

PRISCILA DUÓ DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DE  
M. M. PISTRAK E CÉLESTIN FREINET**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS, 2012

PRISCILA DUÓ DE OLIVEIRA  
R.A. 072110

**EDUCAÇÃO E TRABALHO. UMA RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DE  
M. M. PISTRAK E CÉLESTIN FREINET**

Trabalho de Conclusão de Curso –  
TCC – apresentado como exigência  
parcial para o curso de Pedagogia, da  
Faculdade de Educação, na  
Universidade Estadual de Campinas,  
sob orientação do professor Luiz  
Carlos de Freitas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS, 2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

OL4e Oliveira, Priscila Duó, 1986 -  
Educação e trabalho: uma relação entre as teorias de M.  
M. Pistrak e Célestin Freinet / Priscila Duó Oliveira. –  
Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Luiz Carlos de Freitas.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Pistrak , 1888-1940. 2. Freinet, Célestin , 1896-  
1966. 3. Trabalho. 4. Educação socialista. 5. Educação e  
trabalho. I. Freitas, Luiz Carlos de, 1947- II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-292-BFE

PRISCILA DUÓ DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO. UMA RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DE  
M. M. PISTRAK E CÉLESTIN FREINET**

Trabalho de Conclusão de Curso  
– TCC – apresentado como  
exigência parcial para o curso de  
Pedagogia, da Faculdade de  
Educação, na Universidade  
Estadual de Campinas, sob  
orientação do professor Luiz  
Carlos de Freitas.

---

Professor Doutor Luiz Carlos de Freitas

---

Professora Mara Regina Lemes de Sordi

Campinas, dezembro de 2012.

*Às queridas crianças do Grupo 5, do Colégio Objetivo de Sorocaba, meus inspiradores este ano, motivos de tantos sorrisos, alegrias e vontades em seguir nessa árdua caminhada.*

## Agradecimentos

Mais do que aprender a ser professora, os anos de graduação me ensinaram a reconhecer-me em mim mesma, a descobrir quem sou, com todas as minhas grandezas e potencialidades, mas também com todas as minhas limitações e esse TCC é a prova disso.

Há uma vontade enorme em fazer uma lista gigante com os nomes de todos os queridos que estiveram comigo e contribuíram para o meu crescimento durante os longos anos de graduação. Não me atreveria a tal empreitada, pois certamente a lista seria maior que o próprio TCC.

Mas eu não poderia, é claro, deixar de agradecer ao professor Luiz Carlos de Freitas, que me apresentou o Pistrak, na disciplina “Didática: teoria pedagógica”, e a Tamyra, que me apresentou o Freinet ao convidar-me para um curso na Escola Curumim de Campinas, sem os quais eu não teria um tema para este trabalho.

O Freitas, mais que um excelente professor, um exemplo de coerência entre teoria e prática e a Tamynha, uma amiga queridíssima, companheira de república e de vida, educadora séria e comprometida, que me faz pensar e repensar sobre as coisas um milhão de vezes.

Ainda a ela e ao Ricardo, um agradecimento especial pelo acolhimento, pelo piano, o contrabaixo, a flauta e pela boa musica de sempre!

Um agradecimento especial aos meus amados pais, que sempre me apoiaram nos estudos e sempre confiaram em mim, ainda que eu tivesse escolhido essa carreira tão difícil, como eles mesmos dizem.

Ao meu irmão Fábio, por dividir a internet comigo, sem a qual eu não poderia realizar parte da pesquisa e à minha irmã Francine por acreditar que eu conseguiria e por ser um exemplo de paciência.

Aos meus avós Maria e José, pela sabedoria caipira e por me fazerem crer no Saci Pererê. Ao avô Nelson pelo calor que eu nunca esqueci, apesar de já estarmos a alguns anos distanciados e pela avó Odila pelo exemplo de luta e coragem.

Aos queridos Ivan, Akio, Talita, Maurício, Paulo, Caio, Marise, Mariana, Ricardo Kenji e Camila, amigos de tantos anos e que, apesar da distância (não física,

necessariamente), complementam o meu pensar com os seus pensares ora tão maduros, ora tão reflexivos e ora tão insanos! Saudades...

Às queridas Aline e Josi, pelas reflexões e por compartilharem comigo o caminho pedagógico, por seu olhar sobre as crianças e pelo respeito e zelo que têm por elas, pela sensibilidade e cumplicidade.

Ao querido Betu Cury, artista-educador, músico, poeta e professor, pelo olhar que me fez ter sobre a vida e sobre a arte, por brincar com as palavras e por musicar a minha vida.

À Marcinha, Cris, Vanessa e Gláucia pelos almoços, pães de queijo, cafés-da-manhã, lanches da tarde, pães integrais, antepasto de berinjela, também pelas caronas, pelas risadas, pelos carinhos e é claro, por agüentarem a amiga lenta e perfeccionista de vocês (no caso, eu)!

Aos demais colegas da Faculdade de Educação que me ensinaram com cada palavra, com cada olhar. A todos os funcionários da Faculdade de Educação, em especial aos bibliotecários por encontrarem os nossos livros!

Aos professores, Alik Wunder, Marcia Maria Strazzacappa Hernandez, Ana Smolka, Ana Lucia Goulart de Faria e Guilherme do Val Toledo Prado, essenciais.

A todos os funcionários e crianças das escolas por onde passei: Colégio Progresso, EMEI Agostinho Pattaro, EE Carlos Gomes, Prodecad, Colégio Objetivo Sorocaba. Vocês foram fundamentais. Um agradecimento especial ao seu Anísio, pelo olhar tão verdadeiro, à Rosana pela amizade sincera e à Camila e à Patrícia por confiarem no meu trabalho e respeitarem as minhas decisões.

Ao querido Sergio, pelo amor incondicional...

## Lista de tirinhas

**Tirinha 1** (p. 41): Trabalhar para viver ou viver para trabalhar, de Quino. Do *site* Vanguardando. Disponível em <<http://vanguardando.com.br/tag/mafalda/>>. Acesso em: 10/10/2012.

**Tirinha 2** (p. 51): Charlie Brown, de Charles M. Schulz. Do *blog* do Parsifal. Disponível em <[http://pipontes.blogspot.com.br/2010\\_02\\_27\\_archive.html](http://pipontes.blogspot.com.br/2010_02_27_archive.html)>. Acesso em: 10/10/2012.

## ÍNDICE

<b>1. Introdução.....</b>	<b>p. 10</b>
1.1. Em busca de um problema (sobre a escolha do tema).....	p. 10
1.2. Justificativa.....	p. 11
1.3. Objetivos.....	p. 15
1.4. Sobre a escolha do método.....	p. 16
<b>2. Entendendo o pensamento de Freinet.....</b>	<b>p. 17</b>
2.1. A França do século XX.....	p. 17
2.2. Rousseau.....	p. 22
<b>3. Entendendo o pensamento de Pistrak – a Rússia na pós-revolução.....</b>	<b>p. 32</b>
<b>4. O que é trabalho?.....</b>	<b>p. 38</b>
4.1. O Trabalho em Freinet.....	p. 39
4.2. O Trabalho em Pistrak.....	p. 43
<b>5. O trabalho e a educação.....</b>	<b>p. 46</b>
<b>6. Considerações finais.....</b>	<b>p. 60</b>
<b>7. Bibliografia.....</b>	<b>p. 67</b>

# 1. INTRODUÇÃO

*"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem".*

Carlos Drummond de Andrade

Para mim, falar de educação é sempre uma tarefa difícil, devido à complexidade do tema (que envolve outros temas) e principalmente à responsabilidade de tratá-lo como convém. Porém, é algo que eu considero já inerente a mim, devido à intensidade com a qual tal tema aparece em cada ato, cada vivência, cada minuto em meu cotidiano, desde que eu decidi conhecê-lo a fundo alguns meses antes de ingressar no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp.

Creio que isso por si só esclarece o uso neste trabalho, em alguns momentos, da primeira pessoa, eu, pois conta de mim, do que aprendi e sigo aprendendo a cada dia em meu trabalho com as crianças, na relação que estabeleço com elas, assim como com os adultos que trabalham comigo, que estudam comigo e que pensam comigo, além de tratar dos incômodos que provocam a mim no campo educacional e que me fazem querer entender alguns porquês.

## **1.1. Em busca de um problema (sobre a escolha do tema)**

Esta pesquisa tem por finalidade explicitar a questão do trabalho dentro das teorias dos educadores M. M. Pistrak e Célestin Freinet. Tratou-se de uma inquietação relacionada ao modelo educacional hoje em voga que separa completamente a educação da vida. Assim como Drummond (vide citação no início da página) me sentia triste (e ainda me sinto) e cansada de ver a criança produzindo “coisas” sem valor para sua formação, sem valor social significativo, crianças irritadas, agitadas e às vezes até agressivas, taxadas de hiperativas, tomando drogas para se “sanarem”. Crianças desperdiçando seu tempo, sua preciosa infância em aprendizagens vazias que nada têm que ver com o contexto do qual fazem parte. Crianças em escolas que “preparam para viver em sociedade”, que “preparam para a vida”, mas que não são a vida dessas

crianças em si. Diante dessas e ainda outras situações incômodas, me paro a pensar no problema real das mesmas: será mesmo uma geração de crianças problemáticas? Ou é a lógica da escola dando o ar da sua graça?

Acreditando que a sociedade deva ser pensada na relação de seus elementos e não na fragmentação dos mesmos, a educação faz parte da luta para a transformação social e talvez, segundo Rossi (1981, p. 16) seja o “lugar” mais importante em que esta se dê. Acreditando também na não fragmentação do ser humano, na não separação de escola e vida e na construção social de valores como cidadania, democracia, ética e liberdade, amplamente discutidos nas políticas educacionais e demais âmbitos escolares, somente na vivência, prática e exercícios dos mesmos é que se pode esperar educandos livres, autônomos e participativos dos contextos dos quais fazem parte. Assim, encontro em Pistrak e Freinet, que tanto valorizam a relação trabalho e educação, discussões, reflexões e apontamentos a esse respeito.

Ao escutar seus nomes pela primeira vez na faculdade, ao conhecer um pouquinho sobre suas idéias, fiquei instigada, me senti provocada a ir além, a saber mais, a conhecer e buscar o que estivesse ao meu alcance sobre esses educadores e pouco a pouco fui encontrando respostas e me identificando com eles, identificando meus viveres pedagógicos com as suas idéias e sentindo a necessidade de mudar algumas práticas culturalmente intrínsecas à escola. Eis os motivos de minha escolha.

## **1.2. Justificativa**

Segundo Freitas,

“a escola é uma instituição social e sua construção obedece a certas finalidades. Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema qualquer. Dela espera-se que cumpra uma determinada função” (FREITAS, 2003, p. 14).

Nesse sentido, em nossa sociedade, que é capitalista, a educação é usada como instrumento reprodutor daquilo que caracteriza esta sociedade, ou seja, faz parte do

processo de acúmulo de capital – se nada contrariar esta tendência. Nesta sociedade então, a educação está separada do trabalho, mas vinculada ao destino do mesmo, o que parece um tanto quanto contraditório já que,

“a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é (...). Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (SAVIANI, 2007).

Assim, já que o homem aprende a produzir sua existência, produzindo-a, já que aprende a trabalhar, trabalhando, acredito que só podemos esperar a construção social de valores como cidadania, democracia, ética e liberdade, vivenciando tais valores, o que é nitidamente percebido na escola Freinet em que os alunos se auto-organizam, preparam seu plano de trabalho e discutem juntos quaisquer problemas ou assuntos relevantes. Nas séries iniciais, diferentemente do ensino médio, por exemplo, o trabalho não tem a forma de trabalho produtivo, mas deve ser visto como trabalho socialmente útil que inclui variadas formas desde o auto-serviço (serviço que o aluno presta a si mesmo e aos outros), até formas mais elaboradas como o trabalho em oficinas ou ateliês.

Considerando o trabalho como inerente ao homem e retomando as comunidades primitivas, que, em seu surgimento levaram a uma divisão entre proprietários de terras e

“sem-terras”, em que os proprietários podem não mais trabalhar, conclui-se ainda que, o homem não pode viver sem o trabalho, porém, nesse caso, pode viver do trabalho do outro, explorando-o.

“Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007). Temos então a educação para os proprietários e para os não proprietários. E é a educação para os proprietários que, segundo Saviani, deu origem a escola, cujo significado era 'tempo livre', ou seja, a escola é para os que não trabalham e, neste momento, inicia-se o processo de separação entre educação e trabalho.

Partindo então do pressuposto que é o homem que se faz, que se constrói homem, que dentro disso a educação e o trabalho estão, ou deveriam estar, intimamente ligados e são necessários à formação humana, vejo em Pistrak e em Freinet elementos que poderiam contribuir para a formação de uma nova sociedade, através de tarefas realizadas pelo trabalho coletivo de trabalhadores e intelectuais, através da união e não segregação de todos os elementos presentes na sociedade, que a tudo segrega: ao trabalho, ao homem, às relações entre as pessoas. Se buscamos um homem e uma sociedade livres, em que haja mais justiça e igualdade, precisamos construir uma sociedade e um homem íntegros, que se desenvolvam em todos os seus potenciais, quer sejam emocionais, psicológicos, cognitivos, artísticos, místicos entre outros aspectos que não são mesmo segregados, pois formam um só ser, o homem.

O trabalho, a atividade prática faz parte disso, pois completa o homem.

“Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano (Pistrak, 1981, p. 55-56 apud Saviani). O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química

operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática como conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo” (SAVIANI, 2007).

Para Pistrak (2000, p. 45), a questão do trabalho na escola é uma das mais importantes. Para este autor, após as primeiras experiências da escola do trabalho,

“o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual (...). Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escola. Isto é, da vida social das crianças” (PISTRAK, 2000, p. 50),

Ou seja, o trabalho está relacionado à vida, pois faz parte da mesma, está em seu cerne. E é neste sentido, que encontro relação entre Pistrak e Freinet. Em sua obra “A educação do Trabalho” (1998), um dos temas abordados por Freinet é o trabalho-jogo (FREINET, 1998, p. 195), que pode ser alegre, mas sério ao mesmo tempo, pois é baseado nas necessidades do ser humano, nas necessidades da criança como tal. Assim, mais uma vez, a escola não está separada da vida, mas é um lugar de vida e, como tal, proporciona espaços para todos, crianças e adultos, se expressarem, serem ouvidos, atuarem, serem autônomos, favorecerem as suas individualidades e reconhecerem que essas, quando juntas, pensam e transformam a sua realidade de uma maneira única, que só é possível no coletivo, através do trabalho cooperativo.

“Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes” (FREINET, 1991, p. 42).

“Porque a criança tem necessidade de agir, criar e trabalhar, isto é, empregar a sua atividade numa tarefa individual ou socialmente útil” (...) (FREINET, 1974, p. 49).

Como só há duas obras de Pistrak traduzidas para o português, como seu estudo no Brasil ainda é restrito, como não há estudos que o relacionem a Freinet, acredito na importância desta pesquisa, em que o estudo dos dois autores pode contribuir para se

resgatar a relação entre trabalho e educação, uma relação de identidade humana, fazendo pensar sobre um modelo de sociedade menos fragmentada, que pode também a partir da educação, quando relacionada à vida, emancipar o homem.

### **1.3. Objetivos**

O trabalho, como já foi explicitado, faz parte de nossa história desde os primórdios da humanidade e é visto/estudado/analísado/observado sob os mais diferentes pontos de vista.

Sendo assim, as possibilidades de abordagens neste sentido, tornam-se grandes, e é possível que temas relevantes fiquem à margem dessa pesquisa, considerando a limitação da presente, como por exemplo, compreender como se dariam as contribuições dos autores no contexto da realidade social brasileira ou como seriam capazes de transformações.

Dada a complexidade da questão trabalho, especialmente quando relacionado à educação, faz-se importante e necessário analisá-lo sob a ótica de educadores, no caso Pistrak e Freinet, que o colocaram como questão de centralidade em seus estudos e práticas.

Limitei-me a entender como, para estes, é visto o trabalho. Como se daria o trabalho dentro da escola? Qual sua relação com a educação? Com base nessas perguntas e ainda pautando-me sobre as teorias escolhidas para estudar nessa pesquisa, foram elaborados os objetivos a serem alcançados com a mesma:

- Explanar o contexto histórico em que se desenvolveram os pensamentos de Célestin Freinet na França e de M. M. Pistrak na Rússia.
- Investigar que correntes pedagógicas, filosóficas, sociológicas e/ou históricas os influenciaram e se há um encontro de suas idéias.
- Buscar quais são os aspectos semelhantes e quais os aspectos distintos em suas contribuições.
- Descobrir se Pistrak e Freinet vêem o trabalho da mesma forma.
- Entender o porquê da importância dada por estes educadores ao trabalho no âmbito escolar.

#### **1.4. Sobre a escolha do método**

A pesquisa é de cunho qualitativo, com trabalho de campo teórico, pautada em análise bibliográfica de algumas das obras dos educadores escolhidos para o estudo e de estudos mais atuais sobre tais educadores. Foi tomado como pressuposto a existência de uma relação entre as teorias dos mesmos. Tal pressuposto se deu, a partir das primeiras leituras das obras dos autores e sobre os autores, encontrando nas mesmas certa relação: o professor como “mediador e facilitador do processo de conhecimento na escola, sem esmagar as iniciativas infantis sob sua autoridade, nem abandoná-las a pretexto de não intervir” (PIMENTA & DANIELLE, 2007); “a educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; e educação como um processo permanente de formação e transformação humana” (NETO apud PIMENTA & DANIELLE, 2007); relação entre teoria e prática (vínculo entre a vida, o trabalho e a aprendizagem); a realidade como base da produção do conhecimento; a valorização do trabalho considerado fundamental por estar inserido na vida humana e por ser necessário à construção de uma sociedade coletiva; a existência do trabalho ainda na infância e por isso tão presente na vida escolar.

## 2. ENTENDENDO O PENSAMENTO DE FREINET

A importância que tem Freinet nos estudos concernentes à educação hoje é inegável, aumentando a responsabilidade dos que falam/escrevem sobre o mesmo. Existe o medo de banalizar ou descaracterizar algo de bastante importância que é a vida no campo. A priori, pensei na impossibilidade de tratar de um assunto tão sério e que talvez não fizesse parte do meu contexto... E por que então, tal assunto me chama tanta atenção?

Meus avós paternos nasceram e viveram por longos anos de sua vida na roça, na cidade de Cabreúva, no interior de São Paulo. O mundo caipira, seu linguajar, sua comida, sua sabedoria, ainda que na cidade, me rodeou desde a infância. E talvez, saber da sabedoria existente aí (pois é a vida dos meus avós interceptada por sua vida na comunidade rural), mesmo sem escola, ainda que inconscientemente tenha me encharcado a alma.

É da vida no campo que vamos falar. Da infância de Freinet, no campo, nos primeiros anos do século XX, na França. Seria impossível, é claro, fazer esse recorte sem associá-lo ao contexto geral da França, que, nesse momento, não era somente rural.

### 2.1. A França do Século XX

Nas referências biográficas encontradas no início da obra “A Educação do Trabalho” (FREINET, 1998), se nota em Freinet, desde sua juventude, uma inquietude com relação aos dilemas sociais e sua participação ativa na tentativa de embatê-los.

Nascido em 15 de outubro de 1896, em Gars (Alpes Maritimes), teve uma infância e uma juventude em ambiente rural. “Como todo filho de camponês, Freinet, desde muito jovem, combinava seus trabalhos escolares com sua colaboração nas tarefas do campo” (IMBERNÓN, 2012, p. 20). A vivência nesse meio veio a influenciar todo seu estudo, obra e militância. A própria obra acima citada, refere-se a um sábio camponês, Mathieu, e seu debate com um professor “do progresso e da ciência”, Sr. Long, na qual Freinet se apresenta encarnado em Mathieu, o homem do campo.

Em contraste à vida rural, o professor Long nos mostra o outro lado da França: urbana, capitalista, com seus corre-corres, seu ritmo desenfreado, em crise, em guerra, em cuja ciência se considera estar toda a fonte do saber e do conhecimento. Segundo o próprio Freinet, eis o estado das coisas na França, nesse momento: “nossa geração parece ter nascido sob o signo das grandes convulsões individuais e sociais” (FREINET, 1998, p. 5). Seguramente alguns acontecimentos o fizeram pensar assim:

A grande depressão americana, de 1929 (que afetou diretamente a França) e as duas grandes guerras inegavelmente fizeram parte de sua vida e também o influenciaram grandemente. Sua participação na primeira guerra, em 1917, fez com que, aos 23 de outubro deste ano, fosse ferido no pulmão direito, fazendo-o sentir os malefícios desse ferimento por toda sua vida. “Não, não somos gloriosos, somos lastimáveis” (Referências biográficas. In: FREINET, 1998, p. XV). “Freinet criou uma forte repulsa à destruição e ao impulso de morte inerentes às guerras” (NASCIMENTO, 1995, p. 15), o que nos faz entender cada ato, cada decisão tomada, cada luta por ele travada, apesar de todos os riscos.

Outros acontecimentos importantes que marcaram o período de sua existência foram a Revolução Russa de 1917, além da forte produção nos estudos de comportamento e desenvolvimento humano, como as pesquisas realizadas por Piaget, Vygotsky, entre outros. Foi um momento de ebulição científica e política, que influenciou fortemente o pensar sobre a educação levando a inúmeras experiências neste campo, algumas utilizadas como modelos para práticas pedagógicas até hoje.

Antes da primeira guerra Freinet havia entrado na Escola Normal e a deixou, pois fora convocado à guerra em seu segundo ano de estudos. Ao regressar do campo de batalha “se aliou aos pacifistas, aos de “guerra nunca mais” (Referências biográficas. In: FREINET, 1998, p. IX) e retomou seu entrave educativo, sendo nomeado em 1920, professor adjunto da escola de Barsur-Loup (Alpes Maritimes). A partir de então nunca mais deixou a educação (aliada à luta pela emancipação dos trabalhadores), pois “nada concernente às crianças [lhe] era alheio” (BENS, Jaques. In: FREINET, 1998, p. VII).

Freinet então, procura conhecer diferentes escolas, inclusive em outras partes do mundo. No prólogo que escreve para “A Educação do Trabalho”, (FREINET, 1998, p. XXVI), encontramos escolas de Altona, Hamburgo e Rússia, além de participar de

inúmeros congressos internacionais, seminários e encontros pedagógicos. Na viagem que fez à Rússia, em 1925, ou seja, poucos anos depois da revolução neste país, “se encontrou no cerne de uma fermentação quase alucinante de experiências e realizações”. Porém, voltando à sua realidade, se sentia desesperado, pois tudo o que leu, aprendeu e ouviu durante essas participações internacionais, não podia ser transportado à sua escola de aldeia (FREINET, 1998, p. XXVI).

Diante dos acontecimentos passados pela vida de Freinet, diante de um período em que a “sociedade francesa [era] recém saída dos horrores e da destruição da guerra, há que se respeitar uma pedagogia que propõe a cooperação e não o conflito como estratégia de desenvolvimento da escola moderna e da sociedade” (NASCIMENTO, 1995, p. 67), a cooperação como uma negação às relações de trabalho hierarquizadas...

E era esta, a cooperação, uma das propostas (entre as tantas inovadoras para o período) de Freinet para uma nova escola, para uma “escola para o povo”, para a criação do novo homem que integraria a nova sociedade. E nesse sentido, a necessidade de uma revolução social, nas primeiras décadas da construção de seu pensamento pedagógico, era algo muito forte para Freinet. Mas é claro que, “revolução” não era uma palavra que soava bem a um Estado conservador, com seu sistema institucional de educação. Por isso a posição do Estado francês sempre foi contra as inovações de Freinet o que o levou posteriormente a criar sua própria escola, a Escola Freinet, sem nenhum apoio governamental. Jamais deixou de lutar contra o sistema educacional tradicional, pois suas primeiras experiências foram dentro do próprio sistema educacional francês, por isso ele o conhecia muito bem.

Apesar de denunciar o sistema educacional francês e a própria sociedade capitalista em si, jamais deixou de enfatizar

“a necessidade de utilização das conquistas e do progresso que esta sociedade gerou em seu processo histórico, para a construção de uma sociedade em que a fraternidade, a liberdade, a harmonia e a cooperação imperem e possibilitem a felicidade” (NASCIMENTO, 1995, p. 13).

Utilizando-se desse “progresso” ele planejou uma sociedade sem exploração do homem pelo homem e reforçava esse caráter no homem do campo, no trabalho do campo.

Sim, sua ligação com o campo era muito forte. Para ele, os conhecimentos acumulados pelos homens, mesmo que às vezes intuitivos, eram tão importantes quanto os conhecimentos científicos. Em “A Educação do Trabalho” (1998), por exemplo, vemos que “se a troca de pontos de vista entre o professor e o pastor se revela frutífera, é porque os dois interlocutores não diferem tanto um do outro” (FREINET, 1998, p. 4). “Não é nos ensinamentos dos filósofos, cuja leitura outrora [lhe] foi imposta, que [ele vai] buscar inspiração, mas nos elementos naturais” (FREINET, 1998, p. 5). Sempre sentiu “saudade da simplicidade abandonada, do bom senso tornado útil, da claridade irradiante das fontes” (FREINET, 1998, p. 6).

Freinet, sempre se deu conta de que era dentro das próprias aldeias, tão pequenas naquele momento, que se percebia a complementaridade entre o particular e o geral, pois a comunidade sabe quem é cada indivíduo que dela faz parte e sabe da necessidade de todos para a construção dessa coletividade. O indivíduo só tira proveito da coletividade quando a serve com vigor e entende porque o faz. Freinet conseguiu ver a classe escolar como uma comunidade cooperativa ativa, na qual, da mesma forma que as aldeias francesas, se aprende a respeitar, a fortalecer as individualidades e a reconhecer que essas, quando juntas, pensam e transformam a sua realidade de uma maneira única, que só é possível no coletivo.

Por outro lado, ele teve a percepção da precariedade de equilíbrio entre o homem e seu meio, a exemplo da escola, algo completamente estranho à comunidade, na qual o que se ensinava não tinha qualquer relação com as necessidades das crianças, gerando nelas aversão. Esse fato foi uma das grandes motivações de Freinet: “tentar resolver o paradoxo necessidade absoluta de uma instrução para as crianças do povo/aversão pelo aprendizado escolar” (BENS, Jaques. In: FREINET, 1998, p. IX). Essa motivação era apoiada e nutrida por uma reflexão sobre a condição proletária. Ele desejava que o proletariado se emancipasse e que as crianças tomassem consciência da precariedade dos bens materiais.

Na introdução de “Para uma escola do Povo” (FREINET, 1996), Freinet nos diz que corresponde a um fato histórico a necessidade de adaptação da instituição escolar às demandas oriundas do sistema econômico, social e político. Para ele, a adaptação do sistema escolar às necessidades da sociedade capitalista foi perfeita, entre 1890-1914. Porém, com o advento da I Guerra, o “povo toma consciência do destino de sua classe (...), do logro premeditado que representava a educação que tinha recebido”. Desta forma, a classe popular empreende a luta pela adaptação da educação às suas necessidades de classe, a partir da convicção de que a adaptação escolar verificada entre 1890-1914, já não corresponde

“ao modo de vida, nem às aspirações de um proletariado que cada vez mais tem consciência do seu papel histórico e humano. Esta escola já não prepara para a vida; não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente. Obstina-se num passado que não volta, como aquelas senhoras que, por que foram mercidamente bem sucedidas na sua juventude, nada querem mudar do seu modo de vida, nem do figurino que as fizera triunfar, e que maldizem a evolução que se passa à sua volta de um mundo condenado. A escola que não prepara para a vida, já não serve à vida; e é essa a sua definitiva e radical condenação. Cada vez mais, a verdadeira formação das crianças, a sua adaptação ao mundo atual e às possibilidades de amanhã, se efetuam mais ou menos metodicamente fora da escola, por que a Escola não possui aptidões para tal” (FREINET, 1996, p. 19).

Na escola capitalista, a vida é substituída por atos mecânicos e o raciocínio, a crítica, a criação são embotados. Essa escola reprime o que é essencial:

“E é isso que deve ser essencial em educação: todo o homem, toda a criança, sobretudo, traz em si incríveis virtualidades de vida, de adaptação e de ação (...). Devemos redescobri-las, deixá-las germinar para assentar sobre essas virtualidades todas as nossas intervenções educativas” (FREINET apud NASCIMENTO, 1995, p. 27).

Do capitalismo, o que lhe valia, assim como no empirismo científico, era colocar os conhecimentos à prova, pois é duvidando de conclusões anteriores é que se faz avançar a ciência. Seu trabalho inicial foi marcado por esse empirismo, junto ao

pensamento de que “a vida se prepara pela vida”, vivida também na escola, instituição essa que já não favoreceria as diferenças estabelecidas pelo capitalismo, como até então acontecia, mas uma escola que deveria corresponder às verdadeiras aspirações do proletariado.

Na sociedade que Freinet esperava “haveria equilíbrio entre a civilização rural e agrícola e a civilização urbana e industrial (talvez sob a forma de multiplicação e de federação de cooperativas de produção) e um socialismo humanista” (FREINET apud NASCIMENTO, 1995, p. 31). Nesta comunidade racional do futuro a “criança desenvolverá ao máximo sua personalidade, preparando-se para trabalhar eficazmente para a concretização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada” (FREINET apud NASCIMENTO, 1995, p. 31).

Freinet não deixou de escrever/registrar todas as suas experiências... Escreveu artigos, cartas, livros, circulares, o que felizmente tornou acessível o seu trabalho. Devido à sua orientação comunista, chegou a ser detido em 20 de março de 1940 pela polícia de Vichy, passando vinte meses como prisioneiro político em vários campos no sul da França, [quando teve] a oportunidade de conhecer adultos com formação insuficiente e com quem ele pôde trabalhar e reconhecer comportamentos semelhantes entre crianças e adultos, e que seus métodos para ambos eram mais eficazes que o da escola tradicional. Foi um dos períodos em que mais escreveu! Libertado em 41, em liberdade condicional, escreve “A educação do trabalho” e “Ensaio de Psicologia Sensível” (FREINET, 1998, p. 3).

Suas atividades no campo educacional foram intensas até outubro de 1966, quando morre em Vence, deixando um legado de luta, esperanças para o futuro e algumas realidades concretizadas. Mais que uma educação, mas a espera e a luta por uma sociedade melhor, em que já não se desejasse volver à barbárie da guerra, em que a discriminação fosse abolida, uma sociedade de igualdade (na diversidade e não na uniformidade).

## **2.2. Rousseau e outras influências**

Freinet, de acordo com suas percepções do mundo naquele momento, que por sinal muito o incomodavam, pensa a educação como instituição fundamental para os

processos de mudança. Dessa forma, busca ler e estudar tudo relacionado à educação, desde os pensadores mais antigos até os mais modernos.

No momento fervilhava o movimento escolanovista, e em muitos aspectos há uma similaridade entre o pensamento de Freinet e os princípios da Escola Nova, claro, Freinet acabou sendo um produto de sua época, assumindo especialmente “uma visão otimista e cheia de vida a respeito da educação e da vida” (IMBERNÓN, 2012, p. 18), porém, há também algumas divergências e eu diria que Freinet foi além, avançou no pensamento sobre a centralidade da criança no processo educativo, sobre o meio favorável para aprendizagens entre outros aspectos.

Ainda assim, pode se dizer que os educadores da Escola Nova, foram fundamentais na sua formação e, segundo Imbernón (2012, p. 18), dois desses autores se destacam por haverem influenciado Freinet: Decroly e Ferrière.

“Com Ferrière, Freinet descobre certos princípios pedagógicos que lhe causam impacto e serão a base de sua pedagogia. Decroly lhe influenciou nos aspectos metodológicos do ensino, os quais ele adapta à sua prática educativa (Freinet fala de “complexos de interesse” e não de “centros de interesse” como Decroly). Freinet reconhecerá que a obra *La escuela activa*, de Ferrière, despertou sua paixão pelo ofício de ensinar. Com respeito a Decroly, podemos afirmar que Freinet foi um de seus maiores discípulos, já que ele não só adaptou seu conceito de “centros de interesse” e seus princípios de globalização e liberdade infantil, mas foi além da proposta “decrolyana” insistindo na espontaneidade necessária dos “centros de interesse” e na possibilidade de utilizá-los para o aprendizado da leitura e escrita de crianças mais jovens. Freinet também se afastou de Decroly no conceito de *conhecimento do meio*, já que pretendia que as crianças não somente o conhecessem, mas também incidissem sobre ele a fim de transformá-lo” (IMBERNÓN, 2012, p. 18).

Desta forma se nota que Freinet assimilou e todo o tempo buscou transformar, de acordo com o que ele acreditava ser melhor e mais apropriado, correntes de pensamento de sua época, o que fez com que ele realmente criasse uma pedagogia única, ainda que com inúmeras influências. Assim, vai diferenciando-se do movimento que se fortalecia à sua época (Escola Nova ou Escola Ativa), pois mais que uma escola

em que as crianças tivessem um papel ativo, ele almejou uma escola que fosse um prolongamento natural da vida da criança.

No mesmo momento havia um fervilhar educativo na URSS, que, após a revolução de 1917 construiu um modelo educativo que tinha entre seus objetivos, consolidar a revolução. Assim, outra forte influência no pensamento de Freinet foram os educadores russos. Como já dito anteriormente, Freinet chegou a visitar a Rússia, conhecendo a pedagogia de Makarenko, assumindo, segundo Imbernón (2012, p. 19) por meio desse pedagogo a noção de trabalho que o acompanhou com vigor durante toda sua trajetória. Freinet chega a morar na Rússia e, além de Makarenko, conhece Krupskaja, esposa de Lênin, “e a pedagogia dos “complexos de interesse”, que adaptará depois se afastando fortemente da expressão “centros de interesse” utilizada por Decroly” (IMBERNÓN, 2012, p. 21).

Outra relação que se pode fazer com relação ao pensamento russo se refere à Invariante nº 6, de suas *Invariantes pedagógicas*. Freinet utiliza a definição do Dr. Viard sobre invariante: aquilo “que não varia nem pode variar, quaisquer que sejam as atitudes e pessoas” (IMBERNÓN, 2012, p. 53). Freinet estabelece trinta invariantes referentes a seu entendimento sobre a natureza da criança, sua relação com os adultos, seu comportamento, o autoritarismo, o trabalho, a disciplina etc. Apesar de essas Invariantes estarem fundamentadas na pedagogia de John Dewey (IMBERNÓN, 2012, p. 60), a invariante número 6 diz que “ninguém gosta de ser obrigado a fazer determinado trabalho, mesmo quando este trabalho em si não lhe desagrade particularmente. É a compulsão o que paralisa” (IMBERNÓN, 2012, p. 64). Nesta invariante ao tratar o tema do autoritarismo na escola, ele não o contrapõe ao conceito *antiautoritarismo*, ligado às idéias anarquistas e libertárias, ele evita ser classificado dessa forma e nisso coincide com Makarenko, ao afirmar: “a disciplina não é um método nem pode sê-lo. Quando se começa a entender a disciplina como método, Ela obrigatoriamente se transforma em uma maldição. A disciplina somente pode ser o resultado final de todo um esforço” (MAKARENKO, apud IMBERNÓN, 2012, p. 65).

Como se vê, outro pensador que o influencia fortemente foi John Dewey, no que se refere às já citadas invariantes e à contrariedade ao processo dedutivo, em defesa

do processo indutivo, “que se baseia na observação ativa e na experiência, é um meio que estimula a autoatividade e a participação dos alunos” (IMBERNÓN, 2012, p. 78).

Finalmente, não poderia deixar de citar Rousseau, que costuma mesmo ser relacionado à Freinet em alusão ao seu “idealismo” e pela prioridade da prática sobre a teoria, da ação sobre o pensamento. Logo que iniciei meus estudos sobre Freinet, rapidamente encontrei algo de Rousseau em suas palavras. Alguns conceitos fundamentais de seu trabalho têm muito que ver com alguns conceitos correntes em Rousseau (vida, natureza, liberdade, felicidade, sensibilidade, harmonia...), apesar de se tratarem de dois períodos distintos:

Rousseau foi personagem importante entre os iluministas, contrariando-os, porém, no que se refere às aprendizagens formais/científicas como únicas possíveis fontes do saber. Como os homens de seu tempo, tentava desvencilhar-se do absolutismo político/aristocrático e dos resquícios da sociedade feudal o que os levou às Revoluções Burguesas e posteriormente à Revolução Francesa, preparando um quadro político para a entrada do capitalismo. Já no caso de Freinet, o embate era pela saída da condição burguesa/capitalista para uma revolução socialista.

Apesar dessa diferença referente aos contextos históricos dos quais fazem parte, é importante destacar que ambos querem a construção de uma nova ordem, e para tal, seus “métodos” ou os caminhos que decidem tomar para a realização de seus objetivos em muito se assemelham. Em alguns momentos, Freinet ultrapassa o pensamento rousseauiano, gerando pequenas discordâncias. De fato, Freinet segue na mesma direção, mas com a pretensão de fazer mais e melhor.

Em meu primeiro contato com uma obra freinetiana li: “Havia lido Montaigne e Rousseau e, mais tarde, Pestalozzi, com quem sentia uma surpreendente afinidade” (FREINET, 1998, p. XXVI). Além de uma surpreendente afinidade com estes autores, pouco a pouco fui percebendo que eles realmente têm muito em comum, e que Rousseau, talvez tenha sido a grande inspiração de Freinet. O principal aspecto em comum desta relação está na volta ao Estado de Natureza.

Vivendo em um período em que o intelectualismo e a instrução eram valorizados, porém reconhecendo que esses não conseguiriam melhorar o homem, Rousseau coloca a Natureza como realidade suprema, da qual emanaria toda lei e toda ciência,

em substituição à razão. É claro que essa crença não é nada ingênua. O que acontece é que para ambos (Rousseau e Freinet) tudo o que era escolástico era artificial: obrigação em ler, escrever, contar, autoritarismo, avaliações e notas, para citar alguns exemplos. Nada se relacionava ao contexto da criança, portanto, para desconstruir um modelo tão fortalecido e tão artificial, a volta ao estado de Natureza é, além de tudo, uma forma de protesto.

“Tudo é certo quando sai das mãos do Autor das coisas” (ROUSSEAU, s.n.t, p. 6). Essa é a frase com que Rousseau inicia seu “Emílio ou da Educação”, mostrando sua crença de que tudo na natureza é ordem e equilíbrio. Freinet atribui grande importância a essa frase, pois para ele formar o homem do futuro só seria possível em contato com a natureza.

Esta obra, “Emílio (ou da Educação)”, consta de cinco partes que narram a vida de Emílio (um aluno imaginário) de seu nascimento a seu casamento, representada em todos os seus detalhes e aspectos. Segundo suas próprias palavras, é “um tratado filosófico sobre o princípio de que o homem é naturalmente bom e é dedicado à procura da maneira pela qual se possa impedir que se torne mau” (ROUSSEAU apud PIRES, 1965, p. 132).

Emílio é idealizado como um menino rico, forte e órfão. Pode ser que ele tivesse sido entregue pelos próprios pais a um preceptor (pois os pais não deixariam de educar o filho dentro da ordem vigente), no caso, Rousseau, que o prepararia enquanto homem (para viver na humanidade, primeiramente, e não neste ou naquela sociedade) e depois integrar-se-ia à sociedade atuando sobre ela a fim de reformá-la.

“Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer que seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou a advocacia, pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo das minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem” (ROUSSEAU, s.n.t., p. 10). “Homens, sejais humanos, é o vosso primeiro dever (ROUSSEAU, s.n.t., p. 38)”.

Neste sentido, Freinet se assemelha muito a Rousseau e ao invés de um aluno imaginário, ele põe em prática uma pedagogia que acredita ser a salvação da sociedade, pois formando o novo homem (as novas gerações), se poderia regenerar a sociedade.

Como já foi dito, o clima na França nesse momento não era nada favorável, mas talvez, justo o esgotamento sentido fosse responsável pela vontade da mudança, pela busca por novas sendas a trilhar. Quando começou a pensar a educação, a observar as crianças, seu desânimo em ir para uma escola sem vida, tão distante da realidade do grupo de alunos, Freinet foi se dando conta de que muito do que dizia respeito às crianças se encontrava fora da sala de aula, que no caso, por se tratar de um ambiente rural, estava em meio à natureza. Para ele, a classe-passeio foi sua tábua de salvação:

“Em vez de cochilar diante de um quadro de leitura do reinício das aulas à tarde, saíamos para o campo que circundava a aldeia. Ao atravessar as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos movimentos metódicos e seguros nos despertavam a vontade de imitá-los. Observávamos o campo nas diversas estações: no inverno, quando eram abertos grandes panos debaixo das oliveiras para receber as azeitonas que caíam; ou na primavera, quando as flores de laranjeiras desabrochadas pareciam oferecer-se à colheita. Já não examinávamos escolarmente as flores e os insetos, as pedras e os riachos à nossa volta. Nós os sentíamos com todo o nosso ser, e não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade. E voltávamos com nossos tesouros: fósseis, amentilhos de aveleira, argila ou um pássaro morto...” (FREINET, 1998, p. XXVII).

Nascimento, que em sua obra “A Pedagogia Freinet” (1995), faz uma análise dos principais conceitos freinetianos e sua relação com Rousseau, diz ter encontrado em Rousseau a fonte e a síntese desses conceitos e acredita que compreendeu a utopia de Freinet: “a volta ao Estado de Natureza; a estratégia para a concretização dessa utopia: a educação; os seus agentes: os professores; os seus concretizadores: as crianças, homens do futuro”.

Para Freinet, o homem é feliz em seu estado de Natureza, que traz equilíbrio e organização e que tem a vida como centro de tudo. Quanto mais vivem em sociedade

mais os homens se corrompem, como já diria Rousseau: “o homem nasce bom, a sociedade o corrompe”.

“E nisso não poderia separar-me da natureza e da vida; é delas que espero as clarezas supremas e os ensinamentos decisivos. (...). De início se deverá voltar à práticas condicionadas pelo dinamismo que cada ser traz em si para garantir seu crescimento, sua defesa e seu aprimoramento. (...). Nosso ser físico e mental é um todo maravilhoso que tende naturalmente a restabelecer de modo contínuo a harmonia que lhe é essencial; há nele um sistema ainda misterioso não só de defesa mas também de compensação, até mesmo de criação. (...) É exatamente aí que está, em meu entender, o grave erro do comportamento atual (dos pedagogos), dum falta total de confiança na natureza, nas suas obras, no seu poder de reação e criação” (FREINET, 1998, p. 48).

Outro aspecto bastante forte dentro do pensamento dos dois, destacado na obra de Nascimento (1995, p. 24), se refere à anterioridade da sensibilidade com relação à razão. Para Rousseau, educar pela razão, o que se fazia no momento, era como educar pelo fim:

“existir é sentir, nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência. Nós já possuímos sentimentos antes de termos idéias (...). Nosso aluno não tinha no início senão sensações, agora ele tem idéias; não fazia senão sentir, agora ele julga. Pois da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas, e do julgamento que delas se faz, nasce uma espécie de sensação mista ou complexa, a que chamo de idéia” (ROUSSEAU, p. 264 apud NASCIMENTO, 1995, p. 24).

Entende-se então que a sensibilidade vem antes da razão e que quando se usa os sentidos de uma maneira bem organizada, aquela sabedoria, do senso comum, tão valorizada por Freinet, se transformará em razão intelectual. “A obra-prima da educação consiste em fazer um homem que raciocina: e se pretende educar uma criança pela razão!” (ROUSSEAU, s.n.t., p. 46).

Freinet vai pelo mesmo caminho, porém acredita que o físico e o fisiológico antecedem a sensibilidade. As primeiras reações físicas e fisiológicas do recém nascido não desprovidas de conteúdo cerebral ou psíquico, mas se dão por um tateamento

mecânico do indivíduo, que quando bem sucedido gera sensação de bem estar e nasce o esboço da razão (NASCIMENTO, 1995, p. 24).

Vale considerar que a importância dada à sensibilidade não despreza nem a razão, nem a inteligência, porém, como se vê na discussão de Mathieu e Long, em Educação do Trabalho (FREINET, 1998), se valoriza a experiência, o conhecimento que vem das vivências de cada pessoa, do tateamento experimental, diferentemente das razões artificiais encontradas na escola tradicional que nada tinham que ver com as crianças que freqüentavam os espaços escolares. Freinet nunca rejeitou a idéia de que outros poderiam atingir a verdade por outros caminhos, através da ciência, por exemplo, “há muitas moradas na casa de meu pai” (FREINET, 1998, p. 12). Na realidade, para ambos, a ciência em si não é o problema, afinal é só a prova do desenrolar do pensamento humano. O problema mesmo está no uso que se faz dela, no caso da escola, esse uso é bastante nocivo, pois é ciência isolada, sem nenhuma aplicação útil. Por outro lado, o artificial, é necessário para recuperar aquilo que é bom e natural, ou seja, é possível conciliar as leis naturais com as leis sociais e ambos se deram conta disso. Neste sentido se supera o embate natural X artificial colocado por ambos. Inclusive há situações artificiais criadas pelo próprio preceptor/professor, para que a criança aprenda, mas aí, é a razão enraizada na experiência.

Para se entender melhor o pensamento de Freinet, é considerável definir alguns termos. Ao opor, por exemplo, a sociedade e o indivíduo, a que sociedade e a que indivíduo se referem Rousseau e Freinet? É claro que, não é o objetivo, nesse momento, focar-se nessas questões, porém, para termos de entendimento do restante do trabalho, me enfocarei na definição de indivíduo.

Segundo Cabral (1978, p. 41), as características fundamentais de um indivíduo digno desse nome, para Rousseau e Freinet são: vida, liberdade, felicidade, ser moral e ser social.

A vida, se referiria àquilo que o homem tem em comum com as plantas e os animais e esse é o primeiro aspecto que deve preservar e desenvolver no homem. Para ambos, as “leis da vida [são] válidas para todos os seres”, animais, adultos e crianças e devemos ter uma relação íntima com essas leis. “Viver, não é respirar, é agir, é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, das nossas faculdades, de todas as

partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (Rousseau, p. 79 apud CABRAL, p. 42).

“Rousseau aborda o direito à vida, à felicidade. Freinet destaca a vida e o trabalho. A vida – natureza animal do indivíduo – alia-se às idéias de que um dos objetivos da educação é a possibilidade de liberdade individual. Rousseau propõe que a criança será preparada para a liberdade, vivendo em liberdade” (NASCIMENTO, 1995, p. 25).

Sendo assim, a vida, quando plenamente vivida, com sua liberdade individual disciplinada traz felicidade. Liberdade disciplinada é o conceito. A liberdade à qual ambos se referem não é anárquica, mas organizada, regrada. Na escola do futuro de Freinet, reconhecer a necessidade de disciplina fará com que esta seja desejada, para que ninguém tenha seus limites ultrapassados, mas plenamente respeitados.

“Não, não somos pela liberdade total da criança (...). não existe, nem na escola nem na sociedade, liberdade pura e simplesmente. Pense a liberdade de trabalhar, a liberdade de se deslocar, de falar ou de escrever; mas então, naturalmente, essa liberdade (...) é subordinada ao meio e à liberdade semelhante dos indivíduos com os quais vivemos. A realização de um máximo de liberdade de trabalho, de movimento, de expressão, supõe por isso um máximo de organização técnica, sem a qual a noção de liberdade será sempre, apenas um engodo”. “A organização deve estar ao serviço da vida e do trabalho, e não o trabalho e a vida coagidos e dominados pela organização” (FREINET apud NASCIMENTO, 1995, 26).

Cabral (1978, p. 46) ainda aborda o tema de que “o verdadeiro indivíduo é um ser moral e social”:

“Segundo Rousseau, o homem, enquanto está isolado, completamente selvagem, não é senão um animal; ele não tem mesmo a consciência de sua individualidade, de sua liberdade, de sua felicidade (...). É somente quando o acaso faz com que ele encontre seus semelhantes que começa a se comparar com eles, e a sentir seu próprio valor de indivíduo. E é nesse momento que adquire o sentido dos valores morais e sociais.

Mas a moral não é, segundo Rousseau, de origem puramente social. Nós já pudemos observar que a “consciência” é “um instinto divino” que se encontra latente no homem até a idade da razão, e que desperta naturalmente no momento da puberdade” (CABRAL, 1978, p. 46).

Uma diferença significativa no estudo dos dois autores é que as contribuições de Rousseau acabaram ficando no campo teórico, ainda que fosse a favor da prática sobre a teoria, pois na situação em que seu pensamento se desenvolveu, sua experiência foi com Emílio, um aluno imaginário, portanto nos serve como análise dos princípios gerais dessa educação naturalista, enquanto Freinet conseguiu praticar esses princípios numa determinada realidade social

A questão do trabalho, que no caso é o tema desta pesquisa, também é bastante importante e relevante no estudo dos dois autores, porém, será dedicado um capítulo especial a esse tema.

Como se vê, esses são os principais pontos de relação das idéias frenetianas com as ideias rousseauianas. A volta ao Estado de Natureza se fez bastante presente durante o século XVIII e pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Rebelais, Montaigne influenciaram e muito a Freinet e seguem influenciando muitos pensadores até os dias de hoje.

A sociedade esperada por Freinet e por Rousseau não foi alcançada e pode se pensar que chega a ser uma utopia, pois viver livre, feliz, com respeito, ética, buscando sua própria preservação e a dos outros membros, sem conflitos, uma sociedade em que as pessoas possam se expressar, ser ouvidas, onde acreditem em seu protagonismo para que as mudanças ocorram, onde se aprenda e se viva a democracia, são características difíceis de se concretizar em uma sociedade capitalista, infelizmente esses termos ainda estão no campo das idéias... Por outro lado, são essas utopias que nos fazem avançar, que fazem da minha prática, enquanto professora, fazer da escola, um lugar de vida!

### **3. ENTENDENDO O PENSAMENTO DE PISTRAK – A RÚSSIA NA PÓS-REVOLUÇÃO**

Diferentemente de Freinet, sobre Pistrak não se tem tanto material, especialmente com traduções em português e, em nosso país, os temas relacionados à educação russa ainda não são tão difundidos. Para a análise do tema abordado, os livros levados em conta (únicos traduzidos para o português) foram “Fundamentos da Escola do Trabalho” (PISTRAK, 2000) e “A Escola-Comuna” (PISTRAK, 2009). O que se sabe é que Pistrak foi um educador russo que ajudou a construir uma pedagogia socialista, centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social, ao lado de Krupskaya, Makarenko, Blonsky, Lunatcharsky, Sukhomlinski, entre outros (CALDART, 2000. In: PISTRAK, 2000, p. 8).

Em termos de contextualização, vale lembrar que antes da Revolução, a Rússia havia sido governada por séculos por czares com influência de nobres e aristocratas, que pouco se importavam com a população mais pobre, que no caso, em sua maioria, era rural. Eram agricultores que trabalhavam para os grandes proprietários de terra de forma praticamente servil. Porém, no final do século XIX, a quantidade de operários começou a crescer por conta da instalação de fábricas no país devido à entrada de capital estrangeiro. Tais operários igualmente viviam em situações precárias. Assim, as idéias socialistas foram tomando conta da população oprimida e começaram a crescer.

Foi criado o Partido Operário Socialista Democrata que posteriormente se dividiu em dois, os conhecidos mencheviques e bolcheviques (liderados por Lênin).

Devido à entrada da Rússia na I Guerra Mundial, a situação no país se tornava cada vez pior, levando finalmente o Czar Nicolau II a renunciar, sendo que Kerenski entrou em seu lugar formando um governo mais moderado. A situação continuava péssima para o povo, assim, em outubro de 1917 ocorreu a famosa revolução de outubro quando os bolcheviques tomaram o poder.

É claro que uma revolução não acontece instantaneamente, de uma hora para outra e a entrada dos bolcheviques no poder foi apenas um passo. As pessoas continuavam em situação de precariedade, porém cheios de esperança de que sua situação melhoraria. Assim, os revolucionários tinham muito que fazer e contavam,

inclusive, com a formação de homens menos alienados, pois eram estes que fariam as grandes mudanças acontecerem e ajudariam na manutenção da sociedade e do Estado socialistas. Portanto, o papel dos educadores foi fundamental.

Esse período, pelo qual a primeira geração de educadores revolucionários viveu, imediatamente depois da revolução de outubro, foi muito importante para a história do mundo e é importante saber como, nesse momento, tão tenso, mas tão transformador os movimentos educacionais se deram. É necessário

“Ier Pistrak pensando sobre o que significou para ele, e para outros pedagogos deste mesmo movimento político pedagógico, estar discutindo sobre pedagogia escolar, em um momento pós-revolucionário em que os esforços se concentravam no objetivo de consolidar uma revolução, através de duas tarefas básicas: reconstrução das organizações sociais e do Estado e a luta permanente contra a reação capitalista mundial e as forças reacionárias internas ao próprio bloco de países que compunham na época, a chamada União Soviética” (CALDART. In: PISTRAK, 2000, p. 9).

Tarefas essas nada fáceis de realizar, pois era praticamente um único bloco de países dissonante do resto do mundo. Como se já não bastasse, após passarem pela Revolução e ainda dentro do processo de reconstrução daquela sociedade houve também uma Guerra Civil, fazendo com que a situação no país seguisse na extrema precariedade além da greve liderada pelo Sindicato dos Professores da Rússia, no caso, a parte reacionária do magistério.

A situação não era fácil, por outro lado, todos os caminhos pareciam abertos para se criar uma sociedade onde não houvesse nenhum tipo de injustiça e onde a exploração seria uma lembrança do passado. Era um tempo em que se acreditava poder construir um homem novo.

Assim a escola também tinha que ser radicalmente diferente de tudo o que existia antes e não apenas no âmbito do conteúdo a ser ensinado, mas também na própria estrutura de funcionamento dessa escola assim como nos seus objetivos e finalidades.

Apoiados na teoria marxista-leninista, o que os educadores buscavam era ampliar a atividade social até que esta se tornasse uma prática comum na nova

sociedade que se desenvolvia, para transformar a mentalidade humana individualista, decorrida do capitalismo, em mentalidade coletivista.

Para que tais mudanças fossem atingidas, foi criado o NarKomPros (Comissariado Nacional de Educação), responsável por reconstruir o sistema educacional russo (cf. Abakumov e outros, 1974 apud Freitas, 2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 11) além de cuidar de toda a vida cultural. Figura importante do NarKomPros é Krupskaja conhecida por ser a esposa de Lênin e revolucionária educadora soviética, que chegou a ser presidente da Seção Científico-pedagógica dentro do NarKomPros (FREINET, 2009. In PISTRÁK, 2009, p. 14). Esse comissariado organiza a

“criação das Escolas Experimentais Demonstrativas, entre elas, as Escolas-Comunas, instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho. (...). Tinham a tarefa de provocar inovações a serem generalizadas para as escolas regulares. (...) A finalidade destas escolas era criar coletivamente, na prática junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho” (FREITAS, 2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 13).

Pistrak conduzia uma dessas escolas, a Escola-Comuna do NarKomPros ou Escola Lepeshinskiy (nome do seu fundador). Esteve como administrador e professor dessa comuna por cinco anos, trabalhando arduamente, o que, junto ao coletivo de pedagogos levou aos primeiros resultados positivos.

Diferentemente de Freinet, que não concluiu os estudos,

“Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. Concluiu a Faculdade de Físico-Matemática na Universidade de Varsóvia em 1914, na Polônia. (...). Atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, na cidade de Rostov-na-Donu e (...) foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia junto ao Instituto Superior Comunista de Educação, do Partido Comunista” (FREITAS, 2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 17).

Deu cursos, palestras, publicou manuais, publicou alguns trabalhos, aos quais infelizmente não temos acesso ainda. Além disso,

“pesquisou os fatos pedagógicos profundamente e, em todos os aspectos, fenômenos e processos, esclarecendo sua essência interna, usou amplamente um método da experiência transformativa e nesta base construiu sua teoria pedagógica e enriqueceu a prática” (AKADEMIYA, 1987, p. 9 apud FREITAS, 2009, p. 19. In: PISTRÁK, 2009).

Para Pistrak a escola não deveria ser uma preparação para a vida, mas sim estar inserida nela, formando pessoas que valorizassem o trabalho, principalmente o trabalho coletivo. Esta seria a Nova Escola do Trabalho e, para a consolidação de tal, deveria haver uma ruptura total com a escola antiga, como nos diz Krupskaya:

“Se nos primeiros anos nós fugimos daquilo que nós herdamos da escola antiga – manuais impregnados da ideologia burguesa, arrancar a religião da escola, chauvinismo, método de adestramento e decoração, quebrar a resistência da parte reacionária do magistério – então, agora, era preciso introduzir conteúdo novo no ensino, ligar a escola, como fosse possível, fortemente com a vida, aproximar-se da população, organizar uma autêntica educação comunista das crianças... Wladimir Ilich [Lênin] falou muitas vezes que deve ser modificado na raiz todo o conteúdo do ensino, que ele deve ser fortemente ligado com toda a construção socialista, com as tarefas atuais desta construção. (...). Nós tínhamos como alvo colocar para as crianças que chegavam à escola as bases de uma visão de mundo materialista, desenvolver neles a compreensão da vida ao seu redor e, então, mudá-la radicalmente – o que era exigido – desenvolver neles a habilidade de trabalhar coletivamente, viver e estudar” (KRUPSKAYA apud KOROLEV e SMIRNOV, 1961, p. 446-447 apud FREITAS. In: PISTRÁK, 2009, p. 15).

A educadora, ao citar Lênin e ao dizer que colocariam para as crianças as bases de uma visão de mundo materialista, nos mostra uma das bases dessa nova educação: o marxismo-leninismo.

Lênin, um dos principais responsáveis pela Revolução tinha um viés marxista, apesar de algumas diferenças entre ele e Marx. É claro que, por se tratarem de

momentos diferentes, em lugares diferentes, Lênin adaptou as idéias de Marx à sua realidade na Rússia, provando a possibilidade de uma revolução comunista em um país em que o capitalismo estava apenas começando.

Ambos os pensadores pensavam e estavam pela classe operária que sofria com as desigualdades sociais e péssimas condições de trabalho. Defendiam a revolução do proletariado contra a burguesia ou a classe social-democrata, no caso da Rússia. E para que essa Revolução acontecesse, ou para manter o pensamento revolucionário agindo em contra aos reacionários, a educação era tida como fundamental. Por estar vinculada à vida, a escola e as crianças e jovens que dela fazem parte devem impregnar-se da realidade atual, a fim de pensar e agir sobre ela, como protagonistas.

O pensamento marxista esteve não só presente, mas impregnado no pensamento dos educadores, e pouco a pouco também no pensamento da classe trabalhadora, nos jovens, crianças e demais construtores da revolução, podendo ser considerado a principal influência no pensamento desses construtores socialistas, principalmente no que concerne ao materialismo histórico-dialético.

Atuando juntamente a Pistrak, estava V. N. Shulgin, sendo inclusive co-autor do livro “A Escola Comuna do NarKomPros”, ou “A Escola-Comuna”, como foi traduzido para o português (FREITAS, 2009. In: PISTRAC, 2009, p. 16). Shulgin faz uma forte crítica a John Dewey, pelo fato de que mesmo sendo um burguês ele seja

“obrigado a constatar que em qualquer Estado burguês não há escola única, há diferentes escolas para crianças de diferentes classes sociais, que suas tarefas são diferentes; que nas escolas predestinadas para as crianças trabalhadoras e camponesas, nem se fala sobre formação e educação” (DEWEY, p. 15 apud FREITAS, 2009. In: PISTRAC, 2009, p. 22).

E também porque, para Dewey não haveria objetivos educacionais, ou melhor, ele não se propunha a pensar sobre isso, mas sobre a organização do ambiente infantil, fato com o qual Shulguin se opunha totalmente. Para Shulguin, “os objetivos da educação são um fato” (p. 18 apud FREITAS, 2009. In: PISTRAC, 2009, p. 23), e nesse caso, os objetivos educacionais eram os de uma transformação social, em que se conhecesse os ideais da classe trabalhadora e se lutasse por eles.

Por outro lado, Dewey foi uma das pessoas que lidou com as idéias do princípio da escola do trabalho e, “para [uma] escola russa que esteve por séculos sob o regime tsarista, as idéias da escola burguesa avançada pareceram mais progressistas e respondendo às tarefas da democratização da escola” (PISTRAK, 1934, p. 115 apud FREITAS, 2009. In: PISTRAK, 2009, p. 40).

É claro que os educadores russos estavam atentos às demais idéias escolanovistas, fortemente difundidas no momento e ao próprio Emílio, de Rousseau, pois mesmo anteriormente à Revolução, numa tentativa de romper com a escola tsarista, Tolstoi e Uchinski já começaram a pensar em um outro tipo de educação desligado da Igreja, com base nessas idéias que chegaram aos educadores revolucionários. Estes, porém, dispostos a lutar por uma completa mudança social, sentiam a necessidade de romper com os limites da Escola Nova, que remetem ao liberalismo burguês. Dessa pedagogia, só se aproveitavam as bases das ciências.

Portanto, conclui-se que, apesar de estarem atentos aos movimentos educacionais de sua época e de utilizarem-se de um ou outro aspecto da educação escolanovista, a grande influência no pensamento educacional russo foi o marxismo-leninismo.

Do pouco que sabemos sobre Pistrak, concluo que este, assim como os outros que viveram no período e construíram coletivamente a escola do trabalho e uma nova sociedade, socialista, assim também como Freinet jamais deixou de lutar e de perseguir seus ideais por acreditar neles, ainda que em alguns momentos fosse necessário estarem sozinhos. Pistrak escreveu seu último livro “Pedagogia”, em 1934 (FREITAS, 2009. In: PISTRAK, 2009, p. 36) e só interrompeu definitivamente seus estudos e trabalhos em 1937, quando durante a perseguição stalinista morreu, por fuzilamento, após permanecer três meses presos (FREITAS, 2009. In: PISTRAK, 2009, p. 18).

## 4. O QUE É TRABALHO?



Tirinha 1.

Trabalho: um termo complexo, que pressupõe inúmeras interpretações e significados, como já foi dito na introdução deste trabalho.

A tira do Quino, porém, nos mostra uma significância para o termo bastante difundida e por nós conhecida: o trabalho dentro da concepção capitalista. Logo na primeira sentença, onde se lê “trabalhar para ganhar a vida”, percebemos que trabalho e vida são coisas completamente distintas: têm-se vida como algo positivo, um prêmio. Para ganhá-la, sacrifique-se, trabalhe.

No segundo quadro então, a negatividade vinculada ao trabalho é ainda pior: trabalhar para viver é desperdiçar a própria vida. Por que estaria o trabalho impregnado de um caráter tão negativo? Como a constituição do termo se deu neste sentido e por que a tratamos com tanta naturalidade?

Ruth Joffily (2012), no I Encontro Campinas de Educadores Freinet falou um pouco sobre essa concepção de trabalho. Para ela, em nossa sociedade o trabalho é visto como um meio, o meio de garantir sobrevivência e assim essa sociedade vem

estabelecendo dicotomias: trabalho X lazer, dever X prazer, relações impessoais X relações fraternais.

“Ao ponto de parecer discrepante alguém dizer que gosta de trabalhar. Porque em nossa sociedade o trabalho se transformou num meio de garantir a sobrevivência, e não num fim, numa criação do homem em confronto com o mundo natural e social em que vive” (JOFFILY, 2012).

Joffily (2012) nos dá o exemplo do que em geral se pensa dos artistas, que, por transformarem o mundo e sentirem grande prazer nisso, são vistos como não trabalhadores. O mesmo acontece com aquele artesanato que fazemos num final de semana, que por sinal, nos dá muito prazer e, portanto, não pode ser considerado trabalho, mas sim um hobby. “No entanto, são horas de atividade, de gestos disciplinados, de pensamentos, de esforço, que têm como resultado um objeto que vai ser utilizado na vida, para vestir ou para enfeitar” (JOFFILY, 2012). Esquecemo-nos de que a arte, ou a produção de um artesanato, como qualquer atividade humana, “depende de condições materiais e históricas para a sua realização. Depende de esforço. É um trabalho” (JOFFILY, 2012).

Em contra a essas concepções artificiais de vida e de trabalho estão os dois educadores tomados como objetos deste estudo. Segue adiante explanações sobre suas concepções de trabalho com o objetivo de identificar essas concepções em suas semelhanças e diferenças e entender os porquês desta categoria de análise para os dois.

#### **4.1. O Trabalho em Freinet**

Tanto para Pistrak quanto para Freinet, o trabalho é um processo pelo qual se garante a produção e reprodução da vida, portanto, é a atividade-centro da mesma. Assim, o trabalho não é somente um objetivo, mas também um meio e uma técnica. Tal conceito se assemelha à concepção marxista, no sentido em que é considerado uma atividade humana básica e no sentido em que o trabalhador não deve estar alheio ao trabalho realizado. Apesar dessa afinidade com o marxismo nesse sentido, posteriormente se verá que Freinet, no meu ponto de vista, se distanciará de tal concepção.

Voltando às relações feitas entre Rousseau e Freinet, temos em ambos,

“a concepção do trabalho produtivo, realmente produtor de coisas úteis, como único meio de aquisição de conhecimentos, meio que não exclui completamente, mas que coloca em plano muito secundário as técnicas baseadas na repetição e na assimilação dos manuais, dos livros e de ensinamentos de outros” (CABRAL, 1978, p. 72).

Ao produzir coisas úteis, o trabalho se torna desejoso e necessário. Na escola, por exemplo, isso incute na criança não o desejo de fazer o que quiser, mas de querer tudo o que ela faz, sozinha ou coletivamente. Desta forma, se estabelece uma relação

“entre o trabalho das crianças e o trabalho social isto é, entre o trabalho e as relações sociais de produção. É ao mesmo tempo em que Emílio descobre pela prática, a essência do trabalho, que ele descobre também as contradições da propriedade privada” (CABRAL, 1978, p. 73).

Para que Emílio entenda a relação de trabalho com a idéia de propriedade privada, Rousseau o fará sentir que ele, Emílio, colocou no seu trabalho (no caso o cultivo de um jardim), seu tempo, seu trabalho, suas penas. E ao ver o campo arrasado, porque não sabia que havia plantado em terreno alheio, toma a consciência da necessidade de uma convenção o que faz com que ele chegue à idéia de propriedade privada. Ele passa a querer aquilo que fez, seu jardim.

Outro aspecto importante concernente a concepção de trabalho para ambos, é a concepção de trabalho livre e criador: Assim Freinet e Rousseau mostram que o trabalho, principalmente na escola não deve ser estritamente profissional, pois “a própria essência do trabalho não é a repetição de atos mecânicos, mas a criação, isto é, a realização e a imitação do poder que tem a própria natureza de produzir o novo” (CABRAL, 1978, p. 73).

Segundo Cabral (1978, p. 74) o que diferenciaria Freinet de Rousseau com relação ao trabalho é que para Freinet, o trabalho estaria oposto ao jogo. Para ele o natural na criança não é o jogo, mas o trabalho. Assim Freinet introduz os termos trabalho-jogo e jogo-trabalho dentro da escola, que serão analisados posteriormente.

Como para Freinet, se respeita a coletividade, mas essa deve também respeitar as individualidade e as necessidades pessoais de cada integrante, Freinet fala também em trabalho cooperativo, que gerará aprendizado cooperativo, em que a divisão das etapas do trabalho poderia se dar, se necessário, em termos de consideração pela faixa etária, saúde do indivíduo etc. e trabalho individual, compartilhado com a coletividade.

É claro que, quando se fala em trabalho, não se pode deixar de mencionar a força das fábricas e do trabalho alienado que ali acontecia, em decorrência da Revolução Industrial. Sendo assim, ao se valorizar o trabalho, especialmente o trabalho de crianças, não se deve confundir com o trabalho das crianças nas fábricas, utilizadas como mão de obra barata. Freinet era totalmente contra essa situação (CABRAL, 1978, p. 71).

Para Freinet, o trabalho em termos de atividades manuais tem tanta importância quanto às intelectuais, sendo para ambos, necessário disciplina. Nesse caso, a disciplina é algo desejado, pois está para servir ao trabalho e é o próprio resultado de um trabalho organizado, fazendo com o que o trabalho não deixe de ser prazeroso, animado, autônomo, vivo. Quando nos ocupamos de um trabalho vivo e cheio de sentido, não nos cansamos, pois somos motivados pelo próprio trabalho. E isso vale para o trabalho escolar: a criança querará conhecer melhor determinado assunto ou problema, desde que lhe faça sentido e terá prazer nisso. Assim, apesar de Freinet ser tão favorável à prática, ao tateamento, ao “pensar com as mãos”, sua concepção de trabalho não se limita ao manual, pois é o trabalho como um todo, assim como o homem é todo um ser maravilhoso que não pode ser compartimentado.

Aí encontramos uma concepção importante de trabalho para Freinet: a crítica à separação do trabalho manual e intelectual, própria do capitalismo, que valoriza o trabalho intelectual. Ele denuncia a separação que a própria escola faz das estruturas produtivas e educativas. Isso é ainda muito atual e acontece correntemente de um modo por nós até naturalizado. Na maioria dos ambientes de trabalho, mas focando-me aqui nas escolas, as relações que os professores, geralmente, constituem com o espaço e com os demais funcionários não são relações verdadeiras e de respeito. Há o costume socialmente construído em achar que o professor é melhor que o auxiliar, melhor que o faxineiro, que o jardineiro ou porteiro que trabalham na escola. O

problema está em achar que tem mais valor e é mais importante aquele que estudou... Não quero aqui desmerecer o papel do estudo, da pesquisa, fundamentais, mas lembrar que como seres humanos, trabalhadores e construtores da vida é uma obrigação sermos respeitados independentemente da circunstancia. O trabalho do auxiliar, do porteiro, faxineiro, administrador, diretor, coordenador, cozinheiro etc. tem um papel tão fundamental dentro da escola quanto o papel do professor, trabalho esse que deve ser respeitado.

Esquece-se que o educar está muito além das quatro paredes da sala de aula, mas nestas relações que se fazem no espaço escolar, no trato, nos olhares, na troca, na partilha... “A escola ensina em todos os seus aspectos, não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior, de caráter autoritário no que diz respeito à organização do poder interno vivenciado pelos estudantes” (FREITAS, 2009. In: PISTRAC, 2009, p. 77).

Para Freinet, o trabalho, qualquer que seja, naturalmente carrega uma concepção formativa, pelo fato tão básico e ao mesmo tempo tão complexo de representar a ação do homem sobre a natureza.

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

Assim, entendemos outro aspecto de sua concepção de trabalho: sendo algo que justifica o pensamento humano, sendo seu motor essencial, seria algo naturalmente inerente ao homem e não seguir esse destino humano é o mesmo que desvirtuá-lo.

E aí, chegamos a um dos aspectos mais importantes concernente ao trabalho para Freinet. Ao relacionar o trabalho à vida e à natureza, ao dizer que se trabalha e se vive ao ritmo da natureza, no decorrer de seu caminho e de sua obra tais conceitos se tornam cada vez mais abstratos. Se entende que o indivíduo e aliás, todo e qualquer ser vivo, carrega um potencial de vida, de origem natural, orgânica que pode realizar-se pelo trabalho.

“Cada vez menos o trabalho aparecerá, no pensamento de Freinet, como meio de produzir conhecimentos úteis para as crianças do povo. Em seu lugar virá a noção de trabalho como função vital de todo e qualquer ser vivo. É o trabalho necessidade natural” (NASCIMENTO, 1995, p. 63).

#### **4.2. O Trabalho em Pistrak**

Diferentemente de Freinet, para Pistrak, o trabalho é uma atividade referente ao modo de ser humano e social, não sendo, portanto, uma atividade natural, mas, uma atividade histórica. Este conceito, assim como todo o pensamento de Pistrak, está atrelado à concepção materialista da história, advinda do marxismo. É, portanto:

“Um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio natural com a natureza (...). Não se trata aqui de formas instintivas, animais, de trabalho. (...). Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira (...) os elementos componentes do processo de trabalho são: atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho (...). O processo de trabalho (...) é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição natural eterna da vida humana (...) sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 2008, p. 211-218).

Como se nota, a concepção de trabalho é um dos pilares da obra de Marx e, devido às circunstâncias pelas quais passavam os trabalhadores na Rússia, circunstâncias de exploração, alienação e pobreza, a concepção marxista de trabalho se tornou a base do pensamento revolucionário, pois, como bem se vê no “Manifesto Comunista” (1996), analisa as várias formas de opressão social, colocando a burguesia como a nova classe opressora.

É do trabalho também que surge a idéia de propriedade privada e alienação, que era justamente contra o que o socialismo queria lutar: o trabalho alienado e explorador. Na sociedade de classes, o homem é separado do produto de seu trabalho, é alienado a ele, devido à divisão primitiva do trabalho, onde cabe a cada trabalhador exercer uma parte da confecção do produto. Essa alienação dá-se definitivamente no trabalho capitalista, geralmente de indústria, pois anteriormente, no trabalho de manufatura, ainda que houvesse exploração o homem não era totalmente despojado do seu saber.

Porém, o trabalho é necessário, pois é a maneira pela qual os homens produzem a própria vida material, satisfazendo suas necessidades, como comer, beber e vestir-se. É o homem em sua relação com a natureza, transformando-a e constituindo-se homem, pois essa é a marca que distingue o homem dos outros seres.

Na sociedade capitalista então, a educação está separada do trabalho, mas vinculada ao destino do mesmo, o que parece um tanto quanto contraditório já que,

“a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é (...). Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (SAVIANI, 2007).

Relação de identidade sim, porém, com a descoberta de que o homem não pode viver sem o trabalho, mas, pode viver do trabalho do outro, explorando-o, cada vez mais

forte se dará a divisão entre os trabalhadores e os não-trabalhadores (considerados os pensadores/intelectuais, superiores àqueles que realizam trabalho).

“Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007). Temos então a educação para os proprietários e para os não proprietários. E é a educação para os proprietários que, segundo Saviani, deu origem a escola, cujo significado era 'tempo livre', ou seja, a escola é para os que não trabalham e, neste momento, inicia-se o processo de separação entre educação e trabalho, separação para qual os educadores russos revolucionários também tentarão lutar em contra, pois inserirão o trabalho na escola.

O trabalho para Pistrak, dentro da visão marxista, também significava a construção da nova sociedade, por isso a preocupação em não separar a educação do trabalho, mas formar (educar e instruir) os trabalhadores lutadores e construtores da nova sociedade, já que, como diria Lênin, sem teoria revolucionária, não existe prática revolucionária.

## 5. O TRABALHO E A EDUCAÇÃO



Tirinha 2.

Nesta filosófica tirinha do Charlie Brown, além de, mais uma vez, vermos a negatividade impregnada ao trabalho, vemos uma crítica clara à escola: primeiro você vai à escola, nela você se instrui, “estuda”, é avaliado, passa por tudo aquilo que pregava a escolástica, ou a escola antiga, para depois entrar no mundo da prática. Ou seja, a razão antes da sensibilidade, antes do tateamento mecânico e experimental (como diria Freinet), ou, como criticaria Pistrak, uma escola em que ciência e trabalho não andam juntos, onde o aluno se instrui alienadamente sem apropriar-se da realidade

que o circunda. Essas são idéias contrárias às dos nossos dois autores, hora estudados, no que concerne à educação e pronto se tentará explicar o porquê.

Começemos por Freinet: não se pode negar que ele foi um dos principais contribuintes à educação dos últimos séculos. Freinet, diante de suas concepções de trabalho e crendo ser este, o responsável por levar vida à escola, elabora toda uma pedagogia, tendo no trabalho socialmente útil sua centralidade.

Primeiramente, falar de educação para Freinet é falar da escola e da educação a partir da criança. “Significa falar, sobretudo, daquilo que acontece dentro de uma instituição educativa em cujas aulas os professores e alunos elaboram atividades para tentar entender, interpretar e modificar o mundo que os rodeia” (IMBERNÓN, 2012, p. 16), diferentemente da escola tradicional.

Nas críticas que faz a esta escola, tradicional, Freinet reforça o fato de que nascemos em um meio, onde desde a infância “contraímos hábitos cuja marca jamais se apagará. [São] os modos de vida material, intelectual, moral e técnica em que somos formados em nossas famílias e em nossas aldeias” (FREINET, 1998, p. 84). E é aí que a escola em muito se enganou: quis tirar a criança de seu meio “para transportá-la autoritariamente para esse meio tão diferente que a escola é, racional, formal e frio, como a ciência da qual queria ser o templo” (FREINET, p. 85). Freinet jamais deixará de criticar o erro da escola em endeusar a ciência, desconsiderando o poder formador e fraternal do trabalho. Ora se essas marcas adquiridas desde a infância se impregnam no indivíduo a ponto de nele permanecer para o resto de sua vida, não são essas as suas aprendizagens mais significativas?

Portanto, contrário a uma educação puramente instrucional, Freinet dirá que “é preciso conceber e realizar uma pedagogia que seja verdadeiramente a ciência da formação do trabalhador em sua dupla função de trabalhador e de homem” (FREINET, 1998, p. 147).

“É isso que é determinante: o mineiro, o ferroviário, o metalúrgico, o vinicultor, o pastor, o camponês vivem e pensam sobretudo como trabalhadores. O que caracteriza e determina sua vida é o seu trabalho, são os gestos aos quais o esforço cotidiano os habituou” (FREINET, 1998, p. 149).

A instrução por si só não torna o homem melhor. Sendo assim, “para ele a escola tradicional [instrucional] é uma jaula dentro da qual tudo o que é formal (escolástico, como ele mesmo afirma) é forçado e artificial, ao contrário do que seria uma confiança embasada na natureza” (IMBERNÓN, 2012, p. 70). Mas essa escola nos fez crer que, se instruindo, o homem teria melhores condições de vida. “Estuda, meu filho, adquire a ciência que fará de ti um doutor; será sempre menos duro, para ganhar o teu pão, do que pegar na enxada...” (FREINET, 2012, p. 112).

Essa concepção ainda é muito atual. Aqueles que trabalham em escolas, correntemente, sentem as dúvidas dos pais com relação à formação dos filhos, preocupação natural que os responsáveis por cada pequeno têm, porém, essa preocupação está muito vinculada aos resultados, às notas, ao “passar no vestibular”. Na educação infantil, o principal resultado esperado, é que a criança saia do primeiro ano sabendo ler e escrever, sem se levar em conta o respeito ao tempo do brincar, do conversar, do discutir, do decidir, ou melhor, do relacionar-se com o outro, das práticas coletivas e de tantas outras necessidades infantis, que, aliás, não são sanadas apenas no espaço escolar. É como se o que as crianças vivessem dentro de casa, com a família, ou com outros colegas que não são da escola, ou mesmo com os colegas da escola, em suas brincadeiras, nos olhares que se cruzam nos corredores, nas relações com os adultos, com todos os indivíduos que participam do espaço escolar não os educasse. Como se o presente dessas crianças não fosse vida, mas sim o seu futuro que está em jogo.

Para Freinet,

“A educação deve ser móvel e flexível na forma; deve forçosamente adaptar suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humanas. Nem por isso deve deixar de cumprir seu duplo papel: exaltar no indivíduo o que ele tem de especificamente humano, a parcela de ideal que ilumina uma razão de viver mesmo nas piores degradações; enriquecer e fortalecer o acervo comum de conhecimentos, que é como que nossa terra nutriz, o substrato essencial de nosso devir. Além disso, a educação deve, no âmbito dessa dignidade, preparar tecnicamente, poderíamos dizer, o indivíduo para suas tarefas imediatas. Uma coisa depende da outra. Fundações sem construção em cima são rapidamente recobertas pelo tempo implacável que elimina o inútil, nivela e recobre os

cadáveres; construções sem fundações conscienciosas também desaparecem às primeiras caras feias do tempo. A árvore necessita de raízes, mas não se pode conceber uma planta sem caule vivo que as continue e dê uma razão de ser às suas obstinadas funções” (FREINET, 1998, p. 175).

Traçamos as primeiras linhas de pensamento sobre a relação que Freinet faz entre a educação e o trabalho, voltemo-nos agora a seus objetivos: utilizando-me da abordagem de Cabral (1978, p. 14-21), os relacionarei aos objetivos da educação para Rousseau. Este distingue três tipos de educação: da natureza, dos homens e das coisas, sendo que as duas últimas devem estar subordinadas à primeira. Portanto, o primeiro objetivo da educação é a formação de homens, independente da sociedade a que este pertença. Depois, por ter a sociedade como realidade consumada, ainda que seja contra ela, coloca como um segundo objetivo a produção de homens sociáveis. Ainda como um terceiro objetivo ele coloca a produção de cidadãos devotados à sua pátria e a seu Estado. Esse tríplice objetivo da educação para Rousseau nos mostra uma aparente contradição entre natureza e sociedade. Para ele não seria possível formar homem e cidadão ao mesmo tempo e é por isso que ele crê numa primeira educação do indivíduo, que assim estará pronto para receber as outras “educações”.

Já para Freinet é possível encontrar uma harmonia entre natureza e sociedade, ou seja, “o balanço indivíduo-sociedade parece harmonioso e natural” (CABRAL, 1978, p. 15), devido à reciprocidade que, para ele deve existir, entre comunidade e indivíduo. Para ele, “a criança é ao mesmo tempo pessoa e cidadão em potencial” (CABRAL, 1978, p. 21), que já atua em seu meio escolar ou doméstico e se prepara para atuar na construção da nova sociedade do futuro. Este então se torna seu objetivo: construir uma nova sociedade, harmoniosa e equilibrada, através de homens (as crianças do futuro) que trabalham. Por isso ele não isolaria seu aluno, como fez Rousseau com seu Emílio, com o intuito de formá-lo primeiramente homem.

Dado este objetivo, é importante destacar em sua pedagogia, que esta ia muito além dos princípios da escola ativa, que apesar de ter o aluno como protagonista no processo de aprendizagem e de ter o professor como articulador nesse processo, não contextualizava essas aprendizagens à vida das crianças e não considerava o trabalho como articulador das mesmas. “Aos poucos ele percebe os limites desta “pedagogia

ativa”, que descreve como *intelectualizada, cheirando a laboratório*, cujo risco era isolar-se do social” (NASCIMENTO, 1995, p. 15). Desta crítica, ele passa à distinção, elaborando suas próprias técnicas pedagógicas, as técnicas de sua “Escola Moderna”.

Os princípios dessa escola, descritos na carta da Escola Moderna, de 1968 são:

- “1. A educação é o desenvolvimento total da pessoa e não uma acumulação de conhecimentos, um adestramento ou uma servidão.
2. Opomo-nos a toda doutrinação.
3. Negamos a ilusão de uma educação suficiente por si própria, uma educação asséptica, à margem das grandes correntes sociais e políticas que a condicionam.
4. A escola do amanhã será a escola do trabalho.
5. A escola deve ser centrada na criança. É a criança quem com nossa ajuda constrói sua personalidade.
6. A pesquisa (o tateamento experimental) é a base e a primeira condição do esforço para a modernização e cooperação escolar.
7. Os educadores que seguem a pedagogia Freinet são responsáveis pela orientação e difusão das idéias cooperativas.
8. Nosso movimento da Escola Moderna está preocupado em manter relações de cortesia e colaboração com todas as organizações que trabalham no mesmo sentido.
9. Nos relacionamos com a administração.
10. A pedagogia Freinet é, por essência, internacional” (IMBERNÓN, p. 25).

Como o Movimento da Escola moderna segue até os dias de hoje, ainda muito ativo, com seus encontros, reuniões e discussões, há documentos mais modernos que incluem outros aspectos dessa pedagogia na atualidade. “Em 2008, a Federação Internacional de movimentos da Escola Moderna (FIMEM) ([www.fimem-freinet.org](http://www.fimem-freinet.org)), reunida durante o 27º Reencontro Internacional de Educadores Freinet (RIDEF), apresentou uma reformulação da carta, adaptada à realidade em que vivemos” (IMBERNÓN, 2012, p.25), destaco aqui os itens 5 e 6 da carta, concernentes ao trabalho:

- “5. Lutamos por uma escola de trabalho criativo, autônomo, cooperativo, escolhido com consciência e responsabilidade perante a si mesmo e aos demais.

O trabalho assim concebido, humanizado e não alienado, o grande princípio, o próprio fundamento da educação popular; dele dependem o aprendizado e a possibilidade de se aproximar da construção dos saberes e da participação cidadã.

6. (...) A pedagogia Freinet pondera a livre expressão; os métodos naturais, os projetos de trabalho cooperativo, a ação e interação do sujeito com o meio, a educação para a resolução não violenta de problemas” (IMBERNÓN, 2012, p. 27).

Os princípios mencionados na primeira carta e até muitos dos mencionados nessa carta mais atual, que, porém não foram escritos anteriormente, serão a base das técnicas desenvolvidas por Freinet para a sua Escola Moderna. Essas técnicas tinham como pano de fundo um novo tipo de escola, de educação e de sociedade, portanto, elas não eram nada neutras, se é que se pode dizer que existe algo neutro em educação.

As principais técnicas, segundo Imbernón (2012, p. 31), as mais conhecidas, e aí veremos o quanto Freinet se utiliza das novas tecnologias e da ciência para recuperar aquilo que é natural, são: a prensa e as técnicas de impressão; o texto e desenho livres e o livro da vida (essas técnicas eram para Freinet a ponte entre a escola e a vida, o eixo do trabalho na escola, vinculado à necessidade de criação); os fichários escolares e de auto-correção; a correspondência interescolar; o plano de trabalho (no qual a própria criança se organiza, de acordo com seu ritmo, e se avalia, reconhecendo em que aspectos pode se superar); a assembléia cooperativa semanal, as conferências; o mural de notícias e os complexos de interesse.

“Tudo isso configurará uma proposta global que Freinet chama de método natural cuja base é uma prática educativa – uma metodologia escolar – que parte da experiência diária da vida individual e social das crianças, e que não pretende unicamente que os alunos aprendam os conteúdos escolares, mas que, sobretudo, desenvolvam sua personalidade, sua criatividade e a socialização individual e coletiva, para que sejam crianças mais livres” (IMBERNÓN, 2012, p. 41).

Outro aspecto importante de sua pedagogia se refere às já citadas Invariantes Pedagógicas. São trinta invariantes fundamentadas na pedagogia de John Dewey. Ao final de cada invariante Freinet coloca um pequeno teste para que os professores avaliem sua prática educativa. Dentro dessas invariantes, muitas vezes a questão do trabalho é citada: o trabalho deve ser desejado e não obrigado, pois ninguém gosta de ser obrigado a fazer nada; o trabalho realizado em sala de aula, tanto coletiva quanto individualmente ou em grupos deve ser valorizado e respeitado; os alunos devem poder escolher os temas de trabalho; o trabalho deve ter um objetivo conhecido e desejado pelo seu realizador; é necessário motivar o trabalho: elaborar textos livres, desenhar, pintar, imprimir, devem ser atividades animadas e prazenteiras. Os alunos trabalham sem dar-se conta do tempo e sem cansar.

É importante ressaltar, ainda dentro dessas invariantes, que para que o trabalho tenha sentido dentro da escola ele deve ser contextualizado a uma determinada realidade social, à realidade da comunidade envolvida, à realidade da criança, respeitando-a e à sua individualidade, pois cada um aprende e progride de acordo com seu gênio.

Ainda com relação ao trabalho dentro da escola, Freinet utiliza-se dos termos *trabalho-jogo* e *jogo-trabalho*. Em sua obra “A Educação do Trabalho” (1998), Mathieu, que dará toda uma explicação detalhada sobre como seria essa nova escola, dirá ao Senhor Long que a necessidade vital da criança é necessidade de trabalho. Para ele, o jogo, essencial à criança,

“é de fato um trabalho, mas um trabalho de criança (...). Esse trabalho-jogo é uma espécie de explosão e de liberação, como ainda o experimenta hoje o homem que consegue dedicar-se a uma tarefa profunda que o anima e o exalta” (FREINET, 1998, p. 178).

Neste sentido, me identifico muito com Freinet, pois ele reconhece a brincadeira infantil como algo importante, essencial, culturalmente construído, algo que proporciona liberdade de criação e dinamismo. É qualidade de vida para a criança no sentido que lhe mostra seu potencial, todas as suas possibilidades. Ou seja, é o jogo enquanto necessidade infantil, assim como o trabalho o é, e não como um simples possibilitador

de prazer, ou como meio de se chegar a certo resultado, o famoso “aprender brincando”.

“Esta explicação decorre da necessidade maníaca nos homens de fornecer uma razão, boa ou má, a todos os nossos atos. Meu Deus, brincar faz parte da vida da criança como dormir, beber, expressar-se, amar” (FREINET, 1998, p. 179).

Por considerar que a criança tem esse potencial de vida, essa energia diária que só lhe acaba ao final do dia, quando por uma reação natural adormece, o jogo, para Freinet é um complemento do trabalho, “a criança brinca porque o trabalho não foi suficiente para esgotar toda sua atividade” (FREINET, 1998, p. 181).

O trabalho-jogo então são os dois elementos ao mesmo tempo, pois não é trabalho/sofrimento, jogo/prazer. Há prazer no trabalho tanto quanto no jogo e na verdade, ambos não andam separados. A criança que, por ainda não conseguir realizar certas atividades dos adultos, como por exemplo, construir uma casa, ou dominar o fogo, encontrará

“atividades que, na origem, possuem os elementos essenciais desses trabalhos específicos, mas que são como um maravilhoso plágio deles, adaptado a suas necessidades, a seu espírito, a seu ritmo de vida. (...). Observem as crianças quando brincam: vê-se que estão inteiramente absorvidas em seu trabalho, num mundo à parte, em que finalmente vivem, segundo suas próprias necessidades e em seu ritmo... Basta a intervenção dos adultos para que se quebre o encanto” (FREINET, 1998, p. 209).

Já o jogo-trabalho, relacionado sempre à imitação dos gestos ancestrais ou da imitação das realizações adultas são:

“apenas um paliativo instintivo para a impotência em que se encontra a criança para satisfazer uma necessidade imperiosa. Na falta do verdadeiro trabalho, do *trabalho-jogo*, a criança organiza um *jogo-trabalho* com todas as características daquele, sem contudo a espiritualidade superior que provém do sentimento de utilidade social do trabalho, que eleva o indivíduo à dignidade de sua eminente condição” (FREINET, 1998, p. 232).

Para Freinet, o trabalho-jogo é fundamental por dar à criança possibilidades para aprofundar seus conhecimentos e assim agir. Enquanto estão em situações de trabalho-jogo, surgem situações problematizadoras que a fará desejar conhecer melhor certo assunto, fenômeno ou acontecimento, levado a uma situação de trabalho concreto. Assim, o trabalho para a criança é uma atividade de trabalho real e necessária, não sendo necessariamente uma educação pelo trabalho manual e mesmo quando o é deve estar impregnado pela ciência e técnicas modernas.

Finalizando, para Freinet, independente do trabalho na escola ser manual ou intelectual (pois na verdade o trabalho é um todo, como o homem o é), ele deve estar submerso no bom sendo e na inteligência naturalmente humanos, sendo contextualizado com toda a realidade natural e social da comunidade, dando dinamismo e vida à escola.

Passando agora ao estudo das relações entre educação e trabalho para Pistrak, é importante lembrar que não estaremos falando necessariamente de uma experiência única, somente deste educador, como fizemos com Freinet, mas da articulação de sua experiência na Escola-Comuna com os outros educadores e escolas russas, com todo o movimento da educação soviética.

Falar dos educadores dos primeiros anos socialistas, ou seja, a primeira geração de educadores soviéticos, de 1917 a 1931, não significa, segundo Freitas (2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 81), dizer que haja uma linearidade entre essa primeira geração e as gerações seguintes no que concerne às tentativas progressivas de melhora e isso se deu porque “os primeiros pedagogos soviéticos, os pioneiros, foram calados ou assassinados na década do terror estalinista – os anos 1930. Esta geração teve seu trabalho brutalmente interrompido” (FREITAS, 2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 81). Por isso, o período a que aqui trataremos é curto, mas intenso e não deixou de influenciar a educação russa até a atualidade.

Ao princípio, quando os educadores soviéticos começaram a pensar o sistema educacional, não tinham muito claro como seria essa educação, a única coisa que eles tinham certeza é de que a até então escola tsarista-verbalista já não lhes serviria de nada e de que eles queriam colocar nas crianças a base de uma visão de mundo materialista, segundo o marxismo que para eles era algo muito forte. Assim, a educação

deveria levar em conta os três aspectos essenciais apresentados por Marx: educação mental, educação física e educação tecnológica.

Para melhor desenvolver as idéias relativas à educação na nova sociedade, foi criado o NarKomPros (Comissariado Nacional de Educação), responsável por reconstruir o sistema educacional russo (cf. Abakumov e outros, 1974 apud Freitas, 2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 11) além de cuidar de toda a vida cultural.

Esse comissariado organiza a

“criação das Escolas Experimentais Demonstrativas, entre elas, as Escolas-Comunas, instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho. (...). Tinham a tarefa de provocar inovações a serem generalizadas para as escolas regulares. (...) A finalidade destas escolas era criar coletivamente, na prática junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho” (FREITAS, 2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 13).

A escola única do trabalho era única em seus princípios de trabalho, autogestão, atualidade e complexos de interesse. Porém, cada escola tinha suas características próprias e suas diferenças de acordo com sua tendência (rural ou urbana), sendo ligada com o meio específico de cada uma. Apesar das dificuldades que existiram no início, inclusive econômicas, e da falta de clareza sobre como seria essa escola, esses princípios eram básicos, claros e o caminho para se alcançar o objetivo principal da escola que era o objetivo mesmo da revolução: educar lutadores que defendam os ideais da classe trabalhadora e que não só lutem por esses ideais, mas que se formem construtores de suas próprias vidas e da nova sociedade.

Com relação à atualidade, era necessário que os professores não só a conhecessem, mas que pudessem lutar e construir sobre ela e conduzir as crianças para que fizessem o mesmo. Quando a atualidade se impregna na escola, quando professores e alunos a compreendem dela tomam parte e interferem na sua construção, portanto, o professor deveria ser formado cientificamente.

Para que a atualidade entrasse na escola, não seria somente necessária uma mudança de conteúdo, ou a introdução de conteúdo crítico, mas uma nova organização

para a escola, uma organização em que o aluno não seria somente um ser ativo no processo de ensino, mas no compromisso com a classe trabalhadora (FREITAS, 2009. In: PISTRAC, 2009, p. 25).

Tudo seria diferente:

“no lugar de escolas solitárias – um sistema de escolas, no lugar do trabalho individual do professor – o trabalho coletivo de professores de uma serie de escolas, no lugar de quatro paredes monásticas, atrás das quais se oculta a escola – a introdução da escola na atualidade ampla, no lugar de crianças sem direitos – crianças-edificadoras” (SHULGIN apud FREITAS, 2009. In: PISTRAC, 2009, p. 25).

A própria visão da criança é diferente – crianças edificadoras. Tratava-se das crianças reais, concretas, em uma dada época e em um dado meio e não em uma média de comportamentos que as generaliza. “E se nós estamos falando sobre Moscou, então, em primeiro lugar, o meio é a natureza de Moscou” (SHULGIN apud FREITAS, 2009. In: PISTRAC, 2009, p. 27). Eram as crianças da área fabril, as crianças do campo, cujas psicologias eram diferentes por seus contextos diferentes. “Embora estejam vivendo a atualidade, elas assimilam e a avaliam de modo diferente” (FREITAS, 2009. In: PISTRAC, 2009, p. 27). A criança tem marcas dessa atualidade, é parte dela, está inserida em seu meio.

E como sujeito histórico e social ativo, lutador e construtor de um socialismo que não está pronto, mas precisa ser construído coletivamente, o aluno (crianças e jovens) precisa aprender a trabalhar, trabalhando e aprender a se auto-organizar, se auto-organizando. Por isso a importância dada à autogestão.

Nessa organização, que tem as assembléias gerais de toda a comuna como sua forma superior, o professor, ao invés de ser a última voz, a verdade absoluta, é tido como a última instância. Ele é sim respeitado por sua maior experiência e conhecimentos em determinados assuntos, porém não é considerado superior, inclusive, nas assembléias sua voz tem peso igual ao do aluno. A autogestão foi importante para que as crianças vivessem e sentissem a necessidade de saber organizar a luta e a vida coletiva, assim como a construção de coletivos independentes.

Houve entusiasmo por parte das crianças que logo se dividiram em grupos partidários e tendências e isso foi importante por cumprir um dos objetivos da revolução: fazer nascer nos homens um espírito organizador de qualquer trabalho socialmente útil, à luz da teoria comunista. Possibilitar que a “juventude defina sua própria vontade para agir, ajudá-la nisso, sistematizando e individualizando seu trabalho e hábitos organizativos – eis a obrigação mais necessária da escola, concretizando-se nas formas da auto-direção” (PISTRAK, 1990, p. 2).

Com relação aos complexos de interesse, “a proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho” (FREITAS, 2009. In: PISTRAK, 2009, p. 36), levando-se em conta a complexidade dos fenômenos. “É uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática” (FREITAS, 2009. In: PISTRAK, 2009, p. 37), através do trabalho socialmente útil.

Para a realização dos complexos de interesse era levada em consideração a seleção de temas, baseada no plano social; o modo de estudar cada tema, relacionando-o a outros fenômenos; a organização do ensino segundo esse sistema, que, para o primeiro grau era mais tranqüila por tratar-se de um único professor na sala. Já no segundo grau, por ser um grupo de professores quem ensinava, a situação foi um pouco mais complexa, fazendo com que os próprios educadores se organizassem coletivamente para o funcionamento dos complexos.

Enfim, o estudo em complexos de interesse conectava o estudo ao trabalho, fazia com que este fosse um problema real também para as crianças, fazendo parte de sua vida.

A proposta do complexo é muito interessante enquanto metodologia pedagógica, porém, na prática, sua realização foi bastante difícil, o que levou ao Conselho Estatal Científico (CEL), ligado ao NarKomPros a realizar várias reformas nos programas educacionais. O que aconteceu em muitos momentos é que o trabalho tornou-se somente objeto de estudo, as crianças não chegaram a participar nas atividades de trabalho.

Com relação ao trabalho, pode se dizer que sua tarefa era fazer com que a criança

“aproxime-se da classe-edificadora, assimile melhor sua ideologia, viva com ela, forje hábitos de luta, aprenda a construir. (...). Nós falamos sobre o trabalho como objeto de estudo, sobre o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida” (SHULGIN apud FREITAS, 2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 32).

O trabalho era a ação que marcava a continuidade entre o meio e a escola, que a tornava viva, inserida na atualidade, além de fornecer as bases para a prática da autogestão (FREITAS, 2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 33).

O trabalho na escola aparecia de diferentes formas: auto serviço, oficinas escolares e trabalho produtivo na fábrica, dependendo da idade das crianças. Mas qualquer um desses tipos de trabalhos era trabalho socialmente útil, conector de teoria e prática. O trabalho precisava ser real, verdadeiro, sentido pelas crianças, sua realização ou não na escola, deveria ter conseqüências sentidas, que afetassem o dia a dia das crianças.

Vale lembrar que Pistrak era contra a exploração do trabalho infantil e que quando se fala do trabalho da criança se refere a que este serve somente a interesses educacionais. Deve-se respeitar a escolha do aluno de maneira que esta o enriqueça, através do auxílio de especialistas e do próprio professor quando necessário, proporcionando uma continuidade entre a escola e a vida real.

Organizar cientificamente o trabalho deve servir para transformar as próprias relações de trabalho, que, numa sociedade capitalista, estas estão embasadas na exploração e na dominação.

Tratando da escola em processo socialista rumo ao comunismo, baseando-se ainda nos idéias de Marx e Lênin, para Pistrak, segundo as considerações de Freitas (2009. In: PISTRÁK, 2009, p. 69), é importante considerar que “o Estado é destruído pela revolução e começa a extinguir-se após a revolução, depois de servir ao interesse da classe trabalhadora. A existência de uma sociedade sem classe não é compatível com a idéia de Estado”. Neste sentido, para Pistrak, as instituições estatais, inclusive a escola, devem continuar existindo após a revolução. Porém, se se pensa na continuidade dada ao sistema socialista e a este tipo de educação, poder-se-ia considerar a extinção futura da escola. Isso, a princípio, inclusive para mim, parece

estranho, pela dificuldade que temos de reconhecer que não é somente a escola que ensina, mas também as tantas outras instâncias consideradas informais. A educação russa considerava a importância dada à formação dos indivíduos, ou seja, a instrução junto a educação, e é neste sentido que a escola deixaria de existir, pois é, mais que tudo, uma continuidade do meio.

Por outro lado, a extinção do Estado e assim, da escola, não aconteceu, primeiro porque, devido à rápida industrialização na Rússia, a necessidade de pessoal capacitado era urgente, o que fez com que para o Comitê Central do Partido Comunista, parecesse que a escola não estava cumprindo sua função. O Comitê faz então algumas exigências que começam por mudar o que os educadores até então haviam construído, voltando, por exemplo, a ter a aula como forma básica de organização do trabalho escolar.

Além disso, depois de 1930, com a entrada de Stalin, os primeiros pedagogos construtores da educação soviética foram perseguidos e muitos deles mortos, o que mudou em muitos aspectos a estrutura organizacional educativa.

## 6. Considerações Finais

Conforme explanado durante todo o trabalho, o que se pode afirmar é que Freinet e Pistrak, cada qual a seu modo, inseridos em suas respectivas realidades espaço-temporais, foram, ainda que isso pareça demasiado romântico, homens valentes e lutadores, dispostos a transformar uma sociedade com a qual não eram coniventes.

Encontrar os pontos em comum e as diferenças no pensamento dos dois educadores, é difícil devido à sutileza com que isso se dá. Conceitos como trabalho, vida, formação/educação/instrução, natureza, sociedade, construção são correntes na obra dos dois.

Apesar de Freinet não utilizar o termo “atualidade”, como Pistrak, ele

“se opõe à escola separada da vida, isolada dos fatos sociais e políticos que a condicionam e determinam; ele parte de uma pedagogia unitária e dinâmica, que relaciona a criança com a vida; com seu meio social e com os problemas que enfrenta, tanto os pessoais como os de seu contexto” (ZAPATA, 1989, p. 35 apud IBERNÓN, p. 58).

Freinet utiliza bastante o termo contextualizar, o que nos faz entender que, ao contextualizar o aluno a determinada realidade, não significa que esta realidade apareça intrinsecamente à vida escolar.

De todas as formas, para ambos, a escola deveria ser uma prolongação da vida que se desenvolve na família e no meio social e natural, por isso a necessidade de se ter bem clara a questão da atualidade ou da realidade social no ambiente escolar, para que a vida se pudesse preparar pela própria vida.

Ambos também eram contra as concepções abstratas e generalizadas que se fazia da criança na época. Para eles, a criança a ser considerada era a criança real, agente de seu meio, cheia de vida e desejosa de vivê-la e de transformá-la.

No que concerne à ciência, Freinet era um ávido crítico da mesma, apesar de não achar que o problema estava na ciência em si, mas no uso que dela se fazia. Ele utilizou-se dela para tentar recuperar aquilo que é natural, pois para ele, a verdadeira

sabedoria, ou aquilo que completa o ser, encontra-se na sabedoria do senso comum e na contemplação da natureza. Para ele, as técnicas e a instrução são meios que possibilitam a reflexão sobre a “natureza e o devir de seus atos, a fazer o pensamento pessoal influir sobre os destinos de que participa” (Freinet, 1998, p. 123).

Já para Pistrak, a formação científica era essencial tanto para os professores, como para os trabalhadores, crianças e jovens, construtores da nova sociedade, pois, segundo Lênin, não há prática revolucionária, sem teoria revolucionária. Apropriar-se das ciências, elaboradas pela burguesia mesmo (sem utilizar-se, porém de sua estrutura escolar) era fundamental e necessário para se “desalienar” a classe trabalhadora.

Freinet não discute o papel da educação na luta de classes, no sentido de evitar essa luta, ele vai pelo caminho “da afirmação da verdade sobre a política em direção à libertação e renovação” (NASCIMENTO, 1995, p. 30). A educação deverá

“servir à verdade, ao direito, à justiça (...). Somos educadores. Nosso primeiro dever é respeitar as crianças que nos são confiadas, educá-las, prepará-las. Para isso, opomo-nos a todo dogmatismo que se justifica por considerações extrapedagógicas” (FREINET, Elise apud NASCIMENTO, 1995, p. 30).

Pouco a pouco se nota que a principal diferença entre ambos, está no distanciamento de Freinet ao materialismo histórico. Sabe-se que de alguma forma, o marxismo o influenciou, pois o simples fato de denunciar a separação entre escola e trabalho nos diz isso. Porém, sabe-se também que ele foi expulso do Partido Comunista Francês e que sua obra no decorrer de sua vida foi mudando, passando de “uma escola do povo” para uma “pedagogia do bom senso”.

Apesar de sua ideologia próxima ao comunismo no início da vida, apesar de considerar as condições materiais de sua época, apesar de considerar o materialismo escolar (prioridade dada aos instrumentos), da marca da atualidade na formação dos indivíduos e de se opor ao trabalho alienado, há aspectos que mostram o distanciamento de Freinet do marxismo.

Compartilho do pensamento de Nascimento (1995, p. 31) quando diz que, para o materialismo histórico, a transformação das estruturas sociais é condição fundamental

para a formação de uma nova sociedade e de um novo homem, já para Freinet, a criação do novo homem é condição para a transformação das estruturas e criação da nova sociedade.

Sendo assim, para Freinet, a sociedade passa a ser vista como o conjunto dos indivíduos que a compõem, que ao desenvolverem suas virtudes, regenerariam a sociedade. “As transformações sociais serão, antes de tudo, conseqüências de ações individuais” (NASCIMENTO, 1995, p. 38).

Tanto Freinet quanto Pistrak denunciam a separação que a escola faz entre as estruturas produtivas (o mundo do trabalho) e as estruturas educativas. Essa é a base do pensamento dos dois, o que fará com que eles busquem a inserção do trabalho na escola, considerando o trabalho como um processo formativo.

Trabalho,

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

Pois o trabalho é visto “como função vital de todo e qualquer ser vivo. É o trabalho necessidade natural” (NASCIMENTO, 1995, p. 63).

Ao falar em necessidades naturais, em desejos naturais e na bondade natural do homem longe da sociedade, ou seja, da natureza como salvadora e verdadeira, da natureza/Deus, Freinet pode ser entendido como alguém que tenta encobrir os conflitos sociais, transformando-os em próprios à natureza humana. Nascimento (1995, p. 45) considerará que esta é uma visão a-histórica da humanidade. “De fato, a criança é um ser social de um determinado quadro histórico. Não existe a infância em si, mas crianças cujas existências são condicionadas pelo meio social em que vivem” (NASCIMENTO, 1995, p. 45).

Ainda ao naturalizar pode-se dizer que a dependência que a criança tem do adulto, do professor, e sua submissão a ele são válidos porque o adulto é naturalmente superior a ela. “Todavia, é preciso estar atento para o fato de que não se trata de um

adulto qualquer, mas daquele que tem a verdade capaz de auxiliar a criança a atingir o Estado de Natureza” (NASCIMENTO, 1995, p. 51).

Segundo o materialismo histórico e aí eu diria, segundo as concepções de Pistrak, os comportamentos humanos também derivam da organização da sociedade e das expectativas de comportamento que ela espera. Comportamentos negativos não aconteceriam na escola de Freinet, não porque essa não é uma expectativa social, mas porque não são comportamentos naturais no homem.

Ainda segundo o materialismo, quando se fala em trabalho, se está referindo ao trabalho produtivo, com alguma utilidade econômica. Sendo assim, para que o trabalho seja inserido na escola a mudança nesta deve ser estrutural, para que se possa unir trabalho da fábrica/campo com a formação, integrando atividade manual e intelectual, mudança essa que os russos conseguiram atingir.

Talvez Freinet nunca atingisse mesmo esse estado de mudança drástica da estrutura escolar, pois vivia em uma sociedade capitalista e o que faz então é mudar o meio escolar, “fazendo dele um espaço onde as crianças do proletariado vislumbrem o que seria um trabalho não-alienado, do qual estaria banida a exploração do homem pelo homem” (NASCIMENTO, 1995, p. 62).

Outra diferença entre os dois educadores objetos de estudo está na visão que eles têm do professor. Enquanto para Pistrak, o professor era mais um membro da comunidade escolar que, é claro se necessário interviria na organização dos estudantes, mas que de qualquer forma não era tido como detentor de todo o saber, para Freinet, o professor seria uma espécie de redentor, um ser iluminado, a quem o povo abdicaria de seu poder de transformação, pois é este professor que ajudará a criança a voltar a seu estado natural.

Ambos acreditaram no papel fundamental da educação para o desenvolvimento das mudanças sociais, para Pistrak, enquanto mudança de estruturas, para Freinet, como um poder redentor que a escola teria, pautado nas linhas da vida que a regenerariam naturalmente, de transformar os indivíduos que transformarão a sociedade. Porém, no caso de Pistrak, a transformação social foi realmente concreta, devido ao processo de revolução pelo qual a Rússia havia passado. Pensar a educação esteve tanto durante a luta pela tomada do poder por parte dos bolcheviques quanto

durante a existência da sociedade socialista russa, com o objetivo de manter essa forma de sociedade e lutar contra a reação.

Porém, se os russos chegaram a pensar na possível extinção do Estado e assim, da escola, para Freinet “corresponde a um fato histórico a necessidade de adaptação da instituição escolar às demandas oriundas do sistema econômico, social e político” (NASCIMENTO, 1995, p. 28). A sempre adaptação da escola não corresponde a uma mudança radical em sua estrutura, dificultando o processo de transformação da sociedade com a qual Freinet tanto se incomodava, apesar de ele crer que a educação participaria no processo de transformação da sociedade.

O reflexo da qualidade educacional russa é notável até a atualidade. Segundo dados da Aliança Russa de Ensino Superior (<http://www.aliancarussa.com.br/educacaorussia.htm>), o analfabetismo é praticamente inexistente e a taxa da população com educação universitária e técnica é bastante alta. A procura por cursos universitários (graduação e pós) na Rússia também é alta.

Vale considerar também que além de Pistrak nomes como Lev Vigotsky, Krupsaia e Makarenko se tornaram conhecidos em todo o mundo e vêm sendo cada vez mais estudados nos cursos de pedagogia, inclusive no Brasil (ainda que em menor escala, excetuando-se Vigotsky).

No caso de Freinet, a transformação da sociedade através da educação não aconteceu, pois não houve uma revolução e sua crença de que transformando os homens do futuro, se transformaria a sociedade não foi possível. Primeiro porque, dentro de uma sociedade capitalista, suas idéias revolucionárias não foram aceitas pelos órgãos formais de educação e, tendo de arcar por conta própria com tudo o que fosse necessário para a consolidação de seus idéias, em sua própria escola, sendo que sua “escola do povo” não atingiu todo o povo, os transformadores da sociedade. Em segundo lugar porque, e aí está sua principal distinção com relação à Pistrak, “a transformação das estruturas sociais é condição para a criação da nova sociedade e do novo homem. Freinet, entretanto, afirmará que a criação do novo homem é condição para a transformação das estruturas e criação da nova sociedade. Trata-se da crença no valor revolucionário da escola e da ação pedagógica” (NASCIMENTO, 1995, p.31).

Pensamento esse contrário ao materialismo histórico que não só influenciou, mas esteve intrínseco ao pensamento dos russos no período estudado. Para Cabral (1978, p. 49), Freinet entendia os limites da escola como instrumento de transformação, mas ainda assim, tinha uma visão positiva sobre a mesma enquanto um compromisso com as crianças e a realidade social.

Por outro lado, os métodos criados por ele em termos de aprendizagem são ricos, por proporcionarem “uma dinâmica rica e criativa para a sala de aula, em que a cooperação, o prazer da descoberta, a aprendizagem pelo trabalho, a organização autônoma da criança e a experientiação são valores intrínsecos à aprendizagem e à aquisição de conhecimento” (NASCIMENTO, 1995, p. 55). Além disso, ainda em vida sua pedagogia se estendeu por todo o mundo, levando cada vez mais adeptos ao movimento Freinet. Hoje, esse movimento ainda existe e é muito importante por fazer a conexão entre as ideais freinetianas e as circunstâncias atuais da educação. Neste sentido, a Federação Internacional de Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), faz reconsiderações importantes sobre alguns aspectos da educação Freinet, por exemplo, ao considerar a necessidade de uma transformação social, eles dizem “refutamos a ilusão de que a educação escolar é suficiente para alcançar nossas metas” (IBERNÓN, p. 27), descrendo no poder salvador da educação.

Em Campinas mesmo, existe a Escola Curumim (<http://www.escolacurumim.com.br/>) que promove cursos e encontros de educadores Freinet com o intuito de expandir o conhecimento sobre esse educador além de proporcionar espaços de troca entre educadores e momentos culturais bastante significativos.

Levando em conta toda a história da educação, ou em outras palavras, a própria história do homem, consideramos todos aqueles que de alguma forma pensaram a educação e contribuíram para o avanço da mesma, assim, seria impossível fazer uma escolha: Pistrak ou Freinet. O que sim, se pode dizer, é que pensar as questões de trabalho em nossa sociedade é hoje algo muito importante, pois é o homem que por suas ações concretas agem para a transformação. E nós precisamos das transformações, precisamos desejá-las, mas a classe dominante consegue reprimir esse desejo, que nos leva ao conformismo, fazendo-nos naturalizar seus engodos.

Sendo assim, a pedagogia do trabalho, “deve ser entendida como alternativa crítica às abordagens tradicionais das relações entre trabalho e educação” (ROSSI, 1981, p. 16).

O que eu diria é que talvez, porque assim como Freinet vivemos em uma sociedade capitalista, utilizar-se de sua alternativa, ou seja, mudar o meio escolar, para fazer com que as crianças vislumbrem o que seria um trabalho não-alienado, fosse uma opção interessante. Nossa sociedade hoje ainda não tem o menor grau de amadurecimento para a tentativa de mudar-se ao socialismo, para iniciar uma revolução, pelo menos não em curto prazo. Esses dois grandes exemplos de educadores nos dão um impulso, mas não as respostas, cabe a nós darmos continuidade ao estudo e à prática do trabalho, à sua articulação com a educação e procurar todas as instâncias possíveis onde possamos nos colocar e agir de forma a nunca nos conformarmos e a seguirmos na luta por uma sociedade menos desigual.

## 7. Bibliografia

BENS, Jaques. Abrir a escola para a vida. In: FREINET, Célestin. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CABRAL, Maria Inez Cavalieri. *De Rousseau a Freinet ou da Teoria à Prática: uma nova pedagogia*. São Paulo: Hemus, 1978.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRAC, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FREINET, Célestin. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Conselho aos pais*. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_. *Para uma Escola do Povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do bom senso*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

IMBERNÓN, Franciso. *Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas*. Porto Alegre: Penso, 2012.

JOFFILY, Ruth. *Palestra proferida no I Encontro Campinas de Educadores Freinet. 2012*. Disponível em <<http://redefreinet.blogspot.com.br/2012/05/palestra-de-ruth-joffily.html>>. Acesso em: 05/07/2012.

MARX, K & ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARX, K. *O Capital*. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. *A Pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PIMENTA & DANIELLE. *Pistrak e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem - Terra (MST)*. Caderno de textos da faculdade de educação da UFMG, 2007. Disponível em <[http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno\\_3/](http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_3/)>. Acesso em: 04/10/2009.

PIRES, Herculano. *Livros que Abalaram o Mundo*. São Paulo: Cultrix, 1965.

PISTRAK, M. M. *A Escola-Comuna*. Moscou: Pedagogika, 1990.

\_\_\_\_\_. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUINO. *Trabalhar para viver ou viver para trabalhar*. Do site Vanguardando. Disponível em <<http://vanguardando.com.br/tag/mafalda/>>. Acesso em: 10/10/2012.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do Trabalho: caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981.

ROUSSEAU, Jean Jaques. *Emilio o La Educación*. s.n.t. Disponível em <<http://peuma.unblog.fr/files/2012/06/Emilio-ROUSSEAU.pdf>>. Acesso em 20/10/2012. Tradução livre.

SAVIANI. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf)>. Acesso em 15/11/2009.

SCHULTZ, Charles M. *Charlie Brown*. Do blog do Parsifal. Disponível em <[http://pjpontes.blogspot.com.br/2010\\_02\\_27\\_archive.html](http://pjpontes.blogspot.com.br/2010_02_27_archive.html)>. Acesso em: 10/10/2012.

Site da Aliança Russa de Ensino Superior. Disponível em <<http://www.aliancarussa.com.br>>. Acesso em: 30/10/2011.

Site da Escola Curumim. Disponível em <<http://www.escolacurumim.com.br/>>. Acesso em: 30/10/2012.