiências realizadas com o método Paulo Freire de alfabetização, primeiro no Movimento de Cultura Popular do Recife (22), depois em outros Estados, como Paraíba e Rio Grande do Norte (23), chamaram a atenção sobre as possibilidades de utilização política do método.

Tanto as lideranças políticas populistas quanto as estudantis (24), por motivos diferentes, foram sensíveis às virtualidades do método como meio de mobilização de massas, quer pelo fato de conscientizar o povo a respeito dos principais problemas que vivia a nação, quer pelo exercício da participação que propiciava, quer pela simples razão de que cada novo alfabetizado era mais um voto.

No meio de toda esta ambiguidade, como se explica a atuação de Paulo Freire, chamado pelo então Ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso, para coordenar as atividades deste Ministério na área da educação popular?

²¹ Celso de Rui Beisiegel. *Estado e Educação Popular*. pág. 161

²² Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*. pág. 116 (rodapé) "De modo geral, vinhamos conseguindo entre um mes e meio a dois meses deixar grupos de 25 homens lendo jornais, escrevendo bilhetes, cartas simples e discutindo problemas de interesse local e nacional".

²³ Experiência realizada em Angicos, com grande cobertura jornalística e tendo contado com a presença do Presidente da República no seu encerramento. Conf. Rev. "O Cruzeiro", edição de 04 de maio de 1963. "A Educação na Quadragésima Hora".

²⁴ Note-se que nessa etapa da vida nacional, os movimentos estudantis UEE, UNE, muito atuantes, mantinham boas relações com o Ministério da Educação e Cultura, que contava expressamente com eles para a dinamização da Campanha de alfabetização de adultos.

Paulo Freire não era um político mas um educador. Embora consciente de que a educação não pode ser neutra, e a sua proposta educacional não o era, recusava a tese da educação como "alavanca da revolução", e acreditava que "uma pedagogia da liberdade podia ajudar uma política popular, pois a conscientização significava uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e da violência". Porém, caberia aos políticos e não aos educadores "a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política".(25)

A sua participação no Programa Nacional de Alfabetização instituído pelo Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, se explica pelo fato de que, sendo a "sua concepção educacional uma abertura à história concreta e não uma simples idealização da liberdade", parece "indiscutível a necessidade do aproveitamento de todas as possibilidades institucionais existentes de mobilização". (26)

O que ainda acrescentava algo à ambiguidade da situação era a crença de Paulo Freire de que o seu método enquanto comprometia o homem concreto, o preparava para a crítica e a escolha de uma das alternativas propostas pela sociedade, sem determiná-lo de antemão a nenhuma, vale dizer, trabalhava contra a manipulação das massas, manipulação quer do populismo, quer de alguns elementos da esquerda.

O Decreto nº 53.465 determinava no seu Artigo 1º que os trabalhos do Programa Nacional de Alfabetização seriam executados "mediante o uso do sistema Paulo Freire".

Por tudo isto é que o método Paulo Freire seria avaliado, julgado e, "finalmente recusado, no Brasil, a partir de estimativas centradas em suas implicações políticas". (27)

Várias experiências estavam em curso em muitos Estados do Brasil (inclusive São Paulo) quando com a deposição do governo Goulart e a publicação da Portaria nº 237, de 14 de abril de

²⁵Francisco Weffort. *Educação e Política. Introdução à Educação como prática da liberdade.* pág. 16

²⁶*Ibid.* pág. 23

²⁷Celso de Rui Beisiegel. *Estado e Educação Popular.* pág. 168

1964, foram interrompidas.

Com o movimento militar de 31 de março de 1964, Paulo Freire se retirou do país. (28)

Encontra-se atualmente em Genebra, onde faz parte do Conselho Mundial das Igrejas. Sua obra educativa continua, seja através de cursos e conferências que realiza constantemente na Europa e América do Norte, seja pela orientação e animação de um vasto trabalho de alfabetização em países da África, especialmente a Tanzânia e a Guiné-Bissau.

Assim, a obra de Paulo Freire, profundamente enraizada na realidade brasileira da década de 60, enquanto fazia parte de todo um movimento comum de esforço em prol da educação de adultos, constitui ao mesmo tempo um momento original de criação cuja fecundidade se prolonga.

2. VISÃO DO HOMEM E DO MUNDO

Subjacente a toda esta atividade pedagógica, está a sua visão de homem e de mundo, que através dos anos, dos estudos feitos e das experiências vividas, vem se aprofundando e ampliando, mudando a perspectiva, tornando-se mais crítica, sem que pareça contudo, ter-se alterado no que tinha de fundamental.

O homem, como os animais, está no mundo, e como tal é um ser da natureza, sujeito a todos os condicionamentos que esta impõe aos seres vivos, mas à medida em que se sabe em interação com ela e a modifica constantemente, de acordo com suas necessidades, fazendo cultura, o homem se distingue dos animais. Não está apenas no mundo, numa situação de imersão, mas com o mundo, do qual emerge, pela consciência.

Ser inacabado e finito, como todos os seres da natureza, só ele tem consciência desta finitude. Só ele existe.

A consciência que tem de ser inacabado o projeta numa nova dimensão: a da transcendência que o leva a tentar superar sua finitude, seja pela transformação da natureza e da própria

²⁸ Paulo Freire. *Conscientización*. pág. 17

cultura, seja pela comunicação com seus semelhantes, seja na busca de Deus, seu Criador. Assim, a vocação ontológica do homem é ser mais.

Ser mais, à medida em que se torna capaz de responder melhor à pluralidade de desafios que o mundo lhe propõe e de dar ao mesmo desafio múltiplas respostas.

Ser mais, enquanto é capaz de captar criticamente os dados da realidade, refletindo sobre eles e dando sentido às coisas.

Ser mais, quando na efetivação de sua liberdade supera seu egocentrismo e consegue comunicar-se e entrar em comunhão com o outro e com Deus.

Nem imerso nem desenraizado, sua posição verdadeira é a inserção na realidade, a integração.

Sua tarefa de humanização consiste justamente em superar os fatores físicos ou sociais que o tornam acomodado ou ajustado.

"Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo - o da História e o da Cultura. (29)

"Não houvesse esta integração que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser de acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltaria-lhes a marca da liberdade.

Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discutí-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora". (30)

Percebe-se claramente a ligação entre consciência, liber

²⁹ Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*, pág. 41

³⁰ *Ibid.* pág. 42

dade e capacidade criadora do homem em relação dialética com os condicionamentos sejam de ordem natural ou social.

É a partir dessa situação dialética que Paulo Freire analisa os vários graus de compreensão da realidade, ou mais simplesmente os vários graus de consciência e a forma de ação que delas decorre.

A consciência "intransitiva" se caracteriza pela limitação de sua esfera de apreensão.

Cerceado no espaço, imerso no tempo, o homem cuja consciência é intransitiva, vive o aqui e o agora de suas necessidades materiais. Suas preocupações se prendem mais à esfera do vital, do biológico. Sua vida é mais vegetativa que histórica. Por não captar a causalidade autêntica dos fatos, o homem procura explicações mágicas. A esta visão mágica do mundo, segue-se uma ação também mágica. (31)

Segundo Paulo Freire, esse tipo de consciência que "representa um quase incompromisso entre o homem e sua existência " (32) seria próprio das sociedades "fechadas" como o são algumas populações rurais brasileiras.

A transitividade se faria aos poucos, à medida em que se "amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não sã com o outro homem, mas com o seu mundo". (33).

Essa passagem da consciência intransitiva para a transitiva dar-se-ia, segundo o autor, de maneira automática, paralelamente à transformação dos padrões econômicos da sociedade, à medida em que a urbanização trouxesse mais desafios e sugestões ao homem.

³¹ "No nordeste brasileiro, é comum combater a praga de lagartas, fincando-se três estacas em forma de triângulo no lugar mais castigado por elas. Na extremidade de uma das estacas há um prego em que o camponês espeta uma delas. Está convencido de que as demais, com medo, se retiram "em procissão", entre uma estaca e outra". In Paulo Freire. *Extensão ou Comunicação*. pág. 30.

³² Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*. pág. 60

³³ *Ibid.* pág. 60

Mas, a consciência transitiva é num primeiro momento ingênua. Posto diante de problemas, o homem nessa fase não percebe a complexidade deles e se inclina ainda a explicações simplistas ou mesmo fabulosas. Polemiza mais do que dialoga e se deixa facilmente levar pela emoção, sem rigor na argumentação.

Essa fase pode ser apenas uma etapa, passagem à transitividade crítica, mas quando a consciência não evolui, há uma distorção e a pessoa cai facilmente nos irracionalismos da consciência que Gabriel Marcel chama de "fanatizada". A consciência fanática, própria da massificação, torna o homem sectário, avesso ao diálogo, conduzido pelos meios de comunicação de massa. Torna-se objeto e não sujeito.

Se a passagem da consciência intransitiva para a transitiva ingênua se fazia automaticamente, já não se dá o mesmo com a superação da fase ingênua pela crítica. Esta exige uma "educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política". (34)

A consciência transitiva é crítica, procura libertar-se dos preconceitos, busca as causas das coisas, dispondo-se sempre a revisões, dialoga, recusa posições quietistas e nega a transferência de responsabilidade.

Segundo Paulo Freire, esse tipo de consciência seria característica dos autênticos regimes democráticos e corresponderia a formas de vida interrogadoras e dialogais.

Em sua obra posterior (1970), "Pedagogia do Oprimido" , sob a influência de autores de linha marxista, Paulo Freire retoma a sua análise do homem, desta vez visto na forma da contradição opressor-oprimido.

Porque o homem não é, mas está sendo, existe a viabilidade ontológica e a possibilidade histórica de vir a ser impedida sua vocação de humanização.

De fato ela o é frequentemente por situações existenciais concretas de opressão.

O homem perde o rumo do ser mais, e se transforma de um

³⁴ Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*. pág. 61

lado, no opressor cuja vocação se deturpa no ter mais e de outro, no oprimido cujo ser mais é impedido e se transforma em ser menos.

A consciência do opressor, formada numa situação de violência opressora, é fortemente possessiva das coisas e dos homens. "Fora da posse direta, concreta, material do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser".

"Não podem perceber, na situação opressora em que estão como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, está é uma condição necessária a todos os homens!"

"Por isto tudo é que a humanização é uma "coisa" que possuem como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão!" (35)

O oprimido, por sua vez, é um ser duplo, inautêntico, à medida em que introjeta em si o opressor e seus valores. Ele traz dentro de si a contradição porque, embora tenha consciência da situação de oprimido, o seu modelo de homem é o opressor e é para isso que tende.

Ele próprio se vê com os olhos do opressor e daí a sua auto-desvalorização, a pouca confiança que tem em si mesmo e a aceitação das finalidades que lhes prescrevem os opressores.

A superação dessa contradição se faz pelo reconhecimento crítico, pela descoberta da "razão" desta situação, para que através de uma ação transformadora da realidade, se instaure uma outra, que permita a realização da vocação ontológica do homem, a sua humanização enfim.



3. VISÃO DA EDUCAÇÃO

A educação apresenta-se assim como um que fazer especificamente humano, nascido da consciência que o homem tem do ser inacabado que é, e da necessidade de realizar sua vocação de ser mais.

³⁵ Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. pág. 49

Educar-se para Paulo Freire é fazer-se mais crítico , mais livre, mais dialogante com os outros homens, mais participante, mais criador.

Convivendo com o povo, o que é que observa? Vê o homem do povo calado, passivo, fatalista, inferiorizado, alienado , fruto das condições estruturais desfavoráveis de nossa colonização que se prolongaram sem mudanças substanciais, na época do Império e mesmo da República.

"De um modo geral, os analistas da nossa formação histórico-cultural tem insistido direta ou indiretamente na nossa inexperiência democrática. (...) Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante". (36)

Essa situação, segundo Paulo Freire, começava a se alterar principalmente nos centros urbanos, com o rompimento do equilíbrio do sistema de forças que mantinha a sociedade brasileira "fechada"; (37) começava a "rachadura" dessa sociedade.

Na situação de "trânsito" que essa "rachadura" propiciou, novos valores como a liberdade, a participação popular buscavam afirmação, chocando-se com o "mandonismo" e a "superioridade" das elites.

Instalava-se no Brasil, o "fenômeno que Mannheim chama de "Democratização fundamental", que implica uma crescente e irreversível ativação do povo no seu processo histórico" (...) e "que no estágio anterior não existia". (38)

O educador Paulo Freire buscava uma resposta no campo da Pedagogia às condições da fase de transição brasileira, - resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento

³⁶ Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*. pág. 66

³⁷ *Sociedades fechadas - "sociedades com um mínimo de mercado interno, exportadoras de matérias primas; sociedades preponderantemente agrícolas, em que a cultura do silêncio é a conotação fundamental". In Paulo Freire. *Ação cultural para a liberdade*. pág. 118*

³⁸ Paulo Freire. *Conscientização e Alfabetização*. In *Revista de Cultura da Universidade de Recife*, nº 4, abril-junho, 1963, pág. 85

to, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo da "democratização fundamental" que nos caracterizava. Que não descrasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais, em antinomia com a nova posição que o processo vinha exigindo do homem brasileiro." (39)

"Necessitavamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política". (40)
 "Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu" submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuzesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus achados. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos". (41)

Ora, o que é que se observava na maioria das nossas escolas? Um ensino verbalista, fundado na palavra esvaziada da realidade, sem vinculação com a existência do aluno, feita através da "doação de conteúdos" que "são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação". (42)

Enquanto o professor aparece como o sujeito da educação, aquele que sabe, os alunos são os objetos, os que não sabem. Se a atividade do professor é estender seus conhecimentos, o papel do aluno é recebê-los passivamente.

Esta educação que Paulo Freire chama de "bancária" - por que nela o educador faz "depósitos" no aluno, depósitos que lhe serão "devolvidos" oportunamente por ocasião das avaliações, e videntemente não contribui para o ser mais do homem, quando muito para o ter mais conhecimentos.

³⁹ Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*. pág. 85

⁴⁰ *Ibid.* pág. 88

⁴¹ *Ibid.* págs. 89 e 90

⁴² Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. pág. 65

A forma "bancária" e anti-dialógica de educação prolonga na escola a situação opressora da sociedade: com efeito, enquanto mantém a dicotomia professor-aluno, contribui para reforçar a contradição opressor-oprimido, pois o professor se faz conscientemente ou inconscientemente um porta-voz dos valores da sociedade, que são valores impostos pela classe dominante e que o aluno recebe passivamente.

É em parte pela educação bancária que se estabelece a cisão profunda no interior do oprimido. Ao mesmo tempo em que é impedido de refletir, de julgar, de participar, de criar, - enfim de viver sua própria cultura - o educando introjeta os modelos propostos pelo opressor e que estão presentes nos livros didáticos, nos conteúdos programáticos, na própria figura do professor, ele também um ser dividido.

A educação de adultos não constituía exceção: era bancária, com a agravante de que frequentemente se tratava o adulto analfabeto como criança, seja pela programação adotada cujo conteúdo era equivalente ao ministrado no curso primário, seja pelo material didático utilizado, mais adequado à idade infantil que aos adultos.

Esse era um dos motivos pelo qual o adulto analfabeto não se interessava pelos estudos; após um dia cansativo de trabalho não tinha sentido para ele aprender que "Pedro viu a Asa" ou "A Asa é da Ave" (43), conforme certas cartilhas utilizadas.

Mas, se desafiado, fosse colocado diante de uma situação existencial como habitação, trabalho, condições de saúde, etc, era capaz de dizer a sua palavra e discutir com outros, a princípio timidamente, com segurança à medida em que fosse ganhando auto-confiança.

Daí a proposta pedagógica de Paulo Freire: uma educação conscientizadora e libertadora, com um método ativo, dialógico e crítico, o uso de técnicas de codificação e decodificação e um conteúdo programático existencial nascido ele próprio do diálogo.

⁴³ Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*. pág. 104

4. METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Para que a liberdade não seja simples idéia ou palavra vazia, mas uma realidade fazendo-se pelos homens, é preciso, segundo Paulo Freire, uma tomada de consciência e, mais do que isso, a conscientização de uma situação problemática que leve à ação.

4.1. Educação problematizadora e crítica

O homem nas suas relações com o mundo e com os outros homens encontra problemas, isto é, obstáculos que deve superar. É levado então a pensar para resolvê-los. Mergulhado no prático utilitário, geralmente os soluciona ajudado pela sua experiência de vida e orientado pelos padrões e valores vigentes. Toma consciência dos problemas, mas como está imerso no cotidiano não é levado espontaneamente a refletir, a buscar a razão de ser da quela situação problemática.

Esta é uma das funções da educação libertadora: partindo de uma situação existencial concreta, colocar o homem diante das contradições fundamentais dessa situação, para que ele as "ad-mire", isto é, as veja "de dentro".

Por ser existencial, o problema impede o educando de ficar numa reflexão vazia, que se esgotaria em si mesma. Ela aponta para tarefas que devem ser executadas para que o problema seja superado. A problematização é de tal forma dialética (ação → reflexão → ação) que é impossível realizá-la sem comprometer-se com o processo.

Paulo Freire critica o equívoco que cometeu a respeito da conscientização quando ao considerar o seu processo, tomou o "momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação"; quando não tomou "estes polos - conhecimento da realidade e transformação da realidade - em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação". (44)

⁴⁴ Paulo Freire. *Ação cultural para a liberdade*. pág. 145

"A compreensão do processo de conscientização e sua prática se encontra em ligação direta com a compreensão que se tenha da consciência em suas relações com o mundo.

Se me ponho numa posição idealista, dicotomizando a consciência e realidade, submeto esta àquela, como se a realidade fosse constituída pela consciência. Assim, a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência. Se me ponho numa posição mecanicista, dicotomizando igualmente consciência e realidade, tomo a consciência como um espelho que apenas reflete a realidade. Em ambos os casos, nego a conscientização, que só existe quando não apenas reconheço mas experimento a dialeticidade entre objetividade e subjetividade, realidade e consciência, prática e teoria". (45)

Assim, podemos dizer que a conscientização verdadeira

- é um ato de conhecimento,
- é uma dialética consciência-mundo,
- implica a prática da transformação da realidade.

"A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade". (46)

4.2. Educação dialógica

O fato de o homem viver com o mundo (e nisto consiste sua dimensão cultural) leva a afirmar a existência de uma característica primordial deste mundo cultural e humano que é a intersubjetividade e a intercomunicação.

Uma das manifestações mais profundas desta intersubjetividade é o diálogo. Segundo Paulo Freire, "diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu". (47)

Porque é encontro, o diálogo não se faz de A para B, mas de A com B, numa situação realmente dialética em que a resposta de B a A é condicionada pela compreensão e aceitação (não neces

⁴⁵ Paulo Freire. *Ação cultural para a liberdade*. pág. 144

⁴⁶ *Ibid.* pág. 145

⁴⁷ Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. pág. 93

sariamente pela concordância) da afirmação de A. A resposta de B é a superação do dizer de A e a da palavra que B tinha dentro de si antes de ouvir A. O diálogo, portanto, não é um fazer comunicados, mas supõe dois sujeitos ativos, comprometidos na situação que os levou ao diálogo, em busca de uma verdade que ultrapassa a ambos.

Vêm-se aí claramente os requisitos de uma educação dialógica: humildade, fé, confiança no outro, amor, criticidade, esperança.

O verdadeiro diálogo não é um passatempo intelectual, pois envolve, como dissemos, engajamento com o mundo.

As pessoas dialogam a respeito do mundo para pronunciá-lo.

Voltamos sempre às relações mundo-consciência, objetividade-subjetividade. Para Freire, pronunciar o mundo é transformá-lo porque a palavra verdadeira é praxis, isto é, ação e reflexão. A palavra separada de sua dimensão de ação é vazia, oca; feita apenas ação, é cega e se transforma em ativismo.

Assim, o diálogo verdadeiro é a transformação do mundo e do homem realizada pelos homens, que refletem e agem em comum.

A educação libertadora só poder ser dialógica.

4.3. Educação libertadora

À medida em que a educação é conscientizadora e dialógica, ela liberta. Liberta porque desvela a realidade com todos os seus condicionamentos, permite uma experiência de participação e volta os homens para a praxis, para a ação transformadora dessa realidade.

"Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um "conhecimento" de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a "razão" da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e de possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de esperança sem esperança, na inação fatalista". (48)

⁴⁸ Paulo Freire. *Extensão ou comunicação*. pág. 84

Porque se reconhecem como sujeitos, o mundo em que e com o qual vivem não lhes aparece apenas como uma barreira intransponível, mas como um desafio, e as dificuldades como fronteiras a serem franqueadas.

"O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulta a sua humanização". (49)

Assim, enquanto a educação bancária, porque despreza o que o homem tem de mais seu: a capacidade de refletir e de transformar o mundo, a capacidade de amar, é instrumento de dominação, a educação problematizadora e dialógica está a serviço da libertação do homem.

Paulo Freire em seu artigo "Algumas notas sobre a conscientização" (50) alerta para a ingenuidade que seria ignorar as dificuldades de se por em prática essa educação, numa situação de dominação, porque sendo a educação um fator fundamental de preservação de determinada sociedade, o poder que a mantém não vai permitir que se trabalhe contra ela. "Por isto é que a transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá - e mesmo assim não de forma automática e mecânica - quando a sociedade é transformada radicalmente também". (51)

Isso não deve levar o educador comprometido com a libertação do homem ao desânimo ou desespero: ele "tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritivas para seu que fazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha". (52)

Como realizar a educação libertadora?

Vimos no esboço histórico inicial como as técnicas utilizadas por Paulo Freire surgiram exatamente a partir de uma praxis em que se encontravam engajados o educador e o povo.

⁴⁹ Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. pág. 86

⁵⁰ Paulo Freire. *Ação cultural para a liberdade*. pág. 146

⁵¹ *Ibid.* pág. 146

⁵² *Ibid.* págs. 146 e 147

A dialogicidade que deve permear todo o processo se iniciava com a descoberta do universo vocabular no caso dos analfabetos e do universo temático em outras fases da aprendizagem.

No caso do levantamento do universo vocabular, este se fazia em encontros informais com os habitantes da área a ser alfabetizada, anotando os pesquisadores os vocábulos de maior significado existencial, os mais usados, ditos populares típicos. Em seguida, fazia-se uma seleção entre os vocábulos, conforme a riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e "teor pragmático", que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc". (53)

O universo temático por sua vez é o conjunto dos temas da época. Os temas existem nos homens em suas relações com o mundo e na percepção que tenham dessa relação e por isso não podem ser vistos como algo estático, isolado, mas em interação com outros, seus contrários.

Para Paulo Freire, o tema fundamental da vasta unidade que se pode chamar de "nossa época" seria o tema da libertação que aponta para o seu contrário: a dominação. Contudo no primeiro, típico de certas sociedades (o 3º mundo) se encontra o tema sub-desenvolvimento, e assim outros.

A pesquisa desses temas, que constituirão o conteúdo programático, se fará pela ação conjunta de educadores e de representantes do povo que para isso se oferecerem voluntariamente, e deve levar em conta a realidade mediatizadora e a consciência que dela tenham educadores e povo.

É fundamental que juntamente com o conhecimento das tradições básicas do grupo, se descubra em que nível da percepção delas se encontram os indivíduos da área. "A investigação da temática (...) envolve a investigação do próprio pensar do povo". (54)

Desse modo se evitará a imposição de temas que não correspondam às necessidades reais do grupo ou, se correspondem, não tenham ainda sido sentidas como tal.

⁵³ Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*. pág. 114

⁵⁴ Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. pág. 118

À medida em que esses temas são existenciais, a reflexão sobre eles faz surgir novos temas. Daí o serem chamados "geradores". Os temas podem ser localizados em círculos concêntricos indo do mais geral para o menos geral, de modo que o problema regional possa vir a ser percebido num contexto mais amplo, nacional e até internacional.

Selecionadas as palavras e os temas geradores, passa-se à segunda fase que é a codificação.

"A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação". (55)

Uma fotografia, um slide, uma poesia, uma dramatização, etc, podem conter uma carga de informação "comprimida" que será "decifrada" pelos educandos.

A codificação deve representar uma situação conhecida e não ter o seu núcleo temático nem demasiadamente explícito, o que poderia conduzir a uma só interpretação e cair-se-ia no dirigismo (o que acontece na propaganda), nem demasiadamente enigmático porque poderia transformar-se num jogo de adivinhação. Deve ser quanto possível "inclusiva" de outras para que da sua "ad-miração" resultem outros temas para discussão e se vá ganhando aos poucos uma dimensão de totalidade.

A fase seguinte é aquela em que, colocados face à situação existencial representada, os participantes tentam compreender a sua significação: é a decodificação.

Postos em face da situação codificada, os educandos num primeiro momento a apreendem em silêncio, como um todo, - e a "admiram"; depois, passam a descrever os elementos da codificação, distinguindo as várias partes desse todo: é a cisão da totalidade. "Esta cisão é uma espécie de movimento no qual o sujeito se comporta como se estivesse olhando a realidade de dentro". (56)

No terceiro momento, o sujeito, com outros sujeitos, volta à "ad-miração" anterior, em que abarca a situação codificada

⁵⁵ Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. pág. 118

⁵⁶ Paulo Freire. *Extensão ou comunicação*. pág. 91

em sua totalidade.

Deste modo, prepara-se a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária.

"Na medida em que esta percepção crítica se aprofunda e em que já não é possível aceitar as explicações focalistas da realidade, instala-se finalmente o quarto momento da decodificação". (57)

Realizada a análise crítica do que a codificação representa, como esta representa a própria realidade, o sujeito passa a criticar a realidade que já não lhe parece como um todo opaco e impenetrável, mas como um desafio ao qual os homens têm que responder. Consciente da percepção que tinha antes, isto é, conscientizado e inserido criticamente no mundo, apresentam-se lhe tarefas a serem realizadas.

E na dialética subjetividade-objetividade se realiza a praxis.

O aprendizado propriamente dito da leitura e da escrita para os analfabetos far-se-ia concomitantemente com esses debates, isto é, cada dia uma palavra geradora seria proposta para a aprendizagem, palavra associada a uma situação existencial codificada.

O uso dessas técnicas nunca absolutizadas, mas a serviço da libertação do povo é uma das contribuições do educador Paulo Freire.

⁵⁷ Paulo Freire. *Extensão ou comunicação*. pág. 91



C A P Í T U L O I I I

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE CÉLESTIN FREINET

1. SITUAÇÃO HISTÓRICA

Célestin Freinet, o pedagogo francês que será objeto de estudo, nasceu a 15 de outubro de 1896, em Gars, nos Alpes Marítimos e faleceu em Vence a 8 de outubro de 1966.

Freinet foi um dos educadores contemporâneos que mais profundamente marcou a Escola elementar francesa, criando um movimento, a Escola Moderna, que atinge atualmente professores de todos os graus, da pré-escola à Universidade, em vários países do mundo. (1)

Viveu intensamente os problemas de sua época, tendo participado da Primeira Grande Guerra como combatente (2), o que lhe valeu um sério ferimento no pulmão; esse fato trouxe importantes conseqüências para a sua vida, pois desde essa época sua

¹A Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna, uma das organizações internacionais não governamentais da UNESCO atualmente conta com 36 países repartidos em países membros e países correspondentes.

"São organizados grupos continentais, um para a Europa do Norte, um para a Europa Central, um para a Bacia do Mediterrâneo, um para a África Tropical, um para a América Latina". In "L' Educateur", 5 de maio 1975, pág. 4

Uma das experiências realizadas no Brasil, foi no ginásio do antigo C. E. Lins do Rego ("L' Educateur", 5 de maio 1975, págs. 23 e 24) e na USP, esta realizada pelo Professor Michel Launay, que atualmente prossegue seu trabalho na Universidade de Nice, França. Conforme "L' Educateur", 20 de março 1975, págs. 5, 6, 7, 8 e 9).

²Mobilizado em 1915, foi ferido gravemente alguns meses depois. O fato de ter merecido por sua bravura a cruz de guerra e a medalha militar, não o fez sofrer menos com a "trágica experiência da guerra. Conforme Georges Piaton, La Pensée Pédagogique de C. Freinet. pág. 29

capacidade pulmonar ficou bem diminuída, falando baixo, cansando-se rapidamente. Segundo ele próprio disse, essa circunstância vai obrigá-lo a buscar maneiras novas de se relacionar com os alunos e de conduzir o trabalho escolar. (3)

A partir do momento em que optou pelo magistério (1920) recusando a reforma militar definitiva como inválido de guerra, Freinet nunca mais deixou de ser professor. Mesmo nos campos de concentração onde esteve preso durante a Segunda Guerra Mundial, no governo do Marechal Petain, sob a acusação de espionagem, organizou cursos, conferências, lançou com a participação de outros detidos, um jornal, redigiu suas obras fundamentais como a "Educação para o trabalho" e "Conselhos aos pais". (4)

Na pequena escola de Bar-sur-Loup, sua primeira nomeação, escola que funcionava em precárias condições, o jovem professor sentiu toda a extensão de suas limitações de ferido de guerra e professor inexperiente, e procurou superá-las à sua maneira.

Deixou as coisas correrem, ouvia mais os alunos do que falava, observava-os, facilitava suas experiências, deixava a vida penetrar na sala de aula, organizava passeios em que ia ao encontro da vida.

"Assim se instaurava uma pedagogia à medida da criança e à medida do mestre e que forjava seus instrumentos aos poucos, conforme as necessidades". (5)

A revelação da eficácia dessa pedagogia suscitou um número crescente de adeptos reunidos numa associação: a Cooperativa do Ensino Leigo (CEL) que se propõe e realiza a publicação de uma revista "A imprensa na escola", mais tarde denominada "O

³ Conforme C. Freinet. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. págs. 19, 20 e 21

⁴ Sua detenção se deu aos 20 de março de 1940, ocasião em que sua mulher Elisa, também ameaçada de prisão e sua filha tiveram que fugir. Esteve internado no campo de concentração de St Maximim e depois no de St Sulpice-du-Tarn. Conforme G. Piaton. *La pensée pédagogique de C. Freinet*. pág. 53

⁵ Élise Freinet. *L'École Freinet, réserve d'enfants*. pág. 11

Educador Proletário" , com o fim de difundir seus princípios e sobretudo as descobertas no campo das técnicas. (6)

Desde o início de sua vida como professor , C. Freinet procurou conhecer o pensamento dos educadores antigos e modernos. Não só se interessou em conhecer suas obras mas em entrar em contato com os contemporâneos , através de visitas, congressos, etc.

Assim, em 1923, vai a Montreux onde se desenrolava o Segundo Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, onde ouviu Ferrière, Claparède e Bovet. Esperava deles uma contribuição importante para o seu trabalho , mas se decepcionou ao constatar que a educação proposta por esses pedagogos exigia um ambiente sócio-cultural específico e facilidades materiais, com as quais não contava absolutamente a sua escola.

"Ele toma consciência de que há uma educação nova relativamente fácil, aplicável nas escolas que possuem material educativo, instalação escolar que permitia a atividade da criança e a individualização do ensino". (7)

Mas essa experiência serviu para firmar a convicção de que existe uma dependência estreita entre a escola e o meio e de que "não existe educação ideal , só existe educação de classes". (8)

Daí a sua opção pela classe trabalhadora e pela escola pública, segundo ele ligada à classe operária, e a tentativa de uma experiência de renovação do ensino partindo das bases.

Em 1928, nomeado para a escola de meninos em St Paul-de-Vence, encontra uma população de alunos de 8 a 14 anos, na sua maioria filhos de arrendatários de terras de posse de uma burguesia local.

⁶ Tanto a CEL (Cooperativa do Ensino Leigo) como o jornal "L'Imprimerie à l'école" foram fundados em 1927. Conforme G. Piaton. *La pensée pédagogique de C. Freinet*. pág. 35

⁷ *Élise Freinet. Naissance d'une pédagogie populaire*. pág. 30

⁸ *Ibid.* pág. 30

1.1. O "caso" Saint Paul ou o "caso" Freinet

Nesta pequena cidade, de aparência medieval, cercada de muralhas, dominando do alto encostas cobertas de vinhas, laranjais, olivais, as novas técnicas criadas por Freinet, que estabeleciam uma ligação entre a escola e o meio local, despertaram a atenção de grande número de educadores franceses e estrangeiros que para lá se dirigiu com o fim de observá-las, e ter um contato maior com seu idealizador.

Ao mesmo tempo, Freinet desenvolvia um intenso trabalho pedagógico de maior amplitude, através da CEL. Realizaram-se Congressos, surgiram publicações. (9)

Continuavam disputas com a Prefeitura local para obter pequenos melhoramentos na escola e mesmo para os serviços mais urgentes de limpeza do prédio.

Além dos educadores, outras pessoas menos benevolentes observavam o trabalho das crianças que entrevistavam os moradores e turistas, faziam pesquisas, interrogavam, interferiam.

O dia 7 de agosto de 1932, chamado o "Dia de St Paul", porque nessa data, atendendo a um convite de Freinet, uma centena de aderentes ou simpatizantes se reuniu para um estudo da nova educação popular, parece ter sido o início declarado das animosidades contra o educador.

Aos poucos vinha se organizando clandestinamente uma campanha de calúnia e difamação, convencendo um certo número de pais e habitantes locais sem filhos, do perigo que podia representar a educação posta em prática por Freinet.

Por ocasião do Congresso de St Paul, representantes dessa burguesia vem ouvir os discursos dos pedagogos e não retêm, da onda de palavras, senão os termos de Rússia e de Revolução (10) e desde esse instante põe-se em movimento o "caso" St Paul sob a direção do antiquário da cidade, um adepto do realismo.

⁹ Georges Piaton. *La pensée pédagogique de C. Freinet.* págs. 34 a 39

¹⁰ Entre os participantes do Congresso estava Roubakine, que falou sobre a educação na URSS. Conforme Élise Freinet. *Naissance d'une pédagogie populaire.* pag. 164

O caso ultrapassou as fronteiras da cidade e apaixonou a opinião pública, passando os realistas da Ação Francesa (11) de um lado, e os republicanos, de outro, a se degladiarem pelos jornais, em torno do assunto.

Charles Maurras situou o problema no campo cultural, percebendo as implicações que os novos valores escolares inscritos na pedagogia de Freinet mantinham com o processo histórico da ascensão das forças populares.

As paixões se acirraram e o caso deixou de ser pedagógico para se tornar principalmente político.

Apesar de toda movimentação das esquerdas, de intelectuais e pessoas ilustres no campo da educação, Freinet foi obrigado a deixar a sua escola e a pedir um afastamento remunerado.

Para por termo à agitação nacional e ao movimento crescente de simpatia por Freinet, este foi, por ordem da Prefeitura, transferido do cargo "no interesse mesmo da escola leiga, que seus atos arriscavam comprometer". (12)

Vários municípios temem receber esse mestre que poderá vir a lhes causar embaraços. Significativamente, o Conselho Municipal de Bar-sur-Loup toma a deliberação de convidar Freinet.

Mas este, embora comovido e reconhecido, compreendeu a impossibilidade de voltar para lá, o que significaria rebaixa

¹¹ Ação Francesa - nome de um partido francês, fundado em 1898, por Charles Maurras e Léon Daudet. Publicava um periódico, Ação Francesa, em que em nome do interesse nacional e da salvação pública, se combatiam as idéias liberais e democráticas, desenvolvendo-se as teorias do "Nacionalismo integral".

Os membros da Ação Francesa reconheciam a importância do catolicismo na manutenção da hierarquia e da ordem, e preconizavam a restauração da monarquia hereditária, tradicional, antiparlamentar e descentralizada.

Tinham uma organização de choque chamada "Camelots du Roi", que muitas vezes participou de lutas sangrentas contra os esquerdistas nas ruas.

Em 1926, o movimento foi condenado pelo Papa Pio XI por considerar seus dirigentes ateus agnósticos e pagãos e entender que o movimento subordinava os interesses da religião aos da política. In Aristides Cormier. Mis conversaciones com Maurras y su vuelta a la Iglesia. pág. 24

¹² Élise Freinet. Naissance d'une pédagogie populaire. pág. 198

mento na carreira, e portanto uma punição imerecida.

Em 1935, Freinet pede demissão do ensino público. No entanto, a pedagogia popular continuou a ser a grande opção de sua vida: decidiu-se por inspiração de um dos companheiros a fundar uma escola onde, livre das injunções de uma burocracia conservadora, pudesse entregar-se à formação de alunos, filhos da classe trabalhadora. Para tanto, contou com o apoio de escritores, artistas, representantes de sindicatos operários e camponeses, e principalmente da CEL - que saiu fortificada da luta, com grande número de novas adesões.

Essa escola se instalou em Vence, em outubro de 1935 (13)

2. VISÃO DO HOMEM E DO MUNDO

O fato de Freinet escrever os seus livros com intenções bem definidas, entre elas a de comunicar experiências vividas no meio social da classe operária, a outros educadores do povo e a pais trabalhadores a fim de ajudá-los na solução de problemas (14), levou-o a expressar-se de preferência numa linguagem simples e não técnica, cheia de imagens, frequentemente apaixonada, que, se de um lado torna agradável a leitura de suas obras, por outro, se presta a imprecisões e à falta de objetividade.

¹³ *Aos que temiam que a escola por ser particular fosse uma escola burguesa, Freinet responde:*

"Consideramos sempre com uma grande nobreza e uma outra amplitude de idéias nossa missão pedagógica. Liberados da vigilância administrativa, continuaremos como no passado a servir à infância proletária, a formar homens, porque estamos persuadidos que esses homens serão lutadores e revolucionários. Como no passado, repudiamos o dogmatismo e a "bourrage" de crâne", quais quer que eles sejam.

Não haverá entre nós nem missa vermelha, nem educação comunista sistemática, nem catecismo ortodoxo. Conhecemos demais a vaidade e o engodo das palavras, com as crianças mais ainda que com os adultos. Não faremos nenhuma moral, nem filosófica nem social ou política, mas procuraremos dar à nossa escola uma ativa vida de grupo, em contato máximo com os operários e os camponeses, com as organizações proletárias.

Faremos amar acima de tudo a atividade, o trabalho e a vida".
In Élise Freinet. L'école Freinet, réserve d'enfants. pág. 29

¹⁴ C. Freinet. *Ensaio de Psicologia Sensível. I Vol. págs. 11 e 12*

Torna-se sobretudo difícil levantar a teoria subjacente às suas dissertações e diálogos, forma literária de que se ser ve frequentemente.

Aliás, Freinet não escondeu sua desconfiança em relação à teoria, pois ele temia que se caísse no vazio e no verbalismo desvinculado da prática, perdendo-se assim o valor maior de seu movimento pedagógico que é o contato com a vida.

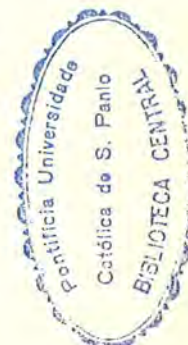
Homem do campo que, embora tendo escolhido a profissão de ensinar, continuou ligado à terra, ele buscou na natureza, na sabedoria do povo, na intuição, no bom senso, no espírito que critica, segundo o critério da realidade, nas verdades eternas acessíveis aos simples e, sobretudo, na vida, as fontes onde foi abeberar-se.

A vida é o fato incontestável do qual Freinet parte: a vida é, não no sentido de um estado, mas de um devir.

"Tudo se passa como se o indivíduo - e aliás qualquer ser vivo - se encontrasse carregado de um potencial de vida, cuja origem, natureza e fim ainda não podemos definir, potencial que tende, não apenas a conservar-se, recarregar-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 isso, 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.

Todo impedimento, todos os obstáculos que dificultam ou obstruam esta realização dinâmica do destino íntimo do ser, são sentidos como uma perigosa ruptura do equilíbrio necessário.

(...) É na recarga normal deste potencial de vida que o homem vai buscar o sentimento de poder (15) que lhe é essencial como a própria respiração, cuja falta lhe causa uma opressão, cuja satisfação é como que a exaltação desse instinto de vida, sem o qual nada existiria, apesar das espantosas descobertas da ciência e da filosofia". (16)



¹⁵C. Freinet chama de poder um potencial máximo de vida mobilizado pelo indivíduo na realização do processo vital para a ascensão normal do ser. Conforme C. Freinet. *Ensaio de Psicologia Sensível*. I. pág. 13

¹⁶*Ibid.* págs. 21 e 22. Obs.: - Os grifos são nossos.

A grande lei da vida que vai permitir a todo ser vivo a caminhada para a realização de sua plenitude é, segundo Freinet, a lei do tatear experimental.

Na criança pequena, a necessidade inata e misteriosa da vida a leva ao tatear mecânico, que se sistematiza na experiência.

"Da mesma forma, (...) que o fio d'água nascente deve abrir caminho entre as pedras (...) in sinuando-se aqui, ali, até que tenha descoberto a brecha por onde possa continuar sua rota, há na origem, na criança um puro tatear mecânico suscitado por uma força que é o equivalente do peso para a água da fonte: é esta necessidade inata e ainda misteriosa de vida, este potencial de poder que a impele a subir, a seguir avante para realizar um destino mais amplo". (17)

Embora não se deva ver nos gestos e primeiras reações do bebê um embrião de comportamento racional, eles não são mecânicos no sentido absoluto, pois estes gestos e reações têm um sentido e uma razão de ser enquanto são a manifestação de um desiquilíbrio que se procura reduzir.

Quando a criança é bem sucedida no seu tateio, pela repetição automática do ato, cria-se um reflexo que se transforma em regra de vida, que é a norma de comportamento de toda a vida orgânica, alicerce sobre o qual se constroi a personalidade de cada um.

Em alguns indivíduos - animais ou homens - observa-se uma permeabilidade à experiência que é o primeiro escalão da inteligência. Quanto mais rápida e eficazmente o indivíduo se beneficia das lições do seu tatear, tanto mais inteligente podemos considerá-lo.

A inteligência é, pois, a permeabilidade à experiência. (18). Embora, segundo Freinet, este processo não seja especifi

¹⁷ Georges Piaton. *La pensêe pédagogique de C. Freinet.* págs. 175 e 176

¹⁸   a esta faculdade que possuem certas criaturas de serem particularmente permeáveis aos ensinamentos da experiência, de dirigirem em consequência dela os seus tateamentos, que deixam de ser exclusivamente mecânicos - que passaremos a chamar de inteligência. Conforme C. Freinet. *Ensaio de Psicologia Sensível.* Vol. I. pág. 82

camente humano, mas característico da vida sob qualquer forma que esta se apresente, a observação mostra que neste aspecto, o homem é particularmente capaz, e supera de muito os animais mais bem dotados, quer pela riqueza e complexidade das experiências, quer pela diversidade com que responde aos desafios apresentados pela natureza ou criados por ele próprio.

Para o homem, os obstáculos se transformam em problemas sobre os quais reflete, a respeito dos quais investiga, estabelece relações, indaga.

É essa profunda e permanente insatisfação em face dos problemas da vida e do mundo, o tatear constante e a diversidade dos caminhos que se oferecem na busca de seu equilíbrio vital que caracterizam o homem.

Este aparece como o ser capaz de multiplicar as suas tentativas para satisfazer o número crescente de suas necessidades.

Mas toda a sua atividade parece obedecer a uma lei de economia de esforço: por isso tende a apropriar-se da experiência dos outros, a imitar-lhe os passos bem sucedidos, para ir sempre mais além.

É pela lei da economia de esforços que Freinet explica a origem funcional e experimental das tendências humanas.

Voltando à imagem da água, que lhe é tão cara e familiar, explica:

(...) a água do rio bloqueada por uma barragem, espalha-se suavemente em todas as direções à medida que sobe o nível, procurando uma saída à esquerda e à direita.

Se uma brecha se produzir numa ponta, não só a água que lhe é contígua se escoará imediatamente, mas toda a água será como que aspirada pela brecha". (19)

O mesmo processo se verifica no comportamento do indivíduo.

No tatear experimental em direção ao seu desenvolvimento, o ser depara com obstáculos que o impedem de prosseguir; não conseguindo superá-los, utiliza-se de brechas que lhe permitem

¹⁹C. Freinet. *Ensaio de Psicologia Sensível*. I Vol. págs. 139 e 140

de alguma forma a realização de seus objetivos. Pela lei da economia, produz-se em todo o organismo a tendência a utilizar essa brecha que se transforma em regra de vida. Várias regras de vida por acomodação e assimilação recíprocas podem organizar-se em técnicas de vida.

Um exemplo dado por Freinet é o da acomodação que se processa no estrabismo.

Numa visão normal os olhos se movem simultaneamente (movimentos associados). "Movimentos associados ou conjugados ocorrem na mesma direção, com paralelismo das linhas visuais ou com estas inclinadas uma para outra (convergência) ou uma longe da outra (divergência)". (20)

No caso do estrabismo congênito, por exemplo, dá-se uma perturbação da coordenação motora. Um olho torna-se estrábico e a tendência do indivíduo é recorrer ao olho são. Nos casos mais graves, há diminuição considerável da acuidade visual do olho estrábico por desuso. Todo organismo, e mesmo a personalidade do indivíduo se ressentirá.

A tendência será, portanto, "este apelo de força, de atividade e de poderio em relação às experiências bem sucedidas, este impulso mecânico para a brecha aberta", (21) não se limitando a constituir-se numa regra de vida para os atos em que ela interfere, mas influenciando em toda a atividade do indivíduo.

A formação das tendências revela a dialética entre o ser e o meio, e também que este pode apresentar-se ora sob a forma de um recurso ora de uma barreira, ajudando ou criando obstáculos ao indivíduo na busca de sua realização ótima.

Esses recursos-barreiras exteriores são a família, a sociedade, a natureza, os outros indivíduos; o homem estabelece com eles interações, podendo estas manifestar-se como recursos açambarcadores, barreiras rejeitantes ou recursos auxiliares, única forma de reforçar no indivíduo o seu potencial de poder.

Nem sempre as brechas que o homem encontra ao se sentir

²⁰ Charles H. May. *Manual de doenças dos olhos*. pág. 459

²¹ C. Freinet. *Ensaio de Psicologia Sensível*. I Vol. pág. 141

impotente face às dificuldades são soluções consideradas benéficas e socialmente aprovadas. Daí toda uma série de regras de vida chamadas por Freinet "regras de vida ersatz" - reações de insatisfação, de refúgio, de fixação provisória do sujeito.

Essas regras de vida se formaram como as outras, por tateios que foram bem sucedidos, com a diferença de que elas dão apenas uma ilusão, um "ersatz" da satisfação buscada pelo indivíduo.

O autor exemplifica com a sucção dos dedos pelo bebê. Este, por acaso, quando estava com fome, levou a mão à boca e o contato com os dedos o faz compará-los com o seio materno. Logo se decepcionou.

Mas, se os seus gritos não lhe trazem a satisfação normal de sua necessidade de mamar, o bebê se apega à única solução descoberta por acaso: a sucção dos dedos.

Todas as vezes que não puder realizar o ato verdadeiro que corresponderia normalmente a suas necessidades, ele apelará para este reflexo que se tornou regra de vida, que não lhe dá satisfação total, "mas que tem ao menos a vantagem cômoda de estar à sua disposição e de contrabalançar, momentânea e parcialmente, o êxito que não pôde atingir pelos meios funcionais". (22)

"É uma atitude ativa em seu princípio, de uma grande flexibilidade de adaptação, pois que não depende nem da família nem da sociedade. A criança simplesmente utiliza suas possibilidades pessoais para dominar uma vida que ela não conseguiu apreender diferentemente". (23)

Freinet apresenta uma lista de regras de vida "ersatz", algumas das quais lhe parecem francamente maléficas como a "sucção do dedo, o auto-prazer sexual, o interesse anormal prestado às funções de excreção, a perversão do gosto e a excitação das diversas sensações". (24)

A outras, como o jogo, a superstição, a religião formal,

²²C. Freinet. *Ensaio de Psicologia Sensível*. II Vol. pág. 6

²³*Ibid.* II Vol. pág. 7

²⁴*Ibid.* II Vol. pág. 82

embora possam evitar o perigo dos desvios viciosos, ele conside
ra como males menores.

A própria arte e a literatura enquanto auto-gozo que favo
rece o misantropismo e o fechamento sobre si do indivíduo ,
são consideradas "ersatz". Mas ã medida em que favorecem a exteri
orização das emoções, a socialização, elas põem novamente o
indivíduo em comunhão com os outros homens e são, portanto, alt
amente educativas e equilibradoras do comportamento.

Em resumo, cada homem tem um potencial de vida que procu
ra desenvolver e transmitir a outros e o tateio experimental é
a grande lei da vida que vai permitir esse desenvolvimento sempre
maior do homem em confronto com o mundo e com os outros hom
ens que podem apresentar-se como vimos, ora como recursos, ora
como barreiras, ou ainda como recursos-barreiras.

3. VISÃO DA EDUCAÇÃO



A escola é um dos recursos-barreiras oferecidos pela soci
edade ao desenvolvimento do indivíduo; tal como se apresentava
ao jovem professor de Bar-sur-Loup, muito mais barreira que
recurso.

As grandes contradições da sociedade chegavam até sua
pequena escola de aldeia. A alunos filhos de lavradores ou imigr
antes estrangeiros que falavam em suas casas o dialeto provençal
ou a língua dos pais, era imposta a língua francesa. Com a
língua, uma cultura: costumes, moral, valores diferentes.

Dá uma total indiferença quando não aversão do alu
no pela escola e, como consequência, o aparecimento de uma série de
comportamentos de compensação, de técnicas de vida "ersatz": menti
ras, fraudes, perturbações como dislexia, gaguez, etc.

Segundo Freinet, o grande erro de base da escola tradici
onal e do qual decorre uma série de males, é a crença tomada
como ponto de partida

"de que a criança não sabe (...) de que é
preciso instruí-la, isto é, apresentar-lhe o res
ultado formal da experiência de outro, para que
ela se sirva dele em seu comportamento, sem res

fazer ela mesma todas as experiências que aí con
duziram. E, sobretudo, não se quer que ela se
demore nestas experiências: possuímos toda uma
coleção de conhecimentos que julgamos certos e
definitivos; queremos autoritariamente levar a
criança a este nível, a partir do qual poderá
mais rapidamente aventurar-se na vida para nela
deixar sua marca, avançando sempre". (25)

A escola tradicional revela ao mesmo tempo uma crença
na ciência erigida como "Verdade" e na validade de sua transmis
são pela palavra do Mestre. Daí a crítica que Freinet faz ao ci
entismo e ao verbalismo.

Os falsos cientistas, negando a ingênua posição rousse
niana que afirma "estar tudo bem quando sai das mãos do autor
das coisas", caem em outro extremo também ingênuo, quando, con
fiantes na ciência, tentam substituir pela sua ordem e pelas
suas leis os desígnios misteriosos de uma vida cujo processo e
cujos fins nos dominam e ultrapassam". (26)

Das limitações da ciência, da sua falibilidade e relati
vidade, são prova a visão sempre fragmentária do real fornecida
pelas ciências, a inconsistência hoje das "verdades" de ontem,
o mau uso feito das descobertas científicas aplicadas à técnica,
a ciência a serviço da opressão dos homens, etc.

O mestre "possuidor" da ciência vai transmití-la aos a
lunos, usando processos fundados essencialmente na palavra oral
e escrita, que se representa a possibilidade do homem expor seu
pensamento, frequentemente simplifica e esquematiza o real, em
pobrecendo-o.

Substitui-se assim o "desenrolar sutil, complexo e ina
preensível de todos os rios da vida" por "baldes de água". (27)

Essa tendência para "poupar" ao aluno a "perda de tempo"
que podem representar as experiências, tem-se acentuado com a a
celeração das mudanças no mundo moderno.

²⁵C. Freinet. *Essai de psychologie sensible*. Vol. II, pág. 54

²⁶C. Freinet. *A educação pelo trabalho*. pág. 11

²⁷C. Freinet. *Essai de psychologie sensible*, Vol. I, pág. 257

"A Escola é inimiga do tateamento. Orgulha-se demais de possuir a ciência, o conhecimento e técnicas que ela crê provados. É partindo desta suposta perfeição que pretende construir. Ela se mantém num primeiro andar onde nos transportaram, por bem ou por mal, este primeiro andar onde estão expostas todas as riquezas e são dispendidas as mais promissoras possibilidades, de onde se descortina o mundo do alto, transformado e falsamente idealizado, onde se adquire a perigosa impressão de se ter elevado, por esta ascensão material, na escala laboriosa do progresso humano.

Mas a criança não sabe subir sozinha a escada que aí conduz; ela não encontra o acesso. No alto ela é tomada de vertigem excitante, é verdade, mas que a tira dos eixos em relação às perspectivas que podia entrever ou adivinhar de seus pés-do-chão.

Desconhecendo esta necessidade que tem o ser de subir sem cessar e de crescer, a Escola se privou arbitrariamente do mais poderoso dos motores humanos". (28)

Acontece que, exatamente à medida em que as transformações se realizam quase vertiginosamente, as experiências passadas perdem rapidamente sua validade, a escola passa a responder cada vez menos às necessidades do aluno e aumenta a distância entre a instituição escolar e a realidade.

A escola passa a ser uma ilha, uma sociedade fechada com ritmos e rituais próprios, diferentes daqueles que o aluno vive "lá fora"; dentro da escola ele não é mais uma criança ou um adolescente; ele é um aluno. Habitados a repetir as idéias do mestre e nunca criticá-las, a aceitar o ensinamento dos livros sem discussão, está se preparando o cidadão passivo, acrítico, presa fácil de regimes ditatoriais.

A insatisfação profunda de Freinet face à educação tradicional levou-o a procurar, a partir de 1921, os ensinamentos dos mestres da Educação Nova, nos quais encontrou expressas muitas de suas intuições: a criança no centro da educação, ênfase concedida à ação, importância do material escolar.

Conheceu então o livro "A Escola Ativa", de Ferrière, que o pôs em contato com o pensamento de Dewey, Froebel, Kerchensteiner.

²⁸ C. Freinet. *Essai de psychologie sensible*. Vol. II. pág. 57

Mas o aprofundamento nas leituras, as viagens que realizou (29), os contatos que estabeleceu, aos poucos foram-no vencendo das insuficiências da Escola Nova e mostrando pontos irredutíveis entre certas concepções desta e as suas próprias, bem como nas respectivas práticas educacionais.

Por exemplo, a sua crença de que as mudanças profundas na educação deveriam ser feitas na base, pelos próprios professores, fê-lo duvidar do valor de métodos e idéias lançados por pedagogos que ou nunca haviam sido ou já não eram professores. (30). É o caso de Maria Montessori e Ovídio Decroly, ambos médicos, Dewey, filósofo, os psicólogos suíços que eram antes de mais, pensadores. (31)

Outro ponto de desconfiança em relação à Escola Nova, era o fato desta supor para sua realização locais e material escolar apropriados, facilidades de toda ordem, enfim escolas especiais, não sendo possível a sua generalização à escola pública. (32)

Numa mesma linha vai a sua condenação a certos inovadores como Ferrière, Tobler, Gheeb e outros pedagogos alemães e suíços que "buscam a realização na sociedade atual da escola ideal separada do mundo do qual sentem a profunda influência destrutiva". (33)

Esta tendência feriu frontalmente a posição de Freinet

²⁹ Realizou visitas à Alemanha (Hamburgo), à Rússia, à Suíça. Conforme C. Freinet. *As técnicas Freinet da escola moderna*. págs. 21 e 22

³⁰ Observação: Na França o professor primário é designado de maneira diferente do professor de 2º e 3º graus. Chamam-no "instituteur"

³¹ Conforme C. Freinet. *As técnicas Freinet da escola moderna*. pág. 17

³² "Como reação à triste escola enfadonha, a educação nova pregou primeiro a escola atraente (...) Nós também somos contra tal educação que é completamente na linha burguesa da facilidade. Reprovamos nós também estas técnicas que foram uma etapa - que consistem em "atrair" a atenção da criança, por processos que se aproximam do charlatanismo". C. Freinet. *Encore un effort de compréhension*. In *Educateur Proletarian*. 15.02.1938

³³ E. Freinet. *Naissance d'une pédagogie populaire*. pág. 82

que em nenhum momento separou a escola do meio, considerando - a sempre como um dos elementos do "campo de interação das forças sociais do qual não pode ser isolado e que o condiciona". (34)

Apesar de toda a influência que Freinet reconheceu sempre ter recebido da Escola Nova, aos poucos as divergências o levaram a chamar o seu movimento de Escola Moderna, salientando que o que o caracterizava era menos a novidade do que o esforço para ser uma escola que respondesse às necessidades da época.

Também não aceitava a designação de escola ativa, mostrando como esse termo se prestava a mal-entendidos, sugerindo talvez que se tratava nela apenas de atividades dirigidas, trabalho manual, etc.

O que era então a Escola Moderna?

Vimos como por causa da sua dificuldade em falar alto e seguidamente, e graças à sua grande sensibilidade de homem e educador, Freinet na sua escolinha de Bar-sur-Loup deixou as crianças serem elas mesmas, trazerem para a classe seus interesses, suas dúvidas, até suas brincadeiras. Deixou-as falar e agir. Aos poucos foram nascendo técnicas: da experiência, da vida, das necessidades que emergiam. Nada a priori, nada imposto.

Podemos assim destacar algumas das características do seu movimento pedagógico:

- Escola centrada na criança.
- Criança vista não como um indivíduo isolado, mas como fazendo parte de "uma comunidade racional que ela serve e que a serve". (35) Daí toda uma dimensão social da educação e a exigência de uma educação para a atualidade.
- Construção da personalidade da criança por ela própria com a ajuda do adulto.
- Ênfase dada ao trabalho. Prioridade da formação do espírito e destreza das mãos sobre a erudição.
- Educação radicada no solo, na família, na realidade social, nenhuma separação entre a escola e o meio ambiente.

³⁴ Georges Piaton. *La pensée pédagogique de C. Freinet.* pães. 98 e 99

³⁵ C. Freinet. *Para uma escola do povo.* pág. 24

- Escola dinâmica, elemento ativo de mudança social para a edificação de uma sociedade mais humana.
- Escola popular, realizada por educadores do povo, entre o povo, com crianças do povo.

A respeito da educação centrada na criança, há no livro "Nascimento de uma pedagogia popular", de Elisa Freinet, um fato significativo para ilustrar esse aspecto da pedagogia de Freinet.

"É José, o amigo dos animais (36) que encaminha resolutamente Freinet para uma reconsideração permanente do problema pedagógico. Terminada a recreação, ao assobio do diretor, as duas classes se puseram em fila para a entrada, e enquanto a coluna se move, José, no fim do pelotão, se esquivava das filas e precipitadamente vem se ajoelhar diante das muralhas.

Seu olhar ávido perscruta as velhas pedras. Já o diretor desapareceu no corredor. Intrigado, Freinet observa José que com gestos religiosos, levanta os braços contra a parede, à altura de seus olhos.

- José!

Nenhuma resposta. Nosso servo oficia...

- José!

Então a criança volta para o mestre seu rosto preocupado e com um gesto apressado que é ao mesmo tempo uma ordem imperativa de silêncio e de espera, diz:

- Psiu! Vamos, eu vou, eu vou já! Entra, eu te sigo.

Tão profunda é a tensão de espírito do garoto que imediatamente Freinet compreende a linguagem desta pequena mão impaciente e, sem se voltar, entra na classe.

- Professor! falta o José.

- Professor! Ele fugiu. Antes ele fugia sempre. Mas a porta está aberta e, radiante, José aparece, fungando como depois de uma vitória.

- Professor, é que num buraco há uma lagarta que tem penas...pequena, pequena assim (ele dá a medida sobre seu dedo) e ela é azul, professor...Eu lhe dei de comer...

³⁶ A descrição de José feita por Elisa, seguindo notas tomadas por Freinet, no dia a dia da escola, nos esclarece sobre o valor do fato. "José, o amigo dos animais, refratário, sem recurso a este mínimo de cultura no qual se pretende iniciá-lo, só vive com seus gatos, seus cães e conforme a estação, com os caramujos, os besouros e as cigarras com que seus bolsos se enchem. Vestindo uma camisa, uma calça informe, apertada na cintura por um barbante, descalço no verão, calçado no inverno com chinelos encontrados em algum lugar, este pequeno Murilo domina a classe com um prestígio espontâneo e natural. Quando ele olha com seus olhos de brasa, tão persuasiva é sua verdade que se impõe imediatamente como um pequeno Drac lançando seus sortilégios". In E. Freinet. Naissance d'une pédagogie populaire. pág. 19

A lição de leitura começa e enquanto a varinha do mestre indica as sílabas sobre o quadro mural, José, os olhos voltados para a janela, continua a velar sobre sua lagartinha que tem penas e uma cor azul tão bela...

A lagarta de José não é senão um fato entre centenas de fatos que demonstram a Freinet a necessidade de levar em consideração o interesse da criança e de integrar esse interesse no ensino, para evitar incessantemente esta desintegração do pensamento infantil que é a chaga da escola tradicional". (37)

Através das técnicas que vão sendo descobertas lentamente, José poderá trazer para a classe o seu interesse e encontrará na experimentação e na documentação que lhe serão oferecidas, meios de aprofundar o seu conhecimento e de desenvolver a sua ação.

4. METODOLOGIA DA ESCOLA MODERNA

Já vimos como, segundo Freinet, cada homem tem em si um potencial de vida que procura desenvolver e transmitir.

Esta "necessidade de ser" (38), esta busca de satisfação para suas necessidades, encontra sua expressão no trabalho que, muito mais que a "libido do modelo freudiano constitui o "motor" de toda atividade humana, o princípio vital que a explica". (39)

Como a noção de trabalho é muitas vezes ambigua, Freinet procura explicitá-la, por causa da importância que atribui ao trabalho na educação.

Nega que se possa chamar trabalho às tarefas escolares que não são propostas em função das necessidades infantis, mas sim dos conteúdos e programas, bem como aos atos puramente mecânicos a que os operários são obrigados nas fábricas ou oficinas.

³⁷ E. Freinet. *Naissance d'une pédagogie populaire*. págs. 22 e 23.

³⁸ C. Freinet. *Educação pelo trabalho*. II Vol. pág. 150

³⁹ G. Piaton. *Pensée pédagogique de C. Freinet* pág. 152.

Trabalho é "essa atividade (...) tão intimamente ligada ao ser que se lhe torna como que uma função cujo exercício é por si mesmo a sua própria satisfação, ainda que exija fadiga e sofrimento". (40)

"O trabalho não é uma coisa que se explique e se compreenda; é uma necessidade que se inscreve no corpo, uma função que procura satisfazer-se, músculos que funcionam, relações de íntima concordância que se estabelecem, trajetos que despertam e se reforçam". (41)

Contradizendo francamente os pedagogos que defendem uma educação centrada no jogo e afirmam haver na criança uma necessidade lúdica natural, Freinet afirmou enfaticamente que a verdade é que existe na criança uma poderosa necessidade de trabalho.

Segundo ele, há um mal-entendido na própria concepção de jogo.

Há um jogo "funcional", criador e dinâmico,

"que se exerce no sentido das necessidades individuais e sociais da criança e do homem, um jogo que mergulha suas raízes mais ou menos profundamente no devir ancestral, e que, talvez indiretamente, permanece como uma preparação essencial para a vida, uma educação que se processa misteriosamente, instintivamente". (42)

Esse jogo, de fato, é um trabalho que faz o indivíduo "tomar consciência das suas possibilidades e do seu poder, que lhe permite medir-se com o meio ambiente". (43) Apenas por não parecer utilitário não é considerado trabalho.

Esse trabalho-jogo proporciona um prazer "de uma qualidade especial, que não deixa, no entanto, de ter uma relação com o gozo orgânico, quer digestivo, quer sexual". (44)

⁴⁰ C. Freinet - A educação pelo trabalho, I vol., pág. 190.

⁴¹ Ibid., II vol., pág. 178.

⁴² Ibid., Vol. I, pág. 178.

⁴³ Ibid., pág. 179.

⁴⁴ Ibid., pág. 179.



É possível que a pedagogia moderna que se diz centrada no jogo, se tenha de fato baseado nesse prazer que ele proporciona, o que não é a mesma coisa.

Freinet cita em "A educação pelo trabalho", vários episódios de sua infância de criança do campo, em que a execução de verdadeiros trabalhos como participar da colheita, por exemplo, lhe trouxe satisfações muito grandes embora não excluísse sofrimentos e cansaço (45), e que não trocava essas atividades por nenhum brinquedo, de tal modo elas o satisfaziam.

Segundo Freinet, a "criança brinca quando o trabalho não bastou para esgotar toda a sua atividade"; o jogo é apenas "um sucedâneo, um corretivo e um complemento do trabalho" (46) e isto porque a sociedade em que vivemos não permite à criança a execução de trabalhos à medida de suas possibilidades. A criança tem necessidades essenciais que busca satisfazer através de atividades que lhe proporcionam bem-estar, sentimento de plenitude.

Já que não pode fazer verdadeiros trabalhos, a criança inventa jogos, nos quais imita a atividade dos adultos, mas adaptando-a às suas possibilidades: são os jogos-trabalhos.

Surgem assim os jogos de corridas, saltos, pegador, busca de esconderijos, cabanas, os jogos de "casinha", etc, todos eles correspondentes às atividades dos adultos, que em suma são respostas à necessidade universal de conservar a vida, fortalecê-la e perpetuá-la.

O fato de se estabelecerem períodos para jogos após o trabalho, mostra que na nossa civilização o trabalho está associado a fadigas e penas e é algo que se procura afastar como uma maldição, enquanto o jogo está associado ao prazer; já que não se pode escapar ao trabalho, busca-se depois dele a distração. A diversão ou descontração física ou psíquica não é uma necessidade, mas uma reação a um constrangimento anormal. São compensações a um trabalho incompreendido e incompreensível.

Freinet defende então a necessidade de promover essa a

⁴⁵ C. Freinet. *A educação pelo trabalho*, Vol. I, págs. 182 a 185.

⁴⁶ *Ibid.*, pág. 187

tividade ideal que ele chama de trabalho-jogo, que seria os dois ao mesmo tempo, "respondendo às múltiplas exigências que normalmente nos fazem suportar um e procurar o outro". (47)

Assim, a Escola Moderna colocaria a criança no centro da atividade infantil e daria primazia à ação fecunda sobre o pensamento especulativo, pois, segundo Freinet, há uma lenta ascensão dos indivíduos da ocupação material até o pensamento lógico; o desejo de conhecer mais e melhor nasceria de uma situação de trabalho concreta e problematizadora.

Portanto, o trabalho de que se trata aí, não se limita ao manual, pois o trabalho é um todo, como o homem é um todo. O trabalho escolar deve ter certas características para responder às necessidades das crianças: ser à medida delas, fazer funcionar normalmente os diversos músculos bem como os sentidos e a inteligência, enfim, responder às tendências essenciais do indivíduo. Deve também levar-se em conta a região em que se situa a escola, o clima, a estação do ano.

Embora adaptado à criança, o trabalho deve ser uma atividade verdadeira e não um trabalho "para brincar", assim como a organização escolar não deve ser uma caricatura da sociedade. (48)

Acreditar que o trabalho é a expressão da "necessidade de ser", traz como consequência que o trabalho escolar deve ser a expressão da vida da criança, desenvolver-se segundo seu ritmo, atender às suas necessidades.

Por que não permitir que a criança escreva, desenhe, componha como fala, canta, gesticula?

Surgiram assim o texto livre, o desenho livre como técnicas escolares.

Em que consiste o texto livre?

Não é uma redação com tema livre; ele deve ser realmente a expressão sob a forma que mais convém ao temperamento da criança - prosa, poesia, pesquisas, etc - da sua visão do mundo

⁴⁷ C. Freinet. *A educação pelo trabalho. II Vol.*, pág. 17

⁴⁸ *Ibid.*, pág. 186

e de si própria, dos seus interesses, da sua vida enfim.

A criança escreve sobre o que quer, como quer e quando quer. Naturalmente isto só é possível, se se criou na escola um espírito novo em que a vida tem prioridade sobre a disciplina em que se tenha liberdade para dizer o que se viu ou o que se sente sobre as coisas e as pessoas.

Se a experiência cotidiana é a grande fonte do texto livre, surgiu a idéia de aproveitar esses mesmos textos para motivação das aulas de leitura, gramática, aritmética, ciências, para a realização de trabalhos manuais, etc. Dos textos lidos, a classe escolhia um que funcionava como centro de interesse.

Para isso, o texto deveria ser impresso em substituição ao manual escolar; uma nova técnica passou a ser utilizada: a imprensa escolar,

"A imprensa não foi apenas um meio de tornar a criança agente no sentido muscular e intelectual da palavra por oposição à imobilidade estática imposta pela escola tradicional; não foi também uma simples ocasião de reavivar o interesse escolar das crianças por tal ou tal disciplina do programa. Foi muito mais: abriu diante de Freinet a personalidade psicológica e humana da criança em seu vir-a-ser, e em ligação permanente com o meio. Desde esse momento, Freinet (...) se orientou para a concepção de uma pedagogia de unidade e de dinamismo, ligando a criança ao meio social. O texto livre não é um simples documento sintático: é sobretudo uma espécie de teste psicológico e social; por ele, se compreende a ação do meio sobre a criança e, reciprocamente, a ação da criança sobre o meio." (49)

As obras infantis, textos, desenhos livres, músicas, deixarão de ter caráter de pura espontaneidade e se tornarão socializados à medida em que com eles se compuserem jornais e se estabelecer um intercâmbio entre escolas, por meio de cartas, jornais e encomendas. A certeza de que suas criações serão lidas e apreciadas por outros é uma motivação constante.

"... O texto livre torna-se página de vida comunicada aos pais e transmitida aos correspondentes. Temos aí a poderosa motivação que vai

⁴⁹ E. Freinet. *Naissance d'une pédagogie populaire*. pág. 37

estimular a expressão livre nos nossos alunos".
(50)

O jornal escolar assume uma importância enorme na pedagogia Freinet, pois é uma obra, ponto de ligação entre a destreza manual e o pensamento.

Além do seu aspecto de libertação psíquica pela livre expressão, é uma pesquisa permanente sobre o mundo, levando à superação da dualidade meio escolar x meio familiar e social.

Por ser um trabalho de equipe, forma a criança para a cooperação social e a prepara para o uso correto dos bens coletivos (o material de composição e de tiragem é coletivo) , além de dar ao pensamento de cada um a possibilidade de se tornar pela comunicação, pensamento de todos.

Ao compor o seu próprio jornal, as crianças sentirão o quanto de erros, incertezas, existe nos textos e assim estarão mais aptas a criticar mais tarde os jornais comuns, que não serão tabus para elas.

A impressão de textos, a realização de trabalhos manuais e outras atividades, exige locais, material, instrumentos.

Embora tenha realizado com sucesso suas experiências pedagógicas em locais e circunstâncias desfavoráveis (51), Freinet lutará durante toda a sua vida pelo que se convencionou chamar, a partir do Primeiro Congresso de Tours, de "materialismo escolar" (52), isto é, pela importância de um "mínimo de instalação material que é indispensável (...) e abaixo do qual todo trabalho eficaz se torna normalmente impossível (53). E chega mesmo a dizer que a "nova educação pelo trabalho será o que dela fizerem o material e a organização". (54)

"Uma coisa é pelo menos certa: ao modificar as

⁵⁰C. Freinet. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*, pág. 29

⁵¹E. Freinet. *Naissance d'une pédagogie populaire*, págs. 15 e 71

⁵²*Ibid.*, pág. 44

⁵³G. Piaton. *La pensée pédagogique de Freinet*, pág. 128

⁵⁴C. Freinet. *A educação pelo trabalho*. Vol. I, pág. 211

técnicas de trabalho, modificamos automaticamente as condições de vida escolar e para-escolar; criamos um novo clima; melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores". (55)

A própria construção das escolas deveria ser diferente, com locais para oficinas especializadas, canteiros e pátio; o ideal seria que houvesse também terreno para cultura de plantas e criação de animais.

Isto tudo permitiria uma variedade de contatos da criança com a natureza e a técnica, uma educação diversificada que atendesse às habilidades e interesses de cada aluno, dentro de sua faixa etária.

Não seria, porém, nunca uma escola profissional, pois Freinet reconhece as desvantagens de uma profissionalização prematura num mundo de mudanças aceleradas.

As salas de aulas, que deixam de ser auditórios, também pedem móveis e material didático diferentes.

A experiência de Freinet e outros professores da Escola Moderna revelaram que nesse terreno a criatividade do professor e dos alunos desempenha papel importante, quando as condições materiais da escola são precárias. (56)

As técnicas Freinet, nascidas da experiência, não são de maneira nenhuma algo de fixo e imutável, e o critério de sua validade está na própria prática bem sucedida.

Eis o que diz o autor em 1964:

"jamais tivemos a pretensão de criar, de implantar um método intocável, muito pelo contrário. Oferecemos aos educadores com dificuldades nas suas aulas utensílios e técnicas constantemente experimentados, susceptíveis de lhes facilitar o trabalho pedagógico. Dizemos-lhes: eis o que fazemos com estes instrumentos, consoante estas técnicas, eis o que conseguimos, eis o que não dá resultado, eis o que nos encanta. Talvez tirem daí melhor proveito e, nesse caso, sentiremos-nos felizes por nos beneficiarmos, por nossa vez, da sua experiência". (57)

⁵⁵ C. Freinet. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. pág. 46

⁵⁶ *Ibid.*, pág. 69

⁵⁷ *Ibid.*, pág. 44

C A P I T U L O I V

CONFRONTO CRÍTICO ENTRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE DE PAULO FREIRE E CÉLESTIN FREINET

A intenção deste capítulo é estabelecer mais do que um confronto, um encontro das idéias de Freinet e Freire de que resulte aquilo que me propus buscar no início do trabalho: uma metodologia do ensino e da aprendizagem a serviço da humanização, uma praxis educativa para a libertação.

A comparação se torna difícil porque os contextos francês e brasileiro, embora contemporâneos, são bastante diversos. Acrescente-se a isso o fato de que Freinet se preocupou sobretudo com a educação de crianças de 0 a 14 anos, isto é, abrangendo a pré-escola e o correspondente ao nosso 1º grau, numa situação de escola, enquanto Paulo Freire se ocupou de adultos, nos chamados Círculos de Cultura que pretendiam justamente escapar à escolarização tradicional.

Apesar de todas estas dificuldades a que se soma a da minha experiência pessoal realizada sobretudo com adolescentes e jovens de 2º grau, em escolas públicas estaduais, acredito que tanto as teorias quanto as experiências, para lá do aqui e agora, têm valor quando se descobre na sua relatividade e contingência, um quê de universal.

E se não podem ser "transferidas" nem "transplantadas", podem fecundar experiências e teorias originais em outras épocas e em outros lugares.

1. O HOMEM

Tentando comparar a visão de homem apresentada pelos

dois autores, observamos pontos comuns e diferenças.

Enquanto Freinet tem uma posição muito mais ligada à psicologia, Freire parte de uma análise histórico-cultural.

O aspecto transcendental da vida não parece preocupar muito ao educador francês, pelos menos no pouco que nos deixa entrever nas suas teorias.

Pode-se verificar isto no primeiro volume do "Ensaio de Psicologia Sensível" quando, depois de se justificar pelo fato de não utilizar no livro uma linguagem hermética de especialista por se dirigir a educadores primários e gente do povo, explica o sentido de algumas palavras usadas.

"Tomo a vida no seu movimento, sem fazer juízos acerca da sua origem, ou do seu fim. ... direi que o indivíduo (...) tende a cumprir o seu destino, sem que esta palavra tenha qualquer sentido transcendente, espiritualista ou religioso". (1)

"Algumas vezes falo de Infinito, para referir o vasto campo do insondável que exalta sem cessar o poder do homem, sem fazer dessa palavra um sinônimo de divindade transcendente, irradiando do alto uma luz revelada". (2)

Referindo-se ao problema do sentido da vida, da morte, do sofrimento, diz que ele próprio não escapa a essas indagações que inquietam o homem, e que

"o problema permanece em aberto. Por muito tempo - senão para sempre - continuará a suscitar a procura ansiosa daqueles que, para além da sua condição humana, não cessam jamais de interrogar o mundo para tentar arrancar-lhe algum segredo",

mas,

"o que conta em definitivo, é a ação tangível que fortifica e embeleza a vida do homem". (3)

¹ Célestin Freinet. *Ensaio de Psicologia Sensível*. pág. 12

² *Ibid.* pág. 13

³ *Ibid.* pág. 21

Observação: os grifos da página são nossos.

É importante, no entanto, lembrar que além do tom frequentemente evangélico do seu estilo, há em suas obras referências à Bíblia e, sobretudo, Freinet tem intuições que são profundamente evangélicas.

Um de seus mais belos trechos a meu ver é que revela o que afirmamos, é aquele em que descreve a partilha do pão cozido no forno caseiro, na aldeia, em cuja feitura toda a família contribuiu, num sinal de união.

"A partilha familiar dessa primeira fogaça renova com efeito a ceia e a partilha do pão, muito melhor do que essa hóstia misteriosa de que o povo não compreende já o simbólico sacrifício".
(4)

Freinet percebe aí o que muitos cristãos não conseguem: o sentido profundo da Eucaristia como sinal de união do homem com Deus e com os irmãos.

Paulo Freire tem uma posição diferente. Tanto no seu primeiro livro "Educação como prática da liberdade" quanto no último "Ação cultural para a liberdade", afirma a transcendência do homem, ligada à sua finitude.

"A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião - religião - que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta". (5)

No seu artigo sobre "O papel educativo das Igrejas na América Latina", ele reafirma essas posições quando fala da função libertadora da Igreja profética. (6)



⁴ Célestin Freinet. *Ensaio de Psicologia Sensível*. Vol. I. pág. 21

⁵ Paulo Freire. *Educação como prática da liberdade*. pág. 40

⁶ Paulo Freire. *O papel educativo das Igrejas na América Latina in Ação Cultural para a liberdade*. págs. 124 a 127

Mas, apesar dessas diferenças, ambos vêem o homem como um ser histórico, isto é, sujeito em relação dialética com o mundo que ele transforma e que por sua vez o condiciona.

Se Paulo Freire chama a atenção para a importância da consciência, ele a vê como consciência de alguma coisa, intencionada a algo com o qual se acha em interação. O homem tem uma dimensão cultural pela qual é transformador consciente do mundo.

Freinet, por sua vez, se enfatiza a ação, o trabalho, este é uma atividade que envolve todo o ser do homem, inclusive o seu pensamento.

Embora só Paulo Freire o faça explicitamente, cremos também poder atribuir a Freinet a rejeição seja de uma posição idealista que explica a transformação do mundo pelas mudanças operadas na consciência, seja de uma posição objetivista mecanicista que, aceitando a consciência como puro reflexo da realidade, nega a interferência do homem no processo histórico.

Paulo Freire e Freinet, este sobretudo através de sua ação pedagógica e política, mostraram sua aderência a essa visão da história em que o homem é sujeito ativo em busca da realização de fins conhecidos, o que supõe a "compreensão da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade". (7)

2. O HOMEM DO POVO

Este homem, sujeito da história, é o homem do povo. Tanto Freinet como Paulo Freire confiam no povo como a força capaz de modificar a situação atual, seja porque, como pensava Freinet, o povo, sobretudo do campo, tem reservas de sabedoria que o cientismo não extinguiu, seja porque por estar numa situação de opressão, só ele pode querer mudá-la.

Para Paulo Freire, embora o povo das regiões rurais esteja "imerso", com uma consciência mágica, e o dos centros urbanos passando por força da urbanização e industrialização crescentes a uma consciência transitiva ainda ingênua, facilmente

⁷ Paulo Freire. *Ação cultural para a liberdade*. pág. 133

manipulável pela classe dominante, é esse povo que deve tornar-se o agente de sua própria libertação, através de um trabalho educativo dialogante feito com as lideranças esclarecidas e pela própria transformação da realidade.

Qualquer libertação feita para o povo, será uma pseudo libertação, porque se baseará na idéia da "minoridade", da incapacidade do povo.

Essa libertação também não pode consistir numa troca de posições na sociedade, isto é, na passagem do oprimido a opressor e deste a oprimido. Neste caso não haveria libertação visto que o opressor enquanto oprime não é um ser livre.

"A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se". (8)

Acreditando no povo, ambos realizaram seus trabalhos com gente simples.

Parece-me interessante observar como experiências realizadas, uma, numa pequena cidade do sul da França, outra em Angicos, lugar praticamente desconhecido do interior do Rio Grande do Norte, Brasil, mereceram a atenção do país todo, movimentando a opinião pública dos respectivos países.

A publicidade feita e a celeuma que a imprensa levantou em torno do assunto, revelam tratar-se de algo que interessa profundamente à sociedade: a educação. Mas tanto no caso de Freinet como no de Paulo Freire⁸, o problema se transferiu da esfera pedagógica para a política, revelando um aspecto que é preciso salientar: que não existe educação neutra. Qualquer posição pedagógica assumida, por conter implícita ou explícita uma visão do homem em suas relações com o mundo, tem implicações políticas.

3. IMPOSSIBILIDADE DA NEUTRALIDADE NA EDUCAÇÃO

Essa relação da educação com a política é bastante difícil de precisar quando alguém se coloca numa perspectiva de

⁸ Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. pág. 36

crença no homem como sujeito livre, responsável pelo seu destino e ao mesmo tempo ser "em situação".

Georges Piaton no seu livro "Pensamento pedagógico de Célestin Freinet", salienta as ambigüidades desse educador a respeito do assunto.

"Se Freinet atribui à "ação social e política" um lugar preponderante, nem por isto a considera como finalidade específica do movimento que anima e que é essencialmente pedagógico. Entre estes dois níveis do discurso, entre o "político" e o "pedagógico", a diferença é difícil de estabelecer tanto parecem estreitamente ligados e reciprocamente dependentes; contudo Freinet manterá a não-identidade deles e a conservará, pois isto parece corresponder a uma necessidade. (...)"

"Quando, em 1929, alguns de seus aderentes se admiram de que a Cooperativa de Ensino Leigo não exprime, em seu boletim "nenhuma ideologia social ou sindicalista", Freinet escreve: "Não temos pretendido e não pretendemos fazer de nossa Cooperativa nem de nosso grupo uma associação nova, com seus destinos próprios, seus meios de ação e seus fins"; e acrescenta: "persuadidos que estamos de que a educação nada pode sem o apoio vigoroso das organizações sindicais e operárias, nacionais ou internacionais, declaramos que nos consideramos somente como um organismo de estudos pedagógicos e que deixamos a nossos sindicatos e federações, a nossas associações diversas de defesa corporativa e ideológica, o cuidado de fazer valer nossas reivindicações". Apesar desta retificação, o equívoco persiste". (9)

Assim, se de um lado temos afirmações como estas: "Obsertinar-se a fazer pedagogia pura seria um erro e um crime" e "A defesa de nossas técnicas se faz em duas frentes simultaneamente, a pedagógica e a escolar (...) e a frente política e social..." (10), pode-se contrapor outras como:

"Somos pedagogos e não políticos. Em nossas pesquisas nunca partimos de um ponto de vista político, o que a nosso ver seria uma heresia. Nós nos engajamos no caminho novo sem nenhum apriorismo, mas também sem nenhuma consideração conformista". (11)

⁹ Georges Piaton. *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. pág. 135

¹⁰ Élise Freinet. *Naissance d'une pédagogie populaire*. pág. 225

¹¹ *Ibid.* pág. 205

"Graças a nossa técnica (texto livre) o ensino elementar não será mais baseado nesta fraseologia mais ou menos oficial, mas sobre o pensamento e a vida das crianças no seu meio natural, preocupação (...) antes de tudo pedagógica, em concordância direta com nossas concepções educativas, e de nenhum modo ditadas por não sei qual ortodoxia política". (12)

Enfim, é o mesmo autor que no final desse artigo afirma: "A ação pedagógica levada (...) até seus limites normais, torna-se necessariamente ação social e mesmo ação política..." (13)

Por isso quando no Congresso de Brest, em 1965, o Movimento da Escola Moderna declara na moção adotada que, sendo movimento essencialmente pedagógico,

"não pode a Escola Moderna dar a seus aderentes nenhuma diretiva filosófica, sindical ou política além do respeito e defesa da laicidade, no quadro da pedagogia - sua opção de conagraçamento". (14)

deve-se explicitar essa idéia de laicidade.

Para Freinet,

"ser leigo(...), não é somente assinar declarações para o respeito indispensável das leis laicas; ser leigo é lutar contra todas as formas de opressão...; é recusar-se a todas as práticas de autoritarismo e embrutecimento. Para ser leigo, é preciso saber abrir o peito e levantar a cabeça para denunciar o obscurantismo, é preciso possuir alguns reflexos de luz viva e de sol...". (15)

E citando J. Cornec:

"a luta leiga foi sempre a expressão da liberdade de pensar e de crer, face a todos os clericalismos". (16)

É preciso entender o conceito de laicidade de Freinet e seus seguidores no contexto da França a partir da Revolução

¹² *Élise Freinet. Naissance d'une pédagogie populaire. pág. 206*

¹³ *Ibid. pág. 207*

¹⁴ *Georges Piaton. La pensée pédagogique de C. Freinet. pág. 138*

¹⁵ *Ibid. págs. 139 e 140*

¹⁶ *Ibid. pág. 139*

Francesa, quando a separação da Igreja e do Estado laicizou o estado civil, a assistência e a escola pública.

No governo de Napoleão o ensino público foi definitivamente organizado, e o aparente monopólio que lhe conferiu foi causa de grandes contestações e de divisões internas entre católicos conservadores e adeptos da laicização do ensino.

A laicização era considerada por muitos como liberação, quer da tutela - às vezes obscurantista e nem sempre evangélica - da Igreja anteriormente unida à monarquia, quer de qualquer outro tipo de dominação.

Assim, "laicidade, democracia, progresso, liberdade, todas essas noções se fundem" e têm sentidos quase idênticos. (17)

O colorido anti-religioso de que não se consegue separar completamente a laicidade na França, foi causa de divergências quando começaram a ingressar no Movimento da Escola Moderna muitos educadores católicos. Freinet chamado a arbitrar, diz que

"na prática corrente de nosso trabalho pedagógico, não podemos nem queremos fazer nenhuma discriminação entre os colegas de qualquer tendência, crença ou partido(...), basta (...) nos prendermos à nossa preocupação comum, de permanecer fiéis a nosso ideal e as nossas crenças, o que podemos todos em toda lealdade no seio de nosso movimento". (18)

Esse ideal é uma pedagogia popular, leiga e democrática que unida à ação dos militantes políticos, preparará uma sociedade mais justa e mais humana.

Para Paulo Freire, no contexto histórico da América Latina, o problema se coloca diferentemente.

Se numa primeira fase, Francisco Weffort pôde dizer que Paulo Freire sabia que sua tarefa educativa continha implicações políticas, e que estas implicações interessavam ao povo e não às elites, mas que seu campo era a pedagogia e não a política, e que como educador não podia substituir o político revolu

¹⁷ Georges Piaton. *La pensée pédagogique de C. Freinet*. pág. 140

¹⁸ *Ibid.* págs. 140 e 141

cionário interessado no conhecimento e na transformações das estruturas, numa segunda fase sua posição parece ter-se alterado. (19)

Ele afirma a impossibilidade da neutralidade da educação e a inexistência de uma "conscientização estritamente pedagógica", diferente daquela a ser desenvolvida por políticos. Uma conscientização que se daria na intimidade dos (...) seminários, mais ou menos asséptica, que não teria nada que ver com nenhum compromisso de ordem política. (20)

Mas, reconhecendo, como já vimos, que o poder constituído vela para que a educação seja uma forma de manutenção e não de transformação da sociedade, conclui que só pode haver mudança radical na educação, quando a sociedade é transformada radicalmente. (21)

Temos então:

a) a educação é constituída de acordo com os valores da classe dominante;

b) a mudança radical da sociedade não se faz pela educação, pelo menos pela educação sistematizada.

Mas é o próprio Paulo Freire quem nos diz que a tarefa de educador é política (22) e se pode exercer à medida em que a vida e o processo social por serem dialéticos, permitem brechas entre os opostos contraditórios.

O campo da educação é muito mais amplo que o da educação sistematizada; toda relação dialogante pode ser educativa.

Não havendo fórmulas prescritivas, é o educador quem deve descobrir nas condições concretas em que vive, o que fazer e como fazê-lo. (23)

¹⁹ Paulo Freire. *Ação cultural para a liberdade*. pág. 146

²⁰ *Ibid.* pág. 146

²¹ *Ibid.* pág. 146

²² *Ibid.* pág. 147

²³ *Ibid.* págs. 146 e 147

A educação aparece assim não como a "alavanca da transformação" da sociedade, mas como um dos elementos da mudança.

Apesar das diferenças entre Freinet e Freire a respeito das relações entre política e educação, e aqui pesa muito a observação que fizemos no início desse capítulo a respeito do pessoal com que fizeram suas experiências (crianças e adultos), e existem pontos comuns: a consciência da impossibilidade da neutralidade da educação; uma recusa de manipulação do homem, e para Freinet mais do que para Freire, a importância da ação pedagógica, apesar de todos os seus condicionamentos, como um dos elementos de libertação do homem.

Embora nenhum deles chegue às posições de Ivan Illich a favor da desescolarização, ambos querem uma escola diferente da tradicional. Freinet luta pela "escola do povo", Paulo Freire inaugura os círculos de cultura popular.



4. EDUCAÇÃO DO POVO

Ambos dão a palavra ao povo, para falar de sua vida. A vida, a experiência cotidiana, os pequenos acontecimentos diários em que os homens se encontram envolvidos, não são de modo algum fatos isolados, mas partes de totalidades cada vez mais abrangentes.

A escola não pode ser uma ilha separada do resto do mundo, em que a criança se sinta protegida das dificuldades e lutas que aí se travam, nem um lugar em que o adulto seja tratado como criança, como se a sua experiência de vida e de trabalho nada significasse para a "cultura".

À medida em que a escola, desde a alfabetização, propõe termos desconhecidos, situações não significativas para as crianças do povo, ignorando ou mesmo coibindo suas formas de pensar e falar, a expressão de suas vivências, vai tornando-as mudas.

A criança das camadas pobres não é muda, mas assim se torna porque não sabe falar o que querem que fale e não lhe permitem dizer o que sabe. O mesmo acontece com o adulto analfabe-to.

A expressão livre foi a grande descoberta de Freinet para dar a palavra à criança. Dizer a palavra é, como diz Paulo Freire, transformar o mundo. Porque quando se diz a palavra em comum com os outros, se explicita o próprio pensar sobre o mundo e se percebe como "se percebia". O pronunciar o mundo continua na ação. Assim, para Freinet, a partir do texto livre que a parecia como centro de interesse, as crianças escolhiam diversas tarefas a executar: desde pesquisas em livros, pesquisas de campo, até a execução de instrumentos e objetos artísticos.

Através do tatear experimental e da possibilidade de relatar as próprias vivências, não são frequentemente a criança se liberava de bloqueios ligados a tensões emocionais, como desenvolvia sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade. Tudo isto instaurava um novo relacionamento das crianças entre si, destas com o professor e uma nova interação com as coisas.

Paulo Freire, como já vimos, nos primeiros tempos de experiência nos círculos de cultura, dando a palavra ao povo, empenhava-se sobretudo no "desvelamento" da realidade, julgando que o fato de conscientizar-se da situação conduzia automaticamente à transformação da realidade.

Posteriormente ele retifica o próprio conceito de conscientização, encarecendo que esta se completa quando, percebidas as tarefas que o momento sugere, a tomada de consciência se concretiza na ação.

Assim, dar a palavra ao povo significa dar-lhe a oportunidade de construir conscientemente os seus próprios caminhos.

Esta posição se choca, portanto, com a atitude dos que querem mantê-lo numa posição de submissão e "obediência" dominando-o, como também com a daqueles que pretendem libertar o povo sem ele.

Daí a verdadeira crença no homem como sujeito da história supor uma metodologia a serviço de finalidades que não podem ser as mesmas dos que vêem a história como obra de alguns ou como um desenrolar mecânico de causa e efeito.

Quando Paulo Freire, ao aprofundar-se na Sociologia do conhecimento, chegou à conclusão de que o saber está socialmente condicionado, começou a aperceber-se da fragilidade da cons

cientização como método e de como é um instrumento limitado e mesmo ambíguo, quando se limita à consciência sem terminar na prática, onde seus resultados podem ser testados.

Por isso, nas suas últimas publicações tem advertido seus leitores e nas palestras, os ouvintes, sobre os perigos da tendência à mitificação de métodos e técnicas, à absolutização destes, quando se perde de vista as finalidades a que estão ligados.

Nem a educação é um problema puramente metodológico, nem o método é algo neutro. Métodos e técnicas estão a serviço de finalidades.

5. OS MÉTODOS E TÉCNICAS ENQUANTO MEDIAÇÕES

Parece-me, no entanto, que com a preocupação de demitizar a conscientização, Paulo Freire não tem levado suficientemente em conta a importância das mediações. Explico: concebidas as finalidades, procura-se passar do ideal ao real, o que se faz através da ação de homens concretos, com efetiva mudança da realidade.

Portanto, na mediação entre o ideal e o real na tarefa educativa, têm papel importante o professor e a metodologia utilizada.

Ora, o que se tem visto frequentemente é que essa passagem do ideal para o real ou, dito de outro modo, a manutenção da dialeticidade subjetividade-objetividade é extremamente difícil.

Freinet, constatando que muitos professores militantes políticos adotavam na sala de aula métodos e técnicas de dominação, totalmente em discordância com a sua opção ideológica de liberdade, salienta a importância da organização material técnica e pedagógica, chegando a afirmar que "a educação nova pelo trabalho será o que dela fizerem o material e a organização".(24)

Por isso, embora concordando com Paulo Freire, para

²⁴ Célestin Freinet. *A educação pelo trabalho*. II Vol., pág. 211

quem ter bem explícitas as finalidades que buscamos é fundamental, também considero fundamentais as técnicas utilizadas para traduzir na prática os objetivos visados.

6. A AÇÃO PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE E CÉLESTIN FREINET ENQUANTO PRAXIS LIBERTADORA

Chegando ao final do trabalho, verifico que tanto Paulo Freire quanto Célestin Freinet realizaram uma praxis libertadora da educação.

Freinet, tendo saído da escola para a frente de combate e retornando à educação sem mesmo ter concluído a formação pedagógica regulamentar, tinha de início pequena bagagem teórica que só foi ampliando-se por força das solicitações da prática.

A prática é o ponto de partida que o leva à busca de informações e à reflexão para retornar a esta e realizar melhor sua tarefa de professor. Vemos isso claramente quando, de volta dos contatos com alguns expoentes da Escola Nova, ele passa pelo crivo da crítica princípios e técnicas utilizadas por esse movimento. O critério de julgamento é o seu trabalho com os alunos da escola, a prática, portanto.

Já a respeito de Paulo Freire, a trajetória não é tão clara, pois embora em 1963 afirme que há mais de 15 anos vinha "acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e sub-proletárias, urbanas e rurais" (25), o seu método parece ter-se elaborado em grande parte em função de alguns dados fundamentais, teóricos, de ordem científica e filosófica.

Assim, um dos pontos de partida era a sua concepção do homem ser cultural, estabelecendo com o mundo relações de conhecimento e transformação. A diferença entre o analfabeto e o homem que reflete é o seu modo de captar a realidade que condiciona a sua ação. Daí a necessidade de buscar um método que leve

²⁵ Paulo Freire. *Conscientização e Alfabetização - Uma nova visão do Processo*. In *Estudos Universitários. Revista de Cultura do Recife*. nº 4. abril-junho 1963. pág. 11

se o analfabeto a reformar sua captação do mundo e suas atitudes face à realidade.

Outro dado de que partia era "o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura". (26)

Donde, a necessidade de levar em conta as condições de tempo e de espaço brasileiros, para evitar-se uma educação alienada.

"Um outro ponto básico (...) é (...) o do mecanismo da captação que o homem faz não só dos objetos da realidade, mas dos nexos entre os objetos e os dados reais.

Diante dos objetos, impressionado por eles, instala-se na sua realidade interna um sistema de percepções. Estas percepções ancoram nos objetos reais. Diretamente ligadas a estas percepções, formam-se então as suas expressões verbais" (...)

"Sobre o segundo sistema, fazendo parte dele, se levanta um possível sub-sistema, o das expressões gráficas das expressões verbais das percepções". (...) "É por ele que se escreve (...) A sua montagem, porém, não há de ser feita de fora para dentro nem de cima para baixo. Mas há de ser feita pelo próprio homem com a ajuda do educador, com os instrumentos que o educador oferece. Daí, a sua descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem do terceiro sistema como uma doação". (27)

Esses três dados fundamentais: promoção da transitividade de ingênua à crítica face à realidade, realidade esta que se traduzia numa situação de trânsito da sociedade brasileira, e necessidade de ensinar o analfabeto a montar o seu sistema de sinalizações para inserir-se nesta sociedade, apareciam como alguns dos objetivos da ação educativa de Paulo Freire, ao mesmo tempo que nasciam dela. (28)

"A resposta seria um método ativo, dialogal, por isso crítico e criticizador". (29)

²⁶ Paulo Freire. *Conscientização e Alfabetização - Uma nova visão do Processo*. In *Estudos Universitários*. Revista de Cultura do Recife. nº 4. abril-junho 1963. pág. 13

²⁷ *Ibid.* pág. 13

²⁸ *Ibid.* pág. 14

²⁹ *Ibid.* pág. 14

Vemos assim instalar-se nos Centros de Cultura e nos Círculos de Cultura, uma prática em vista de objetivos a serem alcançados.

Mas se Paulo Freire parece ter partido de formulações teóricas, a prática vai obrigá-lo a rever-se constantemente e é assim que reformula a sua própria concepção de conscientização, como já foi visto.

Creio, portanto, poder dizer que na obra educativa de Paulo Freire e de Célestin Freinet, a dialética ação→reflexão → ação é uma constante e se bem que exista um núcleo de valores que se mantem durante toda a evolução dos dois, a ideologia nascida da vida está sempre reformulando-se e ampliando-se como resultado de uma experiência crescente e de uma reflexão mais profunda e ampla, e tornando por sua vez a ação mais fecunda e coerente.



C A P Í T U L O V

CONCLUSÕES

1. Após a reflexão, pergunto-me se alcancei os objetivos propostos no início, isto é, se de fato consegui com o estudo de Paulo Freire e de Célestin Freinet chegar a um método que, reunindo reflexão e ação, favorecesse a humanização do educando.

Repetindo com Paulo Freire, que não existem fórmulas prescritivas para o que fazer educativo, que o educador deve descobrir o que fazer e o como, dentro das condições históricas concretas em que se acha, procurarei salientar alguns pontos que me parecem importantes para a educação como praxis libertadora.

Contato com a vida, revalorização da experiência, do teatro experimental, coisas tão simples e que, no entanto, são ignoradas quando não negadas pela escola.

Onde está a vida? Está na natureza, no próprio homem, nas suas realizações culturais, no relacionamento entre os homens.

A programação dos cursos, por exemplo, deveria basear-se na existência do aluno e na problemática por ela suscitada. O homem só se interessa por aquilo que o atinge existencialmente, que o desafia. À medida em que o tema seja um verdadeiro problema, as pesquisas de campo ou bibliográficas, as discussões, a reflexão não serão meros passatempos intelectuais, mas se estabelecerá entre professor e alunos uma verdadeira situação dialógica de conhecimento que se completará na própria transformação do mundo material ou humano.

Tornou-se hoje um modismo usar do primeiro grau à pós-graduação, a técnica de estudo da realidade através de textos.

Os alunos nunca ou raramente são convidados a observar a própria realidade, mas esta lhes é proposta sempre através de textos que já a representam interpretada.

É fácil imaginar como se torna difícil e problemático "voltar" a uma realidade que não foi o ponto de partida, e como esta prática favorece e estimula o verbalismo, o palavreado vazio.

Além da observação espontânea da realidade, o professor poderá planejar pesquisas de campo, e os próprios alunos redigirão textos que constituirão material de estudo.

Expressão livre - Além de pesquisas metodicamente organizadas para facilitar ao aluno o conhecimento da realidade, poderá ser utilizada a expressão livre como um meio valioso de conhecimento. Textos, desenhos, relatos orais (no nosso meio os alunos falam mais do que escrevem), trarão à classe as experiências dos alunos.

Por serem geralmente muito pessoais, podem servir de válvula de escape a tensões psíquicas e também oferecer ao professor elementos preciosos para o conhecimento do aluno.

Ouvir mais o aluno, dar-lhe a palavra, valorizar a sua experiência, permitir-lhe o que Freinet chama de tateio experimental, parece-me de primeira importância na educação libertadora.

Reflexão - Mas a valorização da livre expressão não quer dizer que se caia no puro espontaneísmo.

O texto livre, como o desenho, por serem expressões da vida podem funcionar como codificações sobre os quais se exerça a reflexão da classe. Passa-se então a "desvelar" a realidade contida naquela codificação, a "admirá-la" pelo processo de decodificação já explicado.

A reflexão também pode ser feita sobre textos, fotos, cartazes ou músicas elaborados por artistas, especialistas, desde que realmente eles representem um incentivo e um desafio ao desvelamento e à transformação da realidade.

Se condenamos o espontaneísmo, também somos contra uma atitude dirigista do professor que, por exemplo, na decodifica

ção de uma figura ou de um texto conduza os alunos a uma determinada interpretação. Seria um pseudo-diálogo, tanto mais grave quanto poderia sob a aparência de liberdade, manipular o educando.

Execução de tarefas - A reflexão sobre a realidade, a consciência dos grandes temas da época devem apontar para tarefas a serem executadas dentro da viabilidade histórica.

As várias alternativas de solução devem ser discutidas e as iniciativas tomadas pelo consenso do grupo.

Os trabalhos a serem realizados serão assim significativos e sua execução trará ao aluno aquela satisfação pessoal profunda a que se referia Freinet, ao mesmo tempo que o insere na comunidade.

Tenho observado como a produção de uma obra comum, principalmente quando além de trabalho intelectual exige esforço manual, cria laços entre as pessoas e constitui um exercício de participação extremamente compensador, psicologicamente falando.

Concordo plenamente com Freinet quando afirma não bastar uma disposição do professor para amar o educando e promovê-lo como pessoa. É preciso a prática de um método ativo que torne efetivo o novo relacionamento educador-educando, alterando com isso o comportamento da classe, na maioria das vezes condicionada por anos de experiências de passividade e domesticação.

Feita a reflexão, parto para uma ação renovada. Se não posso afirmar ter descoberto um método novo, ao menos novas perspectivas se abriram para mim com este trabalho.

2. PROGRAMA-SUGESTÃO

Embora defendendo a idéia de que os objetivos de um curso devem ser buscados em comum, e de que o programa deve também nascer do diálogo professor-aluno, a título de sugestão, resolvi apresentar um esboço de programa para o ensino de Filosofia no segundo grau, programa em grande parte nascido da experiência de muitos anos de magistério.

Nos últimos anos tentei multiplicar as iniciativas ins

piradas no conhecimento das técnicas pedagógicas de Paulo Freire e Célestin Freinet e que o estudo realizado agora me permite apreciar mais criticamente.

Esse programa-sugestão é proposto para alunos do 1º ano do segundo grau de escolas oficiais, de classe média-média, média-baixa, do curso diurno, sendo a Filosofia ensinada apenas em um ano, limitando-se portanto a uma iniciação.

Além do conteúdo programático, serão descritas algumas técnicas que se revelaram eficazes.

Tenho como pressuposto o conceito de Filosofia como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta, pressuposto sem o qual não se justificaria a programação proposta.

Num primeiro encontro com os alunos é feito um levantamento de assuntos pelos quais se interessam. Surgem assim temas os mais variados: amor, casamento, conflito de gerações, urbanização, marginalidade, assuntos ligados à arte e ao esporte, etc.

É feita uma primeira triagem e a redução a alguns temas mais englobantes.

Em seguida, faço a minha proposta pessoal que consiste no estudo do homem enquanto ser situado na natureza e na cultura e ao mesmo tempo capaz de transcendência.

Os temas sugeridos pelos alunos se relacionam facilmente e estão mesmo contidos nessa proposta mais ampla. Assim podemos organizar em conjunto o seguinte conteúdo programático:

I. O HOMEM: QUEM É E COMO SE SITUA NO MUNDO

I.1. O adolescente e o jovem (1): aspecto físico e biológico, afetivo, intelectual e social.

Temas para estudo (optativos)

a) sexo, amizade, amor, casamento, divórcio;

¹ Nesta faixa etária, 14 a 17 anos, o conhecimento próprio e a afirmação da personalidade constituem problemas para o adolescente, motivo pelo qual o homem que estudamos é o adolescente. No curso noturno esta unidade não chegou a despertar o interesse dos alunos.

- b) conflito de gerações;
- c) tóxicos;
- d) vocação e profissionalização;
- e) liberdade.

I.2. O homem é um ser situado:

- distinção entre natureza e cultura;
- conceito de cultura (2);
- características da cultura;
- adolescência como fenômeno cultural.

Temas para estudo (optativos)

- a) costumes (diversidade no tempo e no espaço);
- b) progresso, desenvolvimento e sub-desenvolvimento;
- c) urbanização;
- d) marginalização (racismo, hippies, delinquência juvenil);
- e) manifestações culturais: arte, ciência, técnica, religião, filosofia;
- f) existe uma cultura brasileira?

I.3. O homem é um ser de relações:

- relação homem-natureza;
- relação homem-objetos da cultura;
- relação homem-outros homens;
- relação homem-Deus.

Temas para estudo (optativos)

- a) equilíbrio ecológico;
- b) poluição ambiental;
- c) o trabalho;
- d) a ciência e a técnica;
- e) responsabilidade social do cientista;
- f) papel do homem e da mulher no mundo de hoje;
- g) emancipação feminina;
- h) paz e guerra;
- i) sentido da religião no mundo de hoje;
- j) direitos humanos.

²Dá-se ênfase ao conceito antropológico de cultura.

I.4. O problema da comunicação: (3)

- noção de comunicação;
- dificuldades na comunicação;
- o diálogo;
- comunicação de massa.

Temas para estudo (optativos)

- a) massificação;
- b) propaganda;
- c) arte como meio de comunicação;
- d) significado do esporte e do turismo.

II. PROBLEMA DOS VALORES:

- conceito de valor;
- os valores e as necessidades do homem;
- consciência;
- liberdade.

Temas para estudo (optativos)

- a) os valores da nossa sociedade;
- b) conflito de valores;
- c) valores e mudança social.



Algumas técnicas e recursos utilizados - Para o estudo da adolescência foram feitos trabalhos sobre os vários aspectos do adolescente, geralmente baseados em pesquisa bibliográfica. Um dos grupos fez um inquérito sobre o namoro entre os adolescentes, propondo-o à discussão da classe.

O conceito antropológico de cultura foi adquirido pela decodificação de gravuras. Uma delas representava o Corcovado com o Cristo Redentor, as florestas que circundam o morro e o trezinho pelo qual se ascende. No trezinho alguns homens. Fez-se a distinção entre a natureza, os produtos culturais e o homem, levantando-se já a questão se o homem faria parte do mundo da natureza ou da cultura para que os alunos pudessem entrever a complexidade do homem como ser "situado", mas capaz de alterar a sua "situação".

A partir também dessa gravura foram levantadas questões a respeito das necessidades do homem, que vão desde as materiais

³No relacionamento homem com os outros homens destacamos a comunicação pela sua importância no mundo de hoje.

(como a locomoção, por exemplo) até a arte e a religião.

Quanto ao relacionamento do homem com a natureza, foram recortados trechos de jornais referindo-se ao problema ecológico, e discutiu-se um texto de Burle Marx sobre o desmatamento em Minas Gerais, em proveito do comércio madeireiro ou das indústrias que têm suas máquinas movidas a carvão vegetal, atendendo-se para as contradições do progresso e o aproveitamento dos bens naturais em benefício de poucos.

Para o exame do fenômeno tão comentado atualmente da poluição ambiental, poder-se-ia partir da decodificação de uma fotografia do pátio do colégio após o recreio; esta reflexão poderia apontar para tarefas a serem executadas pelos alunos.

Ainda a respeito da cultura, foi realizado um trabalho sobre as diferenças culturais nas várias regiões brasileiras, com apresentação de objetos e roupas típicas.

No dia do folclore, foi realizada para todo o colégio uma exposição de objetos regionais e peças de artesanato. Analisou-se o porque das diferenças regionais que não se limitam ao folclore, e a desintegração cultural no Brasil. Para isso foi utilizado um texto. Em outra ocasião, a reflexão se fez a partir da visita a uma exposição de fotografias sobre o homem brasileiro.

Para a compreensão das várias formas de relacionamento entre os homens, pediu-se aos alunos que representassem de algum modo (de preferência não escrito) como eles próprios concebiam esse relacionamento.

Surgiram representações muito interessantes, desde gráficos e símbolos, até gestos. Quando comportavam uma expressão gráfica, esta foi colocada na lousa e explicada à classe pelos autores. Em seguida se discutiu a partir desses dados.

Essa técnica de expressão livre revelou-se muito eficiente, sobretudo para o conhecimento da classe: por exemplo, quando utilizada num 3º ano, a violência da competição manifestou-se claramente. A classe era formada de alunos que trabalhavam desde os 13 ou 15 anos e já haviam passado por experiências de competição e conflito no mercado de trabalho.

Sempre que possível e respeitando o nível da classe, de

vem ser introduzidos textos de pensadores ou filósofos, contem porâneos ou antigos, que venham ampliar o assunto tratado.

Assim, a respeito do relacionamento do homem com os ou tros homens, pôde ser estabelecido um confronto entre, por exem plo, o pensamento de Sartre e o de Mounier a respeito do Outro.

Quanto à comunicação, pensou-se numa visita de alguns alunos interessados, ao Instituto Padre Chico, de cegos, e ao Instituto Santa Terezinha, de surdo-mudos, para motivar uma re flexão mais profunda sobre as dificuldades da comunicação.

No estudo de valores, fez-se um trabalho sobre a propa ganda. Os alunos escolheram uma figura qualquer e procuraram descobrir quais os valores que a sociedade propõe e que estão implícitos nessa propaganda, isto é, a que necessidades o produ to anunciado pretende responder. Tentou-se descobrir de que for ma a propaganda manipula o homem.

Quanto à avaliação, torna-se mais difícil à medida em que esta forma de ensino da Filosofia não se preocupa com a a quisição de conteúdos e admite que os objetivos de cada elemen to da classe podem não ser os mesmos. Sobre este ponto, por me faltarem elementos, prefiro não mê pronunciar, aguardando a opor tunidade de estudos mais profundos.

3. Como disse acima, os estudos feitos para esta disserta ção me permitem agora uma série de observações e críticas ao programa, que foi apresentado aqui tal como foi elaborado pelos alunos.

As dificuldades para a realização de um curso deste ti po são visíveis, porque além de supor da parte do mestre uma versatilidade muito grande e uma enorme disponibilidade, exige uma opção ideológica por uma educação dialógica e libertadora , isto é, não admite neutralidade.

Com efeito, o professor que elabora sua programação e a realiza com a participação constante do educando, revela a sua visão do mesmo como sujeito, capaz de assumir a tarefa educati va como obra comum, na qual estão empenhados alunos e professor.

A recusa da manipulação do educando também é um postula do implícito numa educação dialógica e libertadora. Nela o pro fessor, embora por hipótese seja mais esclarecido que o aluno ,

não deve utilizar sua influência para induzi-lo a qualquer ideologia, mesmo àquela que o educador tenha por verdadeira.

Só alguém que se suponha "dono" da verdade e que ignore os condicionamentos a que o conhecimento humano está sujeito, pode defender de boa fé a manipulação do educando.

O professor, consciente de que muitas vezes, ser dividido que é, como bem observou Paulo Freire, pode tornar-se o porta-voz dos pontos de vista, dos valores da classe dominante, procurará manter-se sempre com os alunos numa atitude crítica de busca, de revisão constante.

Se o educador estiver sempre numa atitude de abertura, se ouvir o aluno, este trará para a classe as contradições da sociedade, que poderão servir de elemento de análise.

Sendo o professor na metodologia de Paulo Freire e Freinet um animador do grupo, poderá sugerir outros temas ou até "contra-temas", que permitam ao aluno repensar suas propostas e ampliar o campo de suas experiências.

Nesse sentido, as técnicas propostas são válidas mesmo quando se trata de alunos da classe alta, à medida em que eles também participam à sua maneira, das contradições da sociedade.

O conhecimento do nível de percepção que o grupo tem das coisas é sempre muito importante. Em relação ao programa apresentado, por exemplo no item - poluição ambiental -, conhecido o nível de percepção dos alunos, o professor terá o cuidado de não ficar apenas nos lugares comuns que muitas vezes representam apenas preocupações de uma determinada classe social, mas tentará ampliar o questionamento.

Resta ainda um esclarecimento a fazer: a metodologia de Paulo Freire e Célestin Freinet se dirige principalmente ao homem do povo, no sentido de prepará-lo para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

No Brasil, os alunos que alcançam o segundo grau, normalmente são os que resistiram a um processo de intensa seletividade; por isso não representam, com raras exceções, o povo das camadas mais baixas. Isto faz com que o ensino de Filosofia se estenda quase exclusivamente à classe alta, média-média e a alguns elementos da média-baixa, em ascensão.

Assim, o trabalho do professor de Filosofia fica duplamente limitado: de um lado porque não atinge em escala ponderável as camadas populares; de outro, porque enquanto se dirige principalmente às classes mais favorecidas, corre o risco de que os temas tomados como objeto de estudo sejam abordados de forma diletante.

Nesse sentido pode acabar por se converter, à revelia do professor, em mais um instrumento de domínio e alienação.

Existe atualmente toda uma movimentação da parte de professores para impedir o desaparecimento da Filosofia no ensino de segundo grau, fato que está ocorrendo paulatinamente. (4)

Parece-me que a permanência e a dinamização das ciências ditas "humanas" nas nossas escolas de segundo grau, está condicionada, naquilo que não depende das diretrizes da política educacional, a uma capacidade de associação e de trabalho conjunto dos vários professores, isto é, a uma capacidade de refletir juntos a ação e de pôr em prática a reflexão através de mediações adequadas.

Foram estas algumas das coisas que aprendi com Paulo Freire e Célestin Freinet: que a educação libertadora, por ser um processo, supõe uma metodologia que garanta a dialeticidade entre ação e reflexão e que, portanto, esteja constantemente se revendo, em função de finalidades, e sobretudo da experiência dos alunos: uma metodologia que ponha o professor realmente "em caminho" porque "é difícil defender a vida sô com palavras". (5)

⁴ Uma mostra eloquente da reação dos professores à tendência de exclusão da Filosofia do ensino de segundo grau é o curso de extensão universitária em realização na Universidade de São Paulo, neste primeiro semestre de 1977, com o objetivo de discutir esse problema.

⁵ João Cabral de Melo Neto. *Morte e Vida Severina*. Auto de Natal Pernambucano. pág. 31

B I B L I O G R A F I A

- A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS I. SECERN. Setor de Alfabetização. Documento mimeografado.
- ARROYO, Jesus. Paulo Freire su Ideologia y Metodo . Madrid. Ed. Hechos y Dichos.
- BARREIRO, Julio. Educación Popular y Proceso de Concientización Buenos Aires. Siglo XXI. Argentina Editores S.A.. 1974.
- BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger. L'École Capitaliste en France . Paris. François Maspero. 1971.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular . (Um Estudo sobre a Educação de Adultos). São Paulo. Livraria Pioneira Editora. 1974.
- BELPERRON, R. Le Fichier Scolaire Documentaire . Cannes. CEL. 1965. Bibliothèque de l'École Moderne. nº 33-34.
- BERTELOOT, Clément e BARRÉ, Michel. Aspects Thérapeutiques de la Pédagogie Freinet . Cannes. CEL. 1969. Documents de l'Institut Coopératif de l'École Moderne. nº 5.
- BONCOUR, J. Paul. Entre Deux Guerres . Paris. Librairie Plon . 1945
- CARTA PEDAGÓGICA. Movimento da Escola Moderna. Portugal. 1975.
- CHARTE DE L'ÉCOLE MODERNE. Adoptée à l'Unanimité au Congrès de Pau. 1968.
- CORMIER, Aristides. Mis Conversaciones com Maurras y su Vuelta a la Iglesia . Madrid. Ed. Nacional. 1955
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil . Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1975. Educação em questão.

- DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO SALVAT. Rio de Janeiro. Salvat Editores S.A. 1952.
- FREINET AUJOURD'HUI. In Les Amis de Sèvres. Tours. Imprimerie Nouvelle. nº 2. Juin 1975.
- FREINET, C. A Educação pelo Trabalho. Vols. I e II. Lisboa. Ed. Presença. 1974. Col. Questões. Trad. Antonio Pescada.
- FREINET, C. As Técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa. Editorial Estampa. 1973. Col. Técnicas de Educação. Trad. Silva Letra.
- FREINET, C. Elargir notre horizon pédagogique. In Educateur Proletarien. nº 10. Juillet 1934. Págs. 523-527.
- FREINET, C. Ensaio de Psicologia Sensível I: Aquisição de Técnicas Construtivas de Vida. Lisboa. Edit. Presença. Col. Questões. Trad. Margarida Mendes Palma e Maria de Fátima Sá Melo Ferreira.
- FREINET, C. Essai de Psychologie Sensible II: Rééducation des Techniques de Vie Ersatz. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. 1971. Col. Actualités Pédagogiques et Psychologiques.
- FREINET C. e BALESSÉ, L. La Lecture par l'Imprimerie à l'École. Cannes. CEL. 1961. Bibliothèque de l'École Moderne. nº 7.
- FREINET, C. Les Buts et Les Moyens de l'Éducation Populaire. In Educateur Proletarien. nº 43. Juin 1931. Págs. 259-261.
- FREINET, C. Les Dits de Mathieu: Une Pédagogie Moderne de Bon Sens. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. 3a.Ed. 1973. Actualités Psychologiques et Pédagogiques.
- FREINET, C. Les Plans de Travail. Cannes. CEL. 1968. Bibliothèque de l'École Moderne. nº 680.
- FREINET, C. Matériel et Technique. In Educateur Proletarien. Nros. 13, 14, 15. Avril 1935. Págs. 293-299.
- FREINET, C. Nos Recherches de Pédagogie Nouvelle en Régime Capitaliste. In Educateur Proletarien. nº 42. Mai 1931. Págs. 225-228.
- FREINET, C. Notre Technique de Travail. In Educateur Proletarien. nº 2. Novembre 1932. Págs. 65-68.

- FREINET, C. O Jornal Escolar . Lisboa. Editorial Estampa. 1974. Col. Técnicas de Educação. Trad. Filomena Quadros Branco.
- FREINET, C. O Texto Livre . Lisboa. Ed. Oficinas São José. 1973. Biblioteca da Escola Moderna. Trad. Ana Barbosa.
- FREINET, C. Para uma Escola do Povo . Lisboa. Edit. Presença . 1973. Col. Questões. Trad. Arlindo Mota.
- FREINET, C. Plus de Manuels Scolaires. In Educateur Prolétarien n° 13, 14, 15. Avril 1935. Págs. 290-291.
- FREINET, C. Pour une Education Nouvelle Prolétarienne. In Educateur Prolétarien . n° 5. Février 1933. Págs. 241-244.
- FREINET, C. Sentiment ou Technique. In Educateur Prolétarien . n° 7. Avril 1934. Págs. 355-359.
- FREINET, C. Techniques et Méthodes. In Educateur Prolétarien . n° 10. Février 1937. Págs. 207-213.
- FREINET, C. Théories Pédagogiques et Techniques Pédagogiques. In Educateur Prolétarien . n° 38. Janvier 1921. Págs. 97-99.
- FREINET, Élise. La Part du Maître . Cannes. CEL. 1966. Bibliothèque de l'École Moderne. n° 40-41. .
- FREINET, Élise. L'École Freinet, Réserve d'Enfants . Paris. François Maspero. 1975. Cahiers Libres. 272-273.
- FREINET, Élise. Naissance d'une Pédagogie Populaire: Historique de l'École Moderne. Paris. François Maspero. 1974. Série Pédagogique.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a Liberdade e Outros Escritos Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra S.A. 1976. Col. O Mundo Hoje. vol. 10.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: Uma Nova Visão do Processo. In Estudos Universitários . Revista de Cultura da Universidade do Recife. n° 4. Abril-junho 1963. Págs. 5-23.
- FREIRE, Paulo. Concientización: Teoría y Práctica de la Liberación . Buenos Aires Ed., Busqueda. 1974. Colección Educación Hoy.

- FREIRE, Paulo e ILLICH, Ivan. Dialogo. Buenos Aires. Ed. Busqueda. CELADEC. 1975
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 3a. ed. 1971. Série Ecumenismo e Humanismo. Vol. 5.
- FREIRE, Paulo. Educacion y Cambio. Buenos Aires. Ed. Busqueda. 1976.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação?. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1971. Série Ciência e Informação. Vol. 6. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira.
- FREIRE, Paulo. La Educacion de los Adultos como Accion Cultural: Proceso de la Accion Cultural - Introducion a su Comprension. 1a. Parte. Otoño 1969. (mimeografado)
- FREIRE, Paulo. L'Alphabétisation et le "rêve possible". In Perspectives. Vol. VI. nº 1. 1976. Págs. 70-73.
- FREIRE, Paulo. Não existe educação neutra (entrevista). In Movimento. nº 96. 2/v/1977. Págs. 13-14.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 2a. Ed. 1975.
- FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. In Revista Paz e Terra. nº 9. 1969.
- FURTADO, Celso. A Pré-revolução Brasileira. Rio de Janeiro. Ed. Fundo de Cultura. 1962.
- HESPANHA, Antonio Manuel. A Constituição e o Ensino. Portugal. Apostilado.
- LAROUSSE DU XX SIÈCLE. Paris. Librairie Larousse. 1928.
- LAUNAY, Michel e UEBERSCHLAG, Roger. Freinet ou l'Anti-Amphi. In L'Educateur. nº 13. 20.III.1975.
- LEFEBVRE, G. Pouthas Ch. H. e BAUMONT, M. Histoire de la France pour tous les Français. Hachette. 1950. Vol. II.
- LOURENÇO FILHO, M.B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. São Paulo. Ed. Melhoramentos. 11a. ed. 1974. In Obras Completas de Lourenço Filho. Vol. II.

- MACIEL, Jarbas. A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos. In Estudos Universitários. Revista de Cultura da Universidade do Recife. nº 4. Abril - junho 1963. Págs. 25-59.
- MANFREDI, Silvia Maria. Uma Interpretação Sociológica do Programa Nacional de Alfabetização instituído pelo Decreto nº 53.465, de 21.01.1964. Tese de Mestrado apresentada à USP. 1976.
- MARITAIN, Jacques. Noite de Agonia em França. Rio de Janeiro. Livraria José Olympio Ed. 1941.
- MARX, Karl. O Capital, Crítica da Economia Política. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 3a. Ed. 1964. Vol. I. Trad. W. Roces.
- MAY, Charles H. Manual de Doenças dos Olhos. Rio de Janeiro. Ed. Científica. 3a. ed. 1957. Trad. Moacyr E. Álvaro.
- PIATON, Georges. La Pensée Pédagogique de Célestin Freinet. Toulouse. Edouard Privat Ed. 1974
- PEREIRA PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo. Ed. Loyola. 1973. Temas Brasileiros II.
- REIS FILHO, Casemiro dos. A Revolução Brasileira e o Ensino. PUC/SP. 1974. Apostilado.
- RÉVENDICATIONS PÉDAGOGIQUES PRÉSENTÉES PAR L' INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE. Pédagogie Freinet. (sem data)
- RUIZ OLABUENAGA, J.I., MORALES, Pedro e MARROQUIN, Manuel. Paulo Freire, Concientización y Andragogía, Buenos Aires. Ed. Paidós. 1975.
- SANCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1968. Vol. 11. Rumos da Cultura. Trad. Luiz Fernando Cardoso.
- SAVIANI, Dermeval. A Filosofia na Formação do Educador. Apostilado.
- SAVIANI, Dermeval. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. Universidade Federal de São Carlos. Apostilado.

- SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: Estrutura e Sistema . São Paulo. Ed. Saraiva. 1973.
- SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: Problemas . Apostilado.
- SILVA, Clarisse F. da. Significarão as Técnicas Freinet a "morte" dos Manuais Escolares?. In Educação , publicação oficial do MEC. Ano II. nº 6. Julho a Dezembro 1972.
- SKIDMORE, Thomas. Brasil: De Getúlio a Castelo . Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 4a. ed. 1975.
- TINOCO CABRAL, Maria Inez Cavalieri. De Rousseau à Freinet ou de La Théorie à la Pratique. Dissertação de Mestrado. USP. 1975.
- TINOCO CABRAL, Maria Inez Cavalieri. Les Lycéens de la Nuit. In Educateur . nº 16. 05. V.1975.
- TINOCO CABRAL, Maria Inez Cavalieri e LAUNAY, Michel. Alguns Critérios e Experiências de Ensino dentro do Espírito da Pedagogia Freinet . Apostilado.
- WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões Sociológicas sobre uma Pedagogia da Liberdade) . Introdução à Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 3a. ed. 1971. Série Ecumenismo e Humanismo. Vol. 5.
- MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. Auto de Natal Pernambucano. Teatro Universidade Católica. (TUCA). (sem data).