



1290003460



FE

TCC/UNICAMP P882p

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA FREINET: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E
INSPIRAÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

OTAVIO AUGUSTO MOSER PRADO

ORIENTADORA:

PROF^a DR^a MARIA EVELYNA POMPEU DO NASCIMENTO

CAMPINAS

2007.

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

9E0E0800C

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TCC/UNICAMP	
P882 p	
V.....	EX.....
TOMAR.....	3460
PROC.....	129/08
C.....	D X
PREÇO.....	11,00
DATA.....	01/03/08
Nº CPD.....	425692

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P882p Prado, Otávio Augusto Moser
Pedagogia Freinet : estudo bibliográfico e inspirações para a docência na
educação infantil / Otávio Augusto Moser Prado. -- Campinas, SP : [s.n.],
2007.

Orientador : Maria Evelyn Pompeu do Nascimento.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freinet, Celestin, 1897-1966. 2. Freinet, Método de educação. 3.
Cotidiano escolar. I. Nascimento, Maria Evelyn Pompeu do. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-656-BFE

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TCC/UNICAMP	
P882 p	
V.....	EX:.....
TONIF.....	3460
PROC.....	129/08
C:.....	X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	01/03/08
Nº CPD:.....	425692

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P882p Prado, Otávio Augusto Moser
Pedagogia Freinet : estudo bibliográfico e inspirações para a docência na
educação infantil / Otávio Augusto Moser Prado. -- Campinas, SP : [s.n.],
2007.

Orientador : Maria Evelyn Pompeu do Nascimento.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freinet, Celestin, 1897-1966. 2. Freinet, Método de educação. 3.
Cotidiano escolar. I. Nascimento, Maria Evelyn Pompeu do. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-656-BFE

“Não que nos julguemos presumidamente os únicos capazes de realizar na prática algo de útil para a escola popular, mas pensamos, e muitas vezes a experiência no-lo mostrou, que só os professores que estão dentro do processo, que lutam todos os dias, a todos os minutos, com a angustiante realidade, é que estão aptos para distinguir quais esforços educativos que lhes convêm. A libertação da escola popular começará por surgir da acção inteligente e vigorosa dos próprios professores primários do povo.” (FREINET, p. 104, 1978)

Agradecimentos

Nessa página quero fazer um agradecimento especial às professoras(os) já que são elas que me ensinaram das mais diferentes formas algo realmente especial. Peço licença à família e aos amigos para privilegiar essa nobre profissão. Não que outros espaços não sejam educativos, mas quero valorizar a atuação docente já tão desvalorizada na sociedade brasileira.

Às professoras (os),

Maria Evelyn P. do Nascimento pela orientação companheira que incluiu muita compreensão e paciência para esse momento da minha vida.

Maria Amélia por ter aceitado o meu convite para segunda leitora, ter lido o meu trabalho e dado sugestões.

Patrizia Piozzi pelos ensinamentos políticos singulares.

Ruth Joffily por sua disponibilidade em atender um jovem professor, por sua visão política, sua militância e aos seus conhecimentos acumulados de uma vida dedicada à educação pública com crianças pequenas.

Valério Arantes pelos ensinamentos únicos no campo da psicologia.

Ana Lucia G. de Faria pela atenção e ajuda no momento inicial da minha carreira.

Celso Henrique D'Ellia pelo profissionalismo e vivências conjuntas que alargaram os horizontes da minha vida. Lembrarei sempre das nossas lições ;-)

A todas as professoras da EMEI Neusa Pereira Caron em Paulínia (SP) pela disponibilidade e espaço de aprendizado. O exemplo de vocês é a minha esperança na melhor qualidade na educação infantil no nosso país.

Vanisa, Ana Flávia e Gláucia da Escola Cooperativa Curumim em Campinas (SP). Muito obrigado pela disponibilidade, atenção e aprendizado sobre a pedagogia Freinet. Com vocês aprendi que um trabalho diferenciado é possível na prática.

Resumo:

Esse trabalho pretendeu realizar um estudo bibliográfico da história da pedagogia Freinet, assim como, utilizei a minha experiência profissional de docência na educação infantil realizando algumas reflexões pessoais sobre o cotidiano com crianças pequenas e o meu processo de formação profissional. Além disso, foram utilizados elementos de conversar informais com Ruth Joffily (professora que baseia a sua docência em Celestín Freinet) afim de possibilitar um maior enriquecimento desse diálogo que tentei realizar entre teoria e prática.

Palavras Chaves:

Educação, Pedagogia Freinet, Cotidiano

Sumário

Introdução.....	09
1) História da Pedagogia Freinet: cooperação, surgimento das técnicas pedagógicas e experiências teórico-práticas.....	12
2) Minha experiência com a pedagogia Freinet: encontros com Ruth Joffily e a docência em Vinhedo(SP).....	58
Conclusão.....	66
Referências Bibliográficas.....	71
Notas de Rodapé.....	73

Introdução

Esse trabalho é o início de reflexões já advindas de um percurso que busca compreender propostas diferenciadas no exercício da profissão docente.

No segundo semestre de 2005, tive a oportunidade de conhecer a pedagogia Freinet através do curso “Pedagogia Freinet: vivendo uma experiência na prática”, com duração de seis horas, ministrado pela equipe de coordenação da Escola Curumim, em Campinas (SP). Fiquei instigado a conhecer melhor o trabalho realizado nessa referida instituição particular, que me levou a realizar um estágio voluntário por dois meses em uma classe de 2ª. série do ensino fundamental (ciclo I) nessa escola. Constatei que muitas postulações ocorridas na teoria realmente tinham reflexo na prática objetiva do trabalho docente. Ao término dessa experiência, no entanto, perguntei-me se essa mesma constatação poderia em uma escola pública brasileira.

Nesse sentido, por contínua busca de informações através de colegas do curso de pedagogia, através de professores da Curumim¹ e uma docente da faculdade de Educação², interessei-me do trabalho realizado na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Neusa Pereira Caron, em Paulínia (SP). Aproveitei a ocasião para realizar meu estágio obrigatório em educação infantil na disciplina de Estágio Supervisionado II.

Realizei a referida prática totalizando uma carga horária de 22 horas nessa escola, anotando todos os acontecimentos ocorridos em uma mesma sala de aula no período matutino e vespertino com professoras diferentes, embora eu tenha ficado a maior parte do tempo no primeiro caso.

Essa questão levou-me a procurar aspectos que não estavam sobressalentes no estágio. Busquei antecedentes históricos que pudessem explicar o ótimo atendimento da unidade, que já era de conhecimento notório na rede municipal e gozava de certo prestígio entre os pais das

crianças. Nesse sentido, fui ao encontro de Ruth Joffily, que me esclareceu sobre o passado dessa escola. Em 1986, muitas professoras da referida escola formaram um grupo de estudo em pedagogia Freinet com objetivo de enriquecerem suas práticas docentes. Fizeram muitas leituras, discutiram, organizaram um conciso projeto pedagógico sobre suas novas intenções, sobretudo, reuniam-se constantemente para discutir sobre o andamento das novas práticas com as crianças. Sendo que, em relato informal por essa professora, o movimento desse grupo não teve apoio direto da prefeitura do município. Esses encontros eram realizados nos finais de semana, que não eram contabilizados na carga horária desses professores. Enfim, elas se reuniam por iniciativa própria.

Em março de 2007 fui chamado como professor substituto para assumir uma sala de pré-escola com crianças de 4 e 5 anos de idade (Jardim I). Após pouco tempo de docência verifiquei uma grande dificuldade em trabalhar com crianças pequenas.

Em abril, retornei a escola Neusa Aparecida Pereira Caron que tinha conhecido no ano passado, tendo em mente realizar um novo estágio por conta própria para ter mais elementos para a minha docência. Foram totalizadas vinte horas.

Passado o 1º semestre, eu não estava contente com o meu desempenho. Via que o meu trabalho estava muito aquém daquilo que eu tinha estudado na universidade. No entanto, eu estava diante de um grande desafio: conseguir transformar a minha realidade a mais próxima possível de uma educação que eu almejava. Essa tarefa não foi nada fácil. Primeiro tentei realizar esse esforço sozinho. Só consegui ter frustrações e decepções com as minhas inovações baseadas nas idéias de Freinet.

Desse modo, lembrei-me de Ruth Joffily que já tinha uma experiência muito grande com a referida pedagogia na pré-escola. Entrei em contato com ela, afim dela me ajudar a construir uma pedagogia Freinet que eu tanto gostaria de realizar na prática. Tivemos algumas conversas

iniciais sobre o meu trabalho e acertamos que iríamos nos encontrar semanalmente até o fim do ano, desde que eu, como ela dizia, “pagasse trabalho com trabalho”. O significado na prática dessa expressão era que eu iria ajudá-la com alguns fazeres manuais fora do horário com as crianças com o projeto de educação não-escolar que ela tem no bairro do Real Parque, em Campinas (SP).

Foi assim que comecei a me debruçar sobre a pedagogia Freinet, através de duas frentes de atuação. A primeira através da leitura da História do seu desenvolvimento. A segunda através das conversas com Ruth Joffily sobre a minha prática docente. Essa é a ordem que está esse trabalho. No primeiro capítulo realizei um resumo sobre como se desenvolveu a pedagogia Freinet na França. No segundo capítulo, resgatei através da memória os principais encontros que tive com Ruth Joffily numa busca permanente de aliar teoria e prática. Por fim, realizo a conclusão que tem por objetivo refletir sobre a minha formação na universidade, minhas dificuldades como professor iniciante de educação infantil e a busca de uma transformação pedagógica possível.

1) História da Pedagogia Freinet: cooperação, surgimento das técnicas pedagógicas e experiências teórico-práticas.

A primeira tentativa de sistematização da História da pedagogia Freinet foi pelo MEM (Movimento da Escola Moderna) através de Elise Freinet, esposa de Célestin Freinet, que remontou de forma literária bem como apoiada em alguns documentos do próprio movimento, a história de muitos professores que se uniram por uma renovação pedagógica, na obra *O Nascimento de uma pedagogia popular*:

“Este livro contém a história dos factos, dos actos autênticos realizados por uma equipa de professores primários, da base, organizados à laia de franco-atiradores, à margem da ortodoxia do ensino, e trabalhando contra a corrente, muitas vezes na clandestinidade, pela renovação da escola do povo. No meio das duras realidades das desigualdades sociais e das incompreensões, todos os resultados foram alcançados à custa de uma luta tenaz que passou por todos os riscos e perigos por que passam todos os inovadores” (Freinet, p. 9, 1978)

Sob essa perspectiva, segundo Freinet (1978) o início da carreira docente de Célestin Freinet ocorreu na pequena vila francesa chamada Bar-sur-Loup. O seu trabalho iniciou-se em 1920 e se estendeu por oito anos. Antes dessa experiência, ele participou da Primeira Guerra Mundial que lhe rendeu um agudo problema pulmonar que por algumas vezes inviabilizava a fala em timbres altos na sala de aula. Dessa forma, ele é aconselhado pelos médicos à receita de “*uma cadeira de repouso à beira dos pinheiros*” (Freinet, p. 15, 1978). Além disso, a sua formação pedagógica é de apenas dois anos de Escola Normal, que foi incompleta devido a sua convocação para a guerra. Devido a sua debilidade física, ele tenta se apoderar da realidade da melhor forma possível, dentro de um bom senso que lhe era propriamente característico, que incluía um profundo respeito à criança. Atenta-se para as leituras de obras de Karl Marx e Lênin, mas fica desconfiado sob a aplicabilidade dessas teorias.

A primeira sala de aula de Freinet é bem típica de tantas outras que existiam na França no início do século XX: carteiras enfileiradas, lousa, quadros, mapas, enfim uma disposição definitivamente tradicional. Em um primeiro momento, sente-se comedido na aproximação com os alunos pela insegurança de sua própria inexperiência docente, entretanto atentava para a personalização de cada uma. Para ele, a criança era o centro da preocupação afetiva e intelectual. Utiliza um diário de campo espontâneo como forma de registro dos atos infantis. Freinet dedicava-se seriamente a uma narração de detalhes individuais, que se fosse lido hoje seria possível ter uma boa noção de sua turma. A título de exemplo, ele relatava com exatidão o nervosismo da criança após a proposição de alguma atividade específica. (Freinet, p. 15-19, 1978)

Através desse registro e de sua vivência em sala, observou que as suas crianças estavam entres os caminhos da inanição mental e o crescimento intelectual. Sob essa perspectiva, ele colocou alguns anos mais tarde esses alunos como atores principais de uma renovação pedagógica. Dentre sua turma, havia em especial duas crianças que imaginavam fazer grandes viagens pelas estradas. Freinet soube como dar vazão mais tarde a essa expressividade infantil no jornal infantil “Enfantines”, que era um grande alimento para a produção literária das crianças. Uma outra observação por ele reinterada é a solidariedade entre as crianças. Esse é o caso de Mansuy que estava sempre solitário, mas que dividia de forma espontânea algumas guloseimas do seu cesto de merenda com outras crianças. (Freinet, p.20-21, 1978)

O início da sua carreira foi marcado por sua indisposição respiratória para ministrar aulas através de exposições orais. As explicações em geral eram cansativas tanto para ele quanto para seus meninos e meninas. Do mesmo modo, as lições tradicionais também eram pouco atrativas. De modo geral, elas eram ministradas sob berros ou com a expulsão de alguma criança da sala. Conforme se passa o tempo do ano letivo, ele se tornou cada vez menos escrupuloso com os

programas e horários a cumprir, desse modo vai adotando uma postura diferenciada face aos problemas pedagógicos na sala de aula. (Freinet, p. 23, 1978)

Em um belo dia, Joseph³, o amigo dos bichos, conduz Freinet de forma definitiva a uma reconsideração permanente do problema pedagógico. No intervalo, essa criança espreita conseguir um “bichinho” novo para sua coleção. Era uma lagarta azul. O menino argumenta com Freinet sobre a existência de tão maravilhoso animal, entretanto ele tem que continuar com a lição de leitura. Ele observa o amiguinho dos bichos perdido e desatento no meio de tantas sílabas. Esse episódio fica-lhe marcado na memória como situação a ser superada:

“Acabado o recreio, com a apitadela do director, as duas turmas formam para regressar às aulas; e, enquanto a coluna se põe em marcha, Joseph, que vinha atrás, sai a correr da forma e vai ajoelhar-se diante de um muro. Esquadrinha as velhas pedras com olhar ávido. O director já desapareceu no corredor. Intrigado, Freinet observa Joseph que, com gestos de votos, eleva os braços para a parede, à altura dos olhos”.

- Joseph!

Não dá resposta. O nosso noviço está na celebração da missa...

- Joseph!

Então o pequeno volta para o professor o seu rosto preocupado e faz um gesto apressado, que é simultaneamente uma ordem impiedosa para que ele se cale e espere;

- Chiu! Vou já, vou já! Entra, já vou ter contigo.

A tensão interior do miúdo é tão forte que Freinet compreende a linguagem da mãozita impaciente logo à primeira vista, e sem se voltar, entra na aula.

- Sr. professor, falta o Joseph.

- Sr. professor, ele fugiu. Antigamente estava sempre a fugir. Mas a porta abriu-se e Joseph apareceu radiante, soprando com se tivesse acabado de ganhar uma luta.

- Sr. Professor, é que ali no buraco há uma lagarta com apenas...pequeninha assim(indica o tamanho com o dedo), é azul, Sr. Professor...Dei-lhe comida...

A lição de leitura começa. Enquanto o porteiro do mestre vai designando as sílabas no quadro mural, Joseph, de olhos voltados para a janela, continua a velar pela sua largatinha que tem penas e que é de um azul tão lindo...”(FREINET, p. 25, 1978)

Outras situações diferenciadas do processo educativo ocorrem concomitantemente com as aulas passeio. A título de exemplo, algumas lições de aritmética são desenvolvidas pela própria observação das crianças na vida da pequena aldeia:

“- Sr. professor- dizia Lulu – estou a ver a minha mãe ali em baixo no meu campo!

- Onde? Onde?

- Ali em baixo! Não estás a ver, ali em baixo!
- Explica isso como deve ser, Lulu.- dizia o professor-, explica para nós também a podermos ver.
- Olha aqui em baixo: não estás a ver a estrada? Não estás a ver o contorno da ponte? Então olha, trepa por aquele carreiro: estás a ver o carvalho grande? Está um bocado mais afastada, aqui para este lado(...)
- (...)Sr. professor, isto aqui é bem alto!
- Mais alto que o castelo?'' (FREINET, p.27, 1978)

Esses passeios forneciam dados interessantíssimos para Freinet sobre a possibilidade de um ensino escolar ligado à vida das crianças. Mas esse era um campo ainda muito obscuro para ele no início, necessitando de melhores investigações e definições.

As primeiras tentativas do professor em buscar compreender a dimensão da educação que para ele era: material, filosófica, social, política e pedagógica foi através dos escritos de Pestalozzi⁴ e Ferrière⁵. Sob o prisma desses autores, ele resolveu colher da própria vida das crianças o material pedagógico para serem desenvolvidos na escola. Colhe as características das diversas profissões da aldeia, que rendiam boas produções poéticas em sala. (Freinet, p.30-32, 1978)

*"No seu tear, o tecelão
urdiu os fios com toda a paciência..."* (FREINET, p.32, 1978)

Além dessa disposição propriamente pedagógica, Freinet estabelece laços de trabalho com a comunidade ao auxiliar na formação de uma cooperativa na aldeia. O êxito desse empreendimento rendeu-lhe a compreensão dos pais dos alunos à sua prática. (Freinet, p. 33, 1978) Por fim, ele vai ao Congresso da Liga Internacional de Educação Nova, em 1924, que estabelece novas orientações pedagógicas, mas que pouco acrescentam na discussão sobre os condicionantes sociais da escola pública francesa. Nesse sentido, Freinet analisa uma discrepância entre a pedagogia da corrente Escola Nova⁶ na Europa e as suas situações vividas na realidade concreta em Bar-sur-Loup, uma vez que ele critica essa tendência pedagógica por

não levar em consideração os condicionantes sociais, a qual ela é formulada apenas num plano intelectual de vanguarda alheia a realidade. (Freinet, p. 34-35, 1978)

Diante de tal convicção, o jovem professor esforça-se em encontrar técnicas pedagógicas que poderiam ir de encontro às linhas de interesses das crianças, que reflita os interesses da classe trabalhadora, estabelecendo uma relação direta com a vida. Nessa empreitada, surge através do seu aluno Joseph o surgimento da técnica da Imprensa que será uma ruptura definitiva com o ensino escolástico⁷ francês na década de vinte:

“As crianças num grupo compacto, com as cabeças juntas, debruçam-se com atenção e entusiasmo sobre a carteira de Joseph.

-Que se passa?

Cheio de curiosidade, o professor aproxima-se. Joseph encara-o com uma expressão confiante:

-Sr. Professor, olhe os meu bichos!

E ele olha.

Depara com um espectáculo inesperado: uma corrida de caracóis! Disputaram os concorrentes na ponta da carteira e agora fazem apostas:

-Eu aposto no cinzento!

-Eu aposto no castanho!

-É o verde acizentado que vai ganhar, vais ver!

-Olha, olha, é mas é o cinzento escuro!

Segue-se uma espera silenciosa, desvios dos concorrentes em lentos e caprichosos ziguezagues, e finalmente...o triunfo do verde acizentado.

-Aí está! Foi o verde acizentado que ganhou! Foi o verde acizentado!

Toda a turma vibra de entusiasmo, há mãos que se estendem, que querem agarrar os animais...Mas Joseph, todo ciumento, pega na sua coleção e mete-a numa caixa.

O professor já está no quadro.

- Ora muito bem. Vamos escrever a corrida dos caracóis no quadro.

Atmosfera geral:

-Oh! Sr. Professor, que lindo! Parece uma poesia!

As crianças lêem o texto, copiam-no, mas mesmo assim tudo isto não passa d eum instante fulgaz, no meio da aula: apagado o quadro, voltada a página no caderno, nem um só sinal palpável restará de um acontecimento vivido, que tão profundamente ficou gravado na alma da criança.

É preciso descobrir um processo que, sem recorrer a qualquer solução de continuidade, ligue o pensamento da criança ao texto definitivo. Freinet procura, resolve todos os conceitos já adquiridos, volta a embrenhar-se na vida da turma e pressente, muito próximo de si, algo de novo...Bruscamente, vem-lhe a idéia da folha impressa. Eis a solução: a folha impecável, clara, encerrando perenidade e majestade...”(FREINET, p.38-39, 1978)

Celestin Freinet busca um tipógrafo rudimentar com letras removíveis para justamente conseguir conectar a vida da criança ao trabalho pedagógico na sala de aula. Surgem as primeiras impressões emblemáticas para a sua convicção em abandonar as lições tradicionais de ensino, embora de forma rudimentar ainda. Ele embrenhou totalmente no aperfeiçoamento da técnica da Imprensa escolar. A originalidade da técnica da Imprensa não consistia apenas em fornecer o papel ativo da criança, mas a principal razão de sua utilização foi sua situação enferma, a qual prestava grande papel ao professor, pois ele não prejudicava sua saúde pulmonar através de berros, nem aos alunos com ocorrências desgastantes. As aulas expositivas já eram inviáveis sob o ponto de vista da saúde de Freinet. Naturalmente, o uso da tipografia na escola levou ao professor compreender a dimensão humana e psicológica da criança em movimento permanente e constante com a vida da aldeia, enfim, o meio social. (Freinet, p. 44-45, 1978)

Sendo assim, fica configurada a característica do texto livre, sendo confeccionado através da tipografia de letras removíveis. A escola naturalmente delimita com ajuda de tais textos os centros de interesse da criança, em um contexto próprio da vida da classe trabalhadora:

“Ao percorrer a série de títulos das duzentas páginas do nosso ‘Livro da vida’ (dos dois primeiros trimestres), verifico que a distribuição dos assuntos é mais ou menos aquela que os adeptos dos centros de interesse recomendam. Eis o Outono com as suas frutas, os seus cogumelos, o seu vento e os seus recrutas. A seguir, vem o Inverno, e com ele o estudo dos vários processos de nos protegermos do frio...E a Primavera, tão pródiga em emoções, com as suas grandes chuvadas, os seus granizos, os seus desmoronamentos, mas também com as suas primeiras flores, as batalhas de flores, os circos magnificamente enfeitados e ainda com o seu cortejo de gripes que, infelizmente, vem com regularidade esvaziar-nos as aulas quase por completo”. (FREINET, p. 47, 1978)

A coletânea de todos os textos livres confeccionados com a tipografia, é chamada por Freinet de Livro da Vida⁸. Logicamente, que essa denominação foi desenvolvida posteriormente, bem como a própria aproximação da técnica à teoria dos centros de interesse de Decroly.

O livro para Freinet não era uma construção divina, pois é passível de erro e contradições. Por esse motivo, ele tinha a intenção de desconstruir com as suas crianças o “vem no livro”,

orientando-as sob os possíveis erros e contradições bem como a fala de qualquer pessoa que diga alguma coisa. (Freinet, p. 66, 1978)

Definitivamente a Imprensa acarretou uma mudança significativa na postura do professor primário frente aos problemas educacionais enfrentado na sua sala da pequena aldeia. Pode-se resumir em uma só frase, que ele próprio tentava veicular nos seus escritos: *Acabemos com os manuais escolares!*. Sendo assim, ele critica o suposto ordenamento que os manuais podem favorecer ao ensino, mas que jamais foram confeccionados sob a proposta de atender às expectativas das crianças:

“Mas os manuais quase nunca são feitos para a criança. Declaram que facilitam e ordenam o trabalho do professor: orgulham-se de seguir passo a passo os programas, o que haveria de ser? E a criança que os siga se puder. Não foi dela que se ocuparam.” (FREINET, p. 48, 1978)

Celestin Freinet torna como principal aliado o bom senso, extraindo das crianças os interesses profundos pela vida. Age em conformidade com eles, sob a perspectiva de os tornarem um benefício na sala de aula. Lança-se a uma direção oposta do poder, contra a pedagogia vinda da classe dominante, que veiculava a utilização dos manuais.

No final do ano de 1924, Freinet divulgou os resultados da sua experiência com a tipografia em Bar-sur-Loup na École Emancipée, que era uma revista não oficial pertencente à Federação de Ensino da França. Rapidamente conseguiu adeptos que gostariam de ter a mesma experiência. Foi o caso do professor Daniel de Trégunc (Finistère) que o primeiro discípulo. As duas turmas dos professores passaram a trocar semanalmente correspondências sobre o lugar em que viviam. Cada criança de Bar-sur-Loup tinha um correspondente em Trégunc. Desse modo, foi encontrada uma outra técnica de leitura e escrita: a correspondência interescolar. Além das cartas, as turmas trocavam presentes. Da pequena aldeia as crianças mandavam artigos próprios

do interior da França. Já de Trégunc, chegavam presentes próprios de uma região litorânea. (Freinet, p. 50-54, 1978)

Essa correspondência colocou como preocupação central na turma de Freinet o papel social da escrita. Era imprescindível àquelas crianças informar aos novos amigos como era a vida em Bar-sur-Loup:

*“Temos que dizer o que é que se come em Bar-sur-Loup
...como é que se trabalha nos campos.
...o eu se apanha, o que se fabrica.
...que árvores, que flores há.
...quais os animais que cá vivem
...como é que as pessoas se divertem, as festas, os costumes.”* (FREINET, p. 51, 1978)

Assim como, algumas cartas de Trégunc chegavam contendo nos textos a vida dos pequenos que têm uma íntima relação com o mar:

“Eu estava na praia com o Henri. Andava uma gaivota a caçar. De repente, bateu na água, veloz que nem uma pedra. Mergulhou. Recomeçou a voar. trazia um peixe no bico. Mas deixou cair o peixe no mar. O Doeuf tentou apanhá-lo outra vez, mas ele já tinha ido para o fundo” (FREINET, p. 53, 1978)

Em concomitância com a criação das técnicas que visavam conectar os pequenos à vida, Freinet atenta-se também ao materialismo escolar. Ele muda o espaço físico de sua sala com o objetivo de evitar a desordem e a dispersão. Além disso, ele observa a necessidade de encontrar caracteres tipográficos maiores para as crianças de 5 a 7 anos. Ele se debruçou sobre o cinema como meio de estender o ambiente poético da turma, bem como avalia a necessidade de um descanso no trabalho escolar para a criança dar vazão a sua fantasia. (Freinet, p. 55-57, 1978)

No fim do ano de 1925, ele integra uma viagem de estudos pedagógicos à URSS(União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), acompanhando a primeira delegação do Ocidente a ser

convidada pelos sindicatos do país da Revolução Socialista. Analisa que o ambiente de precariedade é o mesmo que se encontra a sua sala em Bar-sur-Loup. Além disso, ele se depara com a ambição dos professores soviéticos frente às novas perspectivas que eram alimentadas por Krupscaja⁹ (Freinet, 1978, p. 57-59).

Já de retorno à França, junta-se a Freinet um novo adepto militante de Villeurbanne. O professor tenta realizar correspondência com as crianças dessa escola, mas percebe nitidamente a diferença de espontaneidade de uma escola urbana como essa em comparação com uma escola da pequena cidade de Trégunc no litoral. Analisa que os livros da Vida de Villeurbanne e Bar-sur-Loup que foram de extrema qualidade, por que foram sentidos e vividos por toda a turma. Freinet conclui que a utilização da confecção dos textos por caracteres, em vez de textos a mão configura ao texto um caráter digno, tendo em vista a preocupação dos leitores. Na sala de Freinet já existe especial destaque para a tipografia: rolos, máquinas de imprimir, caixas, papéis... (Freinet, p. 59-60, 1978)

Em 1926, a experiência de Freinet já passava a ser conhecida, por isso em julho um intelectual da época simpatizante a Freinet publica em um artigo no jornal Les Temps de grande circulação na região de Bar-sur-Loup, intitulado “Na escola de Gutenberg”. O enchereto abaixo resume a idéia principal do texto:

“É com cuidado e respeito infinitamente maiores que se escolhem as palavras se se sabe que elas vão ter honras de composição, que vão envergar o uniforme dos regimentos de Gutenberg e desfilar em parada, numa ordem impecável, perante os olhares atentos e extasiados da multidão de leitores”. (FREINET, p. 64, 1978)

Durante a primavera de 1926, Freinet relata os seus dois anos de experiência na pequena aldeia numa brochura intitulada *A tipografia na escola*. Nessa data o número de adeptos da técnica da Imprensa já tinha aumentado consideravelmente. Nesse sentido, o professor veicula a primeira circular com o fim de serem organizadas as correspondências interescolares e a troca de

experiências com a tipografia. Registra-se a necessidade de realizar a correspondência entre escolas de mais ou menos do mesmo nível e o compartilhamento mensal das experiências com a tipografia entre os vários aderentes. (Freinet, p. 66-67, 1978)

No final do mesmo ano, Freinet recebe dois professores visitantes na sua sala de aula. Eles ficam um pouco desorientados com a atmosfera da organização das crianças, do espaço e dos saberes, já que eles são formados dentro dos métodos tradicionais de ensino e na forma como estavam habituados a controlar a aquisição de conhecimentos da criança. (Freinet, p. 69-71, 1978)

O espírito de equipe é evidente entre os diversos professores primários da França adeptos das técnicas de Freinet. Propõe-se a criação da revista *La Gerbe* que reunia uma coletânea de escritos e desenhos infantis de todos os professores adeptos do movimento. Além disso, com a aplicação da técnica por parte de vários docentes, surgem algumas questões sobre a tipografia. Ela segue centros de interesse preponderante da classe de acordo com o trabalho ou estações ou adota centros de interesse estabelecidos desde o início? Como relacionar o ensino com a imprensa? Podem suprimir-se os manuais? Qual utilização tirar dos impressos diários ou bimensais recebidos por troca? Qual a impressão do inspetor, diretor e da população sobre o uso da imprensa? Essas questões foram formuladas por Freinet para todos os participantes responderem, pois já se tornavam indagações pessoais recorrentes depois de dois anos em Bar-sur-Loup. (Freinet, p. 72-79, 1978)

Ao lado dessas questões teórico-metodológicas, surgem problemas propriamente organizacionais da CEL. A gestão financeira era deficiente pela falta de recursos, sendo assim, era necessário uma ajuda monetária de muitos membros para o custeio das novas técnicas. Sob essa atmosfera, ocorre o primeiro congresso do movimento no ano de 1927, em Tours. Em suma, o congresso serviu como alerta ao uso da tipografia como libertação do pensamento infantil, sob

a condição de texto livre. Além disso, associa-se a CEL ao movimento da Escola Nova sob o ponto de vista estritamente pedagógico, tendo em vista a discordância de abordagem realizada por Freinet sobre os condicionantes sociais e a ausência desse aspecto na Liga Internacional de Educação Nova. (Freinet, p. 80;85, 1978)

Celestin Freinet preocupava-se constantemente com a correspondência escolar, pois verificava que grande parte do movimento dependia da relação entre as classes. Ocorrem relatos entusiasmados de alguns adeptos sobre a correspondência: correção coletiva de texto e o enriquecimento dos relatos. Mais do que isso, Freinet atribui à correspondência a possibilidade de conseguir extrair muito sentido psicológico e social das histórias relatadas. (Freinet, p. 81-87, 1978)

Em 1928 ocorre o segundo Congresso de Tipografia na Escola em Paris. É discutida uma regulamentação do intercambio escolar relacionada com a revista La Gerbe. Além disso, a CEL estabelece relações com os sindicatos. (Freinet, p. 88-89, 1978)

Nesse mesmo ano, Elise Freinet, esposa de Celestin, é obrigada a buscar uma vaga de professora primária tendo em vista as dificuldades financeiras do casal. Entretanto, não existia a menor possibilidade de vaga na pequena aldeia. Foi então necessário que o casal mudasse para Saint-Paul em busca de uma melhor condição de vida. (Freinet, p. 89-90, 1978)

As dificuldades escolares na nova escola já são velhas conhecidas de Freinet. As crianças demonstram um comportamento indisciplinado, tendo em vista as brigas e disputas entre elas. Mesmo nessa situação, ainda existem crianças que guardam muita curiosidade. Uma das crianças de Freinet, Langorio, foi um inveterado desordeiro que acabou se rendendo ao mestre. Numa mancha de tinta na parede que foi oriunda das peripécias dessa criança, foi tapada por um desenho feito pelo professor do rosto dele. Agradou o amor-próprio de Langorio. Nesse clima pedagógico, ele insere a tipografia na sala através de uma mesa confeccionada em conjunto com

as crianças. Ademais, com o surgimento da Imprensa na sala, surge a necessidade do cuidado dos materiais, além da correspondência escolar colocar a tipografia no coração vivo da sala de motivação ao texto livre. Nesse sentido, as brigas iam-se tornando rarefeitas, na medida que o trabalho pedagógico avançava para o interesse coletivo. A intuição e a observação de Freinet fizeram com que crianças rivais trabalhassem em equipe. (Freinet, p. 92-94, 1978)

A chegada de Freinet a Saint-Paul foi conjunta com o alargamento dos horizontes da CEL. É colocada a questão da tipografia na escola que pode tanto perpetuar aquilo que já é antigo ou trazer novas aspirações para a pedagogia popular nascente. Em outubro de 1928, em *L’Imprimerie à É’Ecole*, surgem as primeiras tentativas de diferenciar técnica de método:

“No que respeita a Tipografia na Escola, pesquisa de material adequado para os diversos anos, conselhos técnicos sobre o trabalho de impressão, directivas para a utilização desta técnica nas classes; organização do intercâmbio escolar; edição de livros de trabalho para professores e alunos, etc...”

Se por momentos e apenas dentro deste campo específico ultrapassarmos os limites tecnológicos que estabelecemos para a abordagem do esboço de um método, fá-lo-emos unicamente na convicção de que as revistas pedagógicas já existentes, convencidas do valor da nossa técnica, empreendam essa pesquisa que aliás lhes compete a elas...”. (FREINET, p. 99, 1978)

Nessa mesma obra, critica-se a instrução iluminista sob o espectro do enciclopedismo de Condorcet¹⁰, que tinham como objetivo a instrumentalização de pessoas comuns para escreverem um artigo no jornal, um discurso no parlamento, etc versando sobre assuntos que pouco conheciam. Nesse sentido, criou-se uma legião de homens em cargos honrosos que defendiam uma democracia que tinha por base o modelo da nobreza. Nesse sentido, Freinet se opõe a essa concepção, preconizando a instrução do povo pelas suas próprias bases, por sua própria condição de vida. O espírito não é um sôtão que se deve preencher mas uma chama que se deve alimentar. Desse modo, a técnica esta sujeita a um método segundo um ideal educativo. (Freinet, p. 101, 1978)

Celestín Freinet critica Ferrière , Tobler, Gheep e outros pedagogos por eles acomodarem o ensino à realidade social e do regime escolar. Para eles, os professores deveriam se limitar ao trabalho escolar unicamente. Desse modo, a CEL afirma a necessidade de ver a educação também como um fenômeno social, não alheia à realidade. Assim como, a aplicação de simples técnicas pedagógicas serem chamadas de métodos ativos, que são uma simplificação grotesca de toda dimensão educativa. (Freinet, p. 105, 1978)

Essa discussão interna sobre técnicas e métodos acabou por abalar o mundo pedagógico e a suscitar reações de alguns intelectuais da França. É o caso do Sr. Duthil, professor de escola normal, que escreveu uma carta sobre sua apreciação ao debate:

“Somente com mais frequência do que seria de desejar, acontece que estas tentativas se imobilizam no meio do caminho, porque carecem destas duas bases sólidas: o conhecimento da criança e a criação de técnicas.

Ainda nesse ponto estamos completamente de acordo: você baseia o seu ensino nas necessidades da criança e elaborou uma técnica notável: A Tipografia na Escola.

Contudo, diga-se em abono da verdade que, quando fala das necessidades da criança, você se vê forçado a recorrer a processos empíricos ou então a ir buscar ao método Decroly os seus centros de interesse. Por quê? Porque ainda conhece muito mal a mentalidade da criança e porque só muito recentemente é que os trabalhos de Piaget começaram a desbravar esse terreno” (FREINET, p.107, 1978)

Além desse debate, que de fundo revela uma discussão epistemológica sobre o fenômeno educativo, existia também uma acentuada discussão sobre a teoria anárquica da pedagogia que também estava nascente na Europa.¹¹ A CEL critica veemente a abordagem anarquista que pretendia utilizar as técnicas da CEL para promover uma escola ideal, livre da opressão do adulto e auto-educativa. O Movimento criticou essa abordagem por ser solitária e alheia ao mundo e à civilização, pois, para esses professores primários estava claro a necessidade de uma verdadeira pedagogia para a vida proletária. Enfim, evidenciava-se uma crítica sob o peso de um maior senso de realidade. (Freinet, p. 109-110, 1978)

Por outro lado, a CEL também salientava algumas experiências anárquicas sob o espectro positivo. Já existia a ótimas referências sobre a utilização da tipografia, pois o anarquista Paul Robin¹² já a avaliava como um excelente exercício manual, auxiliava na prática da ortografia e apurava o gosto. Mas todas essas considerações eram especificamente escolares, na quais o Movimento tentava ampliar para uma concepção mais ampla de educação, locando-a como expressão da vida infantil. (Freinet, p. 111, 1978)

Aliás, a Tipografia na Escola situava-se como a “menina dos olhos” do Movimento. Nessa altura, por volta do ano de 1929, Freinet considera que a Imprensa como um instrumento para conduzir à reconsideração da ciência pedagógica. Intenta realizar algumas abstrações gerais sobre a sua utilização:

“A Tipografia na Escola fez com que a expressão livre e a actividade criadora dos nossos alunos passasse para o domínio da prática quotidiana. Através da experiência, mais eficaz do que todos os raciocínios pretensamente científicos juntos, abriu novos horizontes a uma pedagogia baseada no interesse autêntico, fonte de vida e trabalho. Restabeleceu de uma assentada a unidade do pensamento, da actividade e da vida infantis, como assinalávamos no nosso último artigo; integrou a escola no processo normal de evolução individual e social dos alunos.” (FREINET, p. 113, 1978)

Avança-se na discussão metodológica sobre a utilização da Tipografia, que de certo modo, evidenciava o amadurecimento do grupo frente à experiência acumulada:

“O texto livre sem alterar as suas concepções: o professor que deve ‘saber tudo’ tem que estar na posse de uma classificação, de um ordenamento dos conhecimentos, e a isto aplica-se o método Decroly. Mas na criança nada existe de preconcebido: ‘Na vida não há classificações rigorosas’. Graças ao texto livre, que não impõe nada, o educador alarga o horizonte da criança assim como a correspondência interescolar:

No entanto, houve camaradas que bastante irreflectidamente partiram desta noção de centros de interesse estrangulando a vida da criança e trabalhando, digamos assim, à força” (FREINET, p. 119, 1978)

Por último, Freinet assinala que os instrumentos que apoiam a pedagogia popular, isto é, a redação livre, a Tipografia na Escola e correspondência interescolar condiziam a uma expressão

espontânea da criança. Desse modo, seria introduzidas as disciplinas do programa escolar de acordo com o interesse infantil. (Freinet, p. 119, 1978)

Saint-Paul ofereceu o desafio da heterogeneidade discente, que até então Celestín Freinet não tinha deparado-se com essa questão profundamente em Bar-sur-Loup. Em Saint-Paul, muitas crianças apenas soletravam as letras, enquanto que outras estavam em um nível de leitura avançado. O jovem professor, agora, assombrava-se com a séria dificuldade na prática de acabar com os manuais escolares, dessa forma, tinha que encara-la não só pelo lado teórico mas também pelas dificuldades próprias do cotidiano. Os manuais que ele dispunha eram apresentados da forma mais escolástica, estreita e parcial possível, desse modo, inviabilizando a utilização produtiva das crianças. A indagação de Freinet era da possibilidade de encaminhar sem esforço do saber restrito do meio ao saber intelectual mais geral. Por esse motivo, enumera-se duas exigências ao ensino. A primeira é necessidade de colocar à disposição das crianças elementos de estudo que possam recolher na altura propícia. A segunda é que esses elementos sejam suficientemente maleáveis que possam favorecer um estudo individualizado. (Freinet, p. 122-123, 1978)

A primeira tentativa de viabilizar essa prática foi através de uma sistemática organização dos livros da biblioteca, porém o livro acarretava outro problema:

“Mas acontece que o livro não é um instrumento ideal para a criança: é demasiado rico, demasiado complexo, difícil de compulsar, difícil de compreender; faz perder tempo e desorienta a criança. É preciso encontrar um elemento de estudo simples, funcional. Nasce então a ficha de estudo e surge o ficheiro escolar”. (FREINET, p. 123, 1978)

Nessa perspectiva, o ficheiro surge sobre o ponto de vista de fornecer condições de trabalho livre da criança, de forma que ela não dependa do adulto e dos manuais. É o mesmo princípio da Tipografia no sentido que valoriza a iniciativa infantil. Na verdade, a idéia do ficheiro já era recorrente entre os militantes da CEL, em virtude da própria necessidade de

complementar o trabalho pedagógico no cotidiano. Por esse motivo, o Movimento esforça-se em criar mais esse instrumento pedagógico:

“(...) o ficheiro escolar cooperativo adoptará essa orientação. No seu conjunto satisfaz essas três necessidades: de completar o material escolar limitado por uma documentação coletiva limitada; de possibilitar a individualização do ensino pelo recurso à elaboração de um material autoeducativo que se destine a todas as matérias de ensino; de fornecer a todo educador um meio cooperativo de prestar a sua contribuição para a obra comum sem precisar de recorrer à impressão dos livros, por demais onerosa” (FREINET, p. 126, 1978)

Uma decisão importante que ocorreu até a data de 1928 foi não transformar a CEL em associação, visto que era previsto apenas o estudo de questões pedagógicas, mas preconizando a importância de associação em sindicatos e associações em geral. (Freinet, p. 126-127, 1978)

Os dois anos posteriores foram marcados pela consolidação das técnicas pedagógicas e dos princípios que as regem. Nesse sentido, colocou-se a questão central dos condicionantes econômicos e sociais que restringiam o trabalho dos professores na sala de aula. Por isso, a CEL negou-se a pormenorizar uma aula idealizada, no sentido que ela teve clareza que estava nascente uma pedagogia popular consciente dos seus limites sociais. (Freinet, p. 132, 1978)

O Movimento questionou a pedagogia das lições por acreditar que era prejudicial ao desenvolvimento intelectual, visto que ocasionava muitas vezes desgaste físico e mental. Atribuiu-se também a o ensino verbalizador os currículos escolares serem densamente escolásticos e enciclopédicos. (Freinet, p. 133, 1978)

Ademais, estava incipiente uma própria concepção de criança, que era fruto da observação da aplicação das técnicas pedagógicas:

“Com efeito, a criança, a quem são proporcionadas actividades que correspondem às suas necessidades físicas e psíquicas, é sempre disciplinada, isto é, não precisa nem de regras nem de obrigações impostas de fora para trabalhar ou para vergar à lei do esforço colectivo. Podemos afirmar que, se estivéssemos à altura de dar aos nossos alunos a

possibilidade de trabalhar de acordo com as suas necessidades e com seus gostos, podíamos ter de intervir para organizar o trabalho e a actividade da nossa comunidade, mas deste modo todos os problemas comuns de disciplinae escolar deixariam de ter razão de existir.” (FREINET, p. 134, 1978)

Além disso, também se tomavam algumas conclusões sobre a organização do trabalho pedagógico e suas implicações para o ensino:

“Se na própria base de toda organização da classe não existe uma actividade livre, então é necessária uma disciplina especial, quer para coagir a criança a fazer trabalhos que não deseja, quer para reprimir a sua actividade potencial, que procura a todo custo realizar-se. E é falsa a suposição que essa disciplina pode ser liberal ou consentida. Mesmo quando por sugestão dos adultos, esta é estabelecida pelos próprios alunos, em por isso deixa de ser um disciplina opressiva, nascida da acção recíproca dos educadores sobre os educandos.” (FREINET, p. 135, 1978)

Pode-se inferir que nesse momento Freinet tinha muita clareza sobre as bases da pedagogia que estava nascendo. A expressão livre, organização do trabalho na sala e o ensino ativo estavam permeando a utilização das técnicas. Com ênfase, foi vislumbrada uma brutal diferenciação das práticas de escrita e leitura utilizando-se as técnicas incipientes e àquelas ancoradas nos manuais escolares. As últimas era excessivamente detalhistas em como captar a atenção da criança e ao ensino de formas áridas de gramática, enquanto que as primeiras eram condizentes com uma inacreditável aplicação das crianças à escrita e a leitura. (Freinet, p. 134, 1978)

Outra questão importante era o problema material das escolas. As classes numerosas e os edifícios com pouco espaço foram criticados pelo Movimento. Bem como, da necessidade de transformar os exames que eram restritos, uma vez que colocam ênfase na palavra e não na formação do “espírito”. (Freinet, p. 135, 1978)

Por último a CEL sintetiza em três grandes grupos as orientações de uma nova pedagogia: sejamos humanos, abaixo a hipocrisia e rumo à escola moral do trabalho.

A primeira condizia a própria noção dos comportamentos infantis que são oriundos de uma influência social e familiar que muitas vezes se fazem sentir na escola (Freinet, p. 136-138, 1978). A segunda relatava sobre as conseqüências do estado de inferioridade e subordinação que as crianças estavam submetidas, sendo assim, elas recorriam à desobediência, à astúcia e à hipocrisia (Freinet, p. 138, 1978). A terceira e mais importante para a consolidação dessa nova pedagogia preconizava o conceito de trabalho como alicerce muito sólido:

“Empenhar-nos-emos mais em organizar o trabalho activo dos alunos, na classe, do que propriamente magiciar um controle desconfiado e injusto. Em todo caso, este controle passará para segundo plano, nas nossas apreensões, visto que o que para nós é essencial é a organização do trabalho e dos esforços” (FREINET, p. 139, 1978)

O aperfeiçoamento das técnicas tornava-se urgente na perspectiva de proporcionar uma maior consolidação, segundo o preceito do trecho acima, que condizia com a manifestação espontânea da vida. Nesse sentido, assumiu-se que o fichero escolar não deveria previamente preconizar o seu emprego, que somente a experiência de sua utilização iria referendar uma definição. Apesar dessa dependência da situação empírica que iria definir o fichero, Freinet atenta-se para a seguinte questão prévia:

“Acusa-se geralmente a escola nova de sacrificar demasiado a instrução à educação, o que de facto constitui um perigo a evitar. A utilização do fichero traria de certeza às nossas turmas- sobretudo as que incluem várias classes- elementos de estudo directamente utilizáveis e de uma riqueza incalculável” (FREINET, p. 141, 1978)

Nesse sentido, vale ressaltar a forma como era organizado o fichero proporcionando uma maior amplitude de saberes à disposição das crianças:

“Face a diversos projectos de classificação das fichas, rejeitando a simples classificação por disciplinas nucleares, tida como caduca, o Congresso¹³ decidiu agrupar as fichas nestas 4 rubricas:

1) A actividade infantil: a criança mais pequenininha, os jogos, a efectividade, a doença, os irmãos, as viagens, a infância infeliz, o trabalho infantil, etc...

2) A natureza, os fenómenos físicos e naturais, o homem, os animais, as plantas

3) Gente de outras paragen, de outros tempos: História, Geografia física, política, económica, etc...

4) *Documentos destinado a acompanhar as projecções de cinema, audições de fonógrafos, etc...*" (FREINET, p.142, 1978)

Para esse intento, foram designadas equipes que tratariam da seleção dos textos e figuras, assim como da revisão do material escolhido. O modo de classificação elegido foi a classificação decimal universal, a qual Freinet atentava-se por explicá-la pormenorizadamente. (Freinet, p. 143, 1978)

Por outro lado, o empreendimento do ficheiro revelava-se para a CEL algumas frustrações financeiras, pois a paginação e a composição dos textos era por muitas vezes onerosa financeiramente. Nesse momento, Freinet não hesitou em arcar com as pesadas responsabilidades monetárias. Sob esse ponto de vista, tentou-se realizar uma propaganda de comércio desses ficheiros entre os professores primários com objetivo de possibilitar um menor custo do material. Porém, a experiência mostrou que os professores não era capazes de modernizar convenientemente a sala de aula e de se integrarem a uma nova forma de organização de saberes. Por isso, os montantes arrecadados foram insuficientes. (Freinet, p. 144-146, 1978)

Assim como, a confecção do ficheiro exacerbava a necessidade de contatar um especialista em documentação, para providenciar uma escolha mais judiciosa entre os colecionadores empenhados nessa árdua tarefa.

Os limites materiais das escolas dos aderentes colocavam como uma questão pendente na consolidação de uma pedagogia popular. Nesse sentido, o Movimento atentou-se para a organização de carteiras e bancos que deveriam satisfazer as necessidades de conforto, adaptação à altura das crianças e aos diversos trabalhos escolares (incluindo o trabalho em grupo e o transporte para aulas ao ar livre), bem como a concepção de estantes armários, bibliotecas, quadros negros, etc... (Freinet, p. 149, 1978)

O trabalho com o fonógrafo começa a ter um espaço na configuração de uma técnica pedagógica. Encarava-se como sendo uma janela aberta para o mundo ao conhecimento, mas não como um pretexto para as crianças ficarem em silêncio. Serviria como um apoio para as lições dos professores:

“Graças à presença do fonógrafo na aula, quantas lições tão cansativas para o professor e para os garotos que ele tem de educar se tornariam menos maçadoras e mais proveitosas porque recreativas! Lições de ciências naturais (cantos de aves, gritos de animais, ruídos de vento, da chuva e da tempestade, etc...); lições de Geografia; documentação através de discos (música chinesa, canto russo, crioulo, maoris, árabe, suíço, alemão, etc...); lições de música (estudos sobre temas musicais, exemplos de obras, etc...). Quanto ao canto estava tudo por fazer visto que, exceptuando algumas canções de roda infantis ao alcance da criança, a maior parte das canções que poderiam servir são tão mal cantadas que é aceitá-las – discos de dicção para as lições de leitura e recitação” (FREINET, p. 152, 1978)

Conjuntamente com o aprimoramento da utilização da discografia na escola, formaram-se grupos de interesses comuns dentro da CEL para desenvolver áreas específicas de conhecimento. Isso ocorreu com a geografia, cálculo, história, gramática e outros saberes a serem desenvolvidos nas crianças, mas sem perder de vista a importância pedagógica e psicológica da atividades docente. O Movimento estava decididamente proposto a empreita de encontrar uma nova forma de educar as crianças, segundo bases científicas e práticas que seguissem princípios claros e aliança com a vida e a espontaneidade infantil. (Freinet, p. 154, 1978)

Nesse momento, tentou-se agregar aos princípios pedagógicos já conhecidos, novas concepções de enriquecer o trabalho escolar. Partiu-se do princípio generalista da necessidade de integrar o trabalho à vida intelectual e moral do homem. Por consequência, por essa dificuldade da sociedade atual, a criança é obrigada a ter três vidas: a vida verdadeira completa na rua, a vida em família sob a subordinação do pai e a vida na escola. (Freinet, p. 155-156, 1978)

Por essa dissociação da vida das crianças na maioria do tempo em que reside o trabalho pedagógico é baseado nos manuais escolares que no máximo oferecem pequeníssimas relações com a vida infantil, mas que não passam de momento fugazes para a execução de atividades

fatídicas. Para a afirmação da Escola pela Vida, Freinet utilizou-se da leitura de Dewey¹⁴, mas que a encarava sob um ponto de vista mais prático sob maior senso de realidade. As técnicas pedagógicas revelaram para ele uma experiência vasta de ampliação da vida dentro da sala. Por esse motivo, tinha a total convicção que uma pedagogia ligada ao contexto de vida é possível na prática. (Freinet, p. 156-157, 1978)

Sob esse prisma, Freinet utiliza o conceito de Wells de *“o divórcio entre o trabalho e a vida dos homens é um dos grandes dramas da nossa época”* (FREINET, p. 157-158, 1978), que para ele essa separação consistia na ineficácia da escola tradicional francesa. Tendo essa definição em mente, ele alia teoria e prática sob esse aspecto e busca intensamente explicar as práticas da CEL, segundo esse conceito mais amplo de sociedade, mas sob o ponto de vista estritamente empírico:

“A criança escreve tal e qual como se contasse uma história a um camarada, tal como canta o pastor para juntar as suas reses, ao crepúsculo. Aprende a ler da mesma maneira que aprende a falar, porque nós transformamos esse trabalho numa necessidade orgânica da nossa actividade escolar. As próprias disciplinas de estudo, uma vez desembaraçadas de toda coerção, também se processam muito simplesmente, com toda naturalidade, através da satisfação da saudável curiosidade que soubemos manejar, através da necessidade inata da criança de conhecer, de ver, de procurar, para enriquecer sem cessar a sua personalidade” (FREINET, p. 158, 1978)

Nos anos de 1930 e 1931, Freinet deparou-se com a prática cotidiana da Imprensa que trouxe a tona novos fatos na complexidade do fenômeno educacional, que para ele constituía na mescla de realidades psicológicas, educativas e sociais, nas quais o educador deve obter proveito máximo possível afim do desenvolvimento máximo da personalidade infantil. Nesses anos, o Movimento já tinha total convicção da resolução mais urgente que se encaminhava ao professores, que era a necessidade de atribuir essencial valor aos instrumentos da pedagogia. Porém, tal postura revelava a necessidade de definir melhor o campo definido como técnica e o como método. (Freinet, p. 164, 1978)

A técnica pedagógica teria uma suposta superioridade sobre os métodos na medida que ela engloba obrigatoriamente todas as investigações, que concorram para tornar possível e eficaz o trabalho do educador popular. Na verdade, a CEL era bastante desconfiada sobre os métodos apresentados nas revistas pedagógicas francesas, uma vez que elas não eram afinadas com o mesmo ideal do Movimento. A intenção era ampliar o significado da técnica pedagógica no sentido fosse-lhe atribuída a sua especificação e seu vasto domínio. (Freinet, p. 165, 1978)

Freinet classificou três técnicas a serem utilizadas pelos professores, marginando melhor as suas especificidades: técnica inicial da adaptação às necessidades pedagógicas, técnica do conhecimento sobre a criança e técnica de condução da classe. (Freinet, p. 165, 1978)

A primeira condiz com o estudo dos edifícios escolares, do material escolar e da sua adaptação ao trabalho pedagógico. A segunda é decorrente do novo conhecimento da criança e das investigações no campo psicológico e pedagógico, que estava quase por tudo a ser feito nesse domínio. A terceira é definida da organização pedagógica, com o objetivo de permitir aos alunos que trabalhem. Nessa terceira que ele definia que ocorriam os erros educacionais visto que não se atribuía atenção considerável as técnicas anteriores descritas, que por fim a organização pedagógica caminhava para uma simplificação das vastas técnicas pedagógicas (método Montessori¹⁵, método Decroly¹⁶, plano Dalton, etc...). Não se considerava a necessidade de adaptação à realidade e uma possível complementação. (Freinet, p. 165-167, 1978)

O método para Freinet era subordinado às técnicas que estavam permanentemente em contato com a realidade. Para ele, a técnica possibilitava a aplicação do método na realidade, segundo as três técnicas acima relatadas. Nesse sentido, ele busca apoio intelectual de maior peso de Decroly para justificar a sua experiência pedagógica:

“Aquilo que chamaram de método Decroly (é o próprio doutor Decroly que sublinha esse erro pedagógico) não tem realmente o mesmo caráter dos métodos que realmente se fala; não se limita apenas a um aspecto do problema educativo ou instrutivo; nem sequer tem um caráter absoluto ou exclusivo, e nisto opõe-se aos restantes, irredutivamente; não pretende impor nenhum código de dogmas imutáveis ou definitivos.

Muito pelo contrário, procura abarcar todas as forças da educação e do ensino; foge a tornar-se fixo e acabado, mas pretende ser bastante elástico e aberto a qualquer alteração que possa vir a aperfeiçoar; vai buscar aos outros métodos certos fins, certos meios que lhe afiguram úteis; inspira-se nas regras que presidem a todos os ramos da ciência, sem por isso se esquivar a recorrer a hipóteses de trabalho” (FREINET, p. 168, 1978)

Sob essa perspectiva, o Movimento assumiu verdadeiramente a necessidade de criar novos instrumentos de investigação e de estudo: material de impressão, livros, rádio, discos, cinema, etc... e foi abandonada de vez as correntes formas de aquisição e acumulação de saberes escolares. Essa lógica de partir “de baixo” ou da realidade foi sempre uma preocupação constante de Freinet. Tanto é verdade que ele alertava os camaradas sobre os perigos de “pôr em prática uma escola dos sonhos”, que não leve em consideração com as condições reais de vida do proletariado. Essa foi a crítica mais contundente sobre a Escola Nova Européia. (Freinet, p. 169-172, 1978)

O desafio da CEL estava configurado em judiciar os fatos pedagógicos que estavam embutidos na prática dos professores primários. Por esse motivo, avançou-se mais um pouco sobre os princípios que guiaram os movimento posterior a 1931: a relação entre indivíduo e sociedade e o meios para alcançar a instrução sem recorrer ao dogmatismo ou a artifícios.

Preconizou-se a harmonia individual no seio da harmonia social. Isso significa a possibilidade da vivência da criança em atividades livres, reforçando os elementos de vida na educação. Isso de maneira nenhuma despreza a aquisição de saberes, mas que essa é consequência de liberdade de ação discente. (Freinet, p. 173-174, 1978)

Os meios para alcançar essa educação foram vistos como necessário colocar à disposição das crianças materiais e técnicas que lhes permitam viver na escola e se educarem vivendo. Por isso, a razão das realizações da Tipografia na Escola, correspondência interescolar, ficheiro

escolar cooperativo, o iniciador matemático, etc ... Assim como também, existe a preocupação de obrigações subordinadas à estrutura escolar. Por isso a utilização de instrumentos de autoinstrução(fichas de cálculo, por exemplo) que tinha um caráter acessório para Freinet. Mas que se desaparecessem a razão que as motivaram na escola, elas desapareceriam por completo. (Freinet, p. 174-175, 1978)

Por último, no final do ano de 1931, o Grupo estava disposto a erguer coletivamente a nova técnica de trabalho definitivamente. Nesse sentido, alguns professores empenhavam-se em observar na experiência como se encontravam o método Decroly e se ela era compatível com a regulação do trabalho escolar. Assim como também, outros professores estavam a experimentar o trabalho livre em grupo (método Cousinet¹⁷) e tentavam adaptar às suas respectivas salas de aula. Além disso, o Movimento começou a se organizar em torno de disciplinas para melhor investigação de aplicação das técnicas pedagógicas. Vale-se de uma citação desse entusiasmo:

“Vamos buscar a qualquer lado aquilo que nos interessa: adaptamos o melhor que podemos ao nosso trabalho as técnicas já existentes. Desejamos apenas obter, ao mesmo tempo, o material que corresponda às nossas necessidades e as técnicas de trabalho que permitam a melhor exploração educativa das faculdades criadoras dos nossos alunos” (FREINET, p. 177, 1978)

O ficheiro escolar ainda se colocava como o grande desafio em virtude dos vários domínios que deveria abranger, além da sua proposição difícil de substituir definitivamente os manuais. Sob esse furor de trabalho espalhado por todo o movimento, Freinet propõem a criação de uma biblioteca de trabalho, feita pelos adultos e para adultos. Essa idéia serviria para reunir todos os estudos nos diferentes gêneros (literários, científicos e históricos), que ficariam reunidos em forma de brochuras e seria submetido à apreciação de todos os integrantes para sua publicação. Entretanto, não se tinha a preocupação de publicar aspectos inéditos exclusivamente, mas apresentar elementos de estudo sob uma ótica diferenciada. (Freinet, p. 178-180, 1978)

Por fim, ocorre o Congresso de Limoges em 1931, que a essa altura a CEL já contava com quinhentos membros. Com certeza, estava para nascer uma obra grandiosa nos anos posteriores no que diz respeito ao aperfeiçoamento das técnicas já iniciadas (Freinet, p. 180, 1978)

Os anos de 1931 e 1932 surgem novos desafios para a CEL. Os camaradas foram esforçados para aperfeiçoar as técnicas que visam derrubar de vez os manuais escolares: o fichero escolar e a biblioteca de trabalho. Nessa época, já tinha sido editado e discutido o fichero de aritmética que era autocorretivo que não necessitava de maiores intervenções por parte do professor. Criticava-se a forma como eram ensinados os conteúdos da aritmética que eram em série e rígidos, entretanto, os desejos de realizar uma outra forma de aprender matemática tropeçavam em adaptá-la nos programas escolares e ao mesmo tempo à vida proletária. (Freinet, p. 182-183, 1978) Dois eram os motivos.

O primeiro motivo estava ligado ao ensino de aritmética apartado da vida corrente das crianças. Era um ensino de comerciantes e pequeno burgueses. Nesse sentido, o desafio era encontrar um ensino que se configurasse em aliança com a vida. (Freinet, p. 183-184, 1978)

O segundo era a falta de material, de espaço e de tempo. A escolas dos aderentes da CEL não tinham recursos para oferecer uma aprendizagem matemática condizente com a atividade viva proveniente da vida e da classe. *“Como associar a nossa teoria pedagógica às necessidades escolares?”* (FREINET, p. 184, 1978). Essa era a indagação principal do Movimento. Nesse sentido, surge a idéia incipiente de utilizar as fichas. Isso por que o fichero possuía a qualidade elástica, de aceitar todas as áreas do conhecimento. Entretanto, a sua utilização deveria condizer com a apresentação fácil de problemas que correspondam ao interesse vivido, alimentado pela vida que desabrocha, isso sem submeter os pequenos a nenhuma ordem previamente estabelecida.

O fichero de aritmética exigia também uma ordem sequencial de nível progressivo de dificuldade sobre a prerrogativa de estar em conformidade com os programas. Os problemas

matemáticos resultantes dessa questão seriam em dois níveis: ligado aos centros de interesse e os problemas complementares fornecidos pelo fichero. No último caso, os alunos deveriam conhecer determinando problemas-tipo. (Freinet, p. 185-188, 1978)

Por outro lado, não se tinha resolvido o problema por completo de um ensino matemático racional ligado à vida. A solução a esse impasse foi a averiguação de informações trazidas pelas crianças no meio social. Essa foi uma conclusão conjunta da CEL para intentar transformar a aprendizagem de aritmética. Freinet resolve sintetiza-la em etapas a serem cumpridas. A primeira etapa é a preparação técnica do problema adaptado às necessidades do momento e satisfazer simultaneamente as necessidades pedagógicas. A segunda etapa caberia ao fichero realizar a ponte entre o interesse inicial e as necessidades escolares, visto que esse era um instrumento de estudo e documentação. Desse modo, tinha-se como objetivo levar a criança a compreender as bases sociais da aritmética escolar, ensiná-la a distinguir por trás dos dados mais abstratos dos problemas, a viva realidade. (Freinet, p. 189-190, 1978)

A experiência docente dos vários membros¹⁸ vai edificando a obra comum de uma pedagogia popular. Pichot revela um dia de texto livre na sua sala de aula, inovou na forma como ele organiza os saberes por grupos que vão se revezando segundo as diferentes atividades propostas. Conjuntamente com essas experiências, Freinet critica a forma como alguns intelectuais concebiam a leitura e escrita. Nesse sentido, reafirma com toda convicção a Tipografia na Escola como centro da atividade viva das crianças, que passam a desenvolver de forma não escolástica a escrita e a leitura. Além disso, ele enfatiza a necessidade das crianças pré-escolares desde cedo entrarem em contato com a redação e composição do texto livre, que se apaixonem, mesmo àquelas que não saibam ler. A leitura e a escrita para Freinet são pensadas, depois expressas, escritas, compostas e ilustradas. Para o professor primário esse é o curso normal que impede qualquer lição de leitura. (Freinet, p. 194-195, 1978)

Por essa questão, o desenho era encarado com especial ênfase na atividade espontânea da criança. Ele já atenta os integrantes da CEL para que se enveredem por esse caminho para desvendar novos aspectos da personalidade infantil. (Freinet, p. 195, 1978)

Por parte dos militantes também ocorria a confirmação de princípios que orientam uma nova pedagogia:

“Uma das melhores surpresas que eu tive foi o de ver que os meus alunos não davam importância às minhas sugestões e exigiam abertamente uma liberdade real.

A sua liberdade! Foram eles próprios que a conquistaram, os seus miúdos, é magnífico! Longe de me sentir humilhada, sinto-me profundamente satisfeita, porque não é de um dia para o outro que uma pessoa se liberta das marcas tradicionais” (FREINET, p. 197, 1978)

Sob esse aspecto, encarou-se definitivamente a necessidade de mudar a mentalidade dos professores, que somente foi possível graças a observação e à experiência com as crianças. O esperar e acreditar na criança, a qual o desenho e a pintura revelam o caminho obscuro a ser traçado, que de alguma forma traz consigo elementos ainda pouco conhecidos e motivadores de uma pedagogia fundamentada na expressão subjetiva da vida. (Freinet, p. 198, 1978)

Por esse caminho, o professor deveria pautar a sua prática pedagógica cotidiana, com objetivo de enriquecer as paixões infantis incipientes. Nas quais a vida vai construindo um equilíbrio e um ritmo lentamente de forma harmônica, sem melindro, sem subjugar a criança nas suas confissões íntimas sobre o que pensa da realidade. (Freinet, p. 197-198, 1978)

Nesse mesmo contexto de afirmação do desenho infantil, Freinet foi categórico ao colocar o texto livre como o pilar essencial da nova pedagogia popular. Nesse sentido, ele vai posicionar-se contrário ao ensino de gramática que estava vigente na França no início do século XX, visto que o professor primário não atribuía maior valor à sintaxe do que a expressão da criança, na qual ela poderia ser muito bem desenvolvido com o saber de mínimos conhecimentos gramaticais. (Freinet, p. 199, 1978)

Por outro lado, Lallemand, um dos integrantes da CEL, aborda essa questão do lado prático que tropeçava nos exames finais do primário que exigiam ortografia, compreensão de texto, sintaxe e conjugação dos elementos do discurso. Para a solução desse impasse, o Movimento integra as críticas na confecção de um fichero de gramática:

“Finalmente, depois da gramática e ortografia, veremos o que se pode alcançar com um fichero de gramática, conjugação, vocabulário e ortografia, que permita ao mesmo tempo gradual e individual e que contenha referências breves e claras de que nos poderemos servir quando se apresenta espontaneamente um ‘centro de interesse’” (FREINET, p. 204, 1978)

Desse modo, nasce o fichero de gramática sob a perspectiva de complementar o trabalho pedagógico dentro dos centros de interesse de Decroly. Essa questão estava configurada de modo muito teórico ainda, que carecia de comprovação prática da sua utilização. Por esse motivo, surge o problema de adaptação às realidades da escola, do meio e à singularidade de cada professor. A CEL decidiu unir as escolas através de uma permuta contínua de informações para aprimorar melhor o fichero e o estudo da gramática escolar. (Freinet, p. 204-205, 1978)

Essa troca de informações permeou outras áreas do conhecimento: a Geografia, a História e o cinema. Isso resultou numa posição clara do Movimento no Congresso de Limoges em 1931 na importância dessa permuta, visto que as correspondências traziam informações valiosíssimas sobre as condições do meio de cada escola e do seu entorno. (Freinet, p. 205, 1978)

Nessa mesma época surge a necessidade crescente de realizar uma correspondência internacional em Esperanto, que era uma língua que estava em constante crescimento pela sua facilidade de aprendizado. Bem como, realizavam-se correspondências nas línguas mais correntes: alemão, inglês, espanhol e português. Além disso, a CEL propõe-se a realizar intercâmbio com as escolas soviéticas, que estavam sendo rechaçadas do mapa pedagógico francês. (Freinet, p. 206, 1978)

Freinet dedicou-se ao estudo da cooperação escolar, que preconizava a auto-organização das crianças, numa própria gestão da comunidade escolar. Os pequenos teriam como incumbência nas mãos o mobiliário, a imprensa, os serviços postais, etc...atividades ligadas à execução das técnicas. Entretanto, essa experiência foi um fracasso tendo em vista as causas exteriores à escola: a pobreza das famílias, o distanciamento das habitações que impediam as crianças de fazerem a noite um trabalho suplementar e a ausência dos pais nas reuniões escolares ou recreativas. A solução era ter uma reserva de caixa escolar para suprir as atividades pesadas da escola. Por exemplo, a limpeza dos banheiros. Mas sobretudo essa cooperação era necessária para orientar as crianças para uma colaboração comunitária. (Freinet, p. 209-210, 1978)

Sob esse aspecto, alguns camaradas divergiam sobre a eficiência da cooperação escolar. O principal argumento desfavorável foi que a administração monetária de um caixa escolar pelas crianças seria demasiado complexa. Assim como, a execução de tarefas de limpeza que poderiam embrutecer o trabalho pedagógico. Os favoráveis argumentavam ser possível uma cooperação voltada para as atividades mais fáceis, bem como a escola estivesse inserida em uma comunidade ativa e livre, orientada sobre a utilização das técnicas da CEL. Sobre isso, reina na CEL um certo entusiasmo:

“É por meio de pequenos empreendimentos como estes, de teor econômico, em que colaborará não para o seu próprio benefício, através de distribuição de dividendos ou de descontos reembolsáveis, mas em benefício da comunidade escolar, que a criança tomará consciência do seu papel na sociedade e que estabelecerão as condições para ela desenvolver o seu civismo e o seu espírito de disciplina necessários em toda a acção colectiva” (FREINET, p. 212, 1978)

Realizou-se em 1932 o Congresso de Educação Nova em Nice. Foi totalmente voltado para o prestígio de Maria Montessori com demonstrações com crianças trabalhando sobre o material da médica. A opinião da Cooperativa foi unânime em considerar que o Congresso foi um fracasso do ponto de vista pedagógico, pois não fornecia maiores elementos para uma análise

qualificada das escolas proletárias francesas. Por outro lado, Freinet avaliou como sendo positivo a visibilidade que a CEL obteve no Congresso que foi fruto de um trabalho metódico de longos anos. Logicamente sem uma nota da Imprensa a esse respeito. (Freinet, p. 213-217, 1978)

Os camaradas inconformados com a incompreensão do Congresso frente aos problemas das suas escolas, realizaram o congresso pedagógico em Saint-Paul dias depois:

“Uma espécie de corrente ideológica uniu uma centena de bons camaradas, que desde então se aperceberam das fraquezas e contradições do congresso de Nice; uma espécie de ‘espírito do congresso de Saint-Paul’ impregnou o congresso internacional e permitiu aos nossos camaradas que regressassem aos respectivos postos com consciência de terem feito em Nice pelo menos um trabalho de clarificação pedagógica” (FREINET, p. 217, 1978)

Por fim, foi redigida uma carta à Liga Internacional de Educação Nova sob a perspectiva de contestação aos valores do último Congresso, que eram estritamente pedagógicos e pouco adaptados à realidade das escolas oficiais. (Freinet, p. 217-218, 1978)

Nesse ponto, a classe de Freinet em Saint-Paul já estava acostumada às novas técnicas. Cotidianamente as suas crianças realizavam estudo pela comunidade pesquisando sobre as diversas profissões. Esse fato gera uma insatisfação muito grande pelos pequeno-burgueses comerciantes. A câmara aceita o pedido de criação da caixa escolar de Freinet, que foi utilizada para consertar velhas mesas e o próprio município pagou a confecção de outras.

Por outro lado, o professor primário enfrenta com muitas dificuldades a higienização dos banheiros que trazia sérios incômodos. *“As crianças não podem satisfazer as suas necessidades mais urgentes sem que um riacho de urina escorra pelo pátio empestando a aula e as suas imediações”* (FREINET, p. 220, 1978). Diante dessa imundice deplorável, ele exige a inspeção de um médico local e um delegado para avaliar as condições de higiene. O resultado é a mobilização da câmara em sanar logo esse problema. Esse fato gerou ainda mais um descontentamento da Saint-Paul dos ricos.

Durante o Congresso de Saint-Paul, a alta sociedade fica incomodada com a vinda de estrangeiros disposto a conhecer a singela classe de Freinet. *“Como é que se explica que aquele pobre professor primário, sem distinção, sem relações, possa revestir-se de uma importância vedeta junto de estrangeiros vindos propositadamente para ver e ouvir?”* (FREINET, p. 222, 1978)

Os ouvintes ricos de Saint-Paul que participaram do congresso ficaram alertas sobre as palavras Rússia e Revolução. Desse modo, a alta sociedade vai empreender uma luta feroz contra o professor, mediante uma clara posição burguesa de confronto. Um desses representantes dessa corja diz a um pai de aluno:

“- Aposto uma garrafa de champagne em como Freinet será posto daqui para fora em Outubro. Eu me encarregarei disso!”

- Pois eu aposto que em Outubro Freinet retornará tranquilamente a sua classe- responde o Sr. Wuffray”
(FREINET, p.223, 1978)

Essa foi uma característica marcante da imoralidade da alta sociedade de Saint-Paul frente ao projeto social e pedagógico de Freinet.

Nesse momento começaram a ocorrer uma série de fatos que abalaram a vida do casal Freinet. Élise não consegue ser nomeada nos arredores de Saint-Paul e encontra vaga no município somente dois anos mais tarde. A escola que lhe é indicada está nas piores situações: uma capela velha e abandonada, sem material, com mesas velhas bambolantes e sem biblioteca.

A municipalidade reacionária às escondidas da administração escolar resolveu instalar os correios e os aposentos do cobrador de sítios nas instalações desocupadas da escola feminina da professora. É feita uma reclamação por parte do casal, mas não surtiu efeito. O ambiente árido e seco da escola faz com que Élise adoça e seja obrigada a pedir seis meses de licença.

Freinet atentou tardiamente para o distanciamento com a comunidade em Saint-Paul, em virtude das habitações das famílias serem muito distantes. Veio o recomeço das aulas. Retomou a alegria de voltar ao trabalho com as técnicas, por partir rumo à pesquisa de forma entusiasta. (Freinet, p. 223-227, 1978)

Essa situação de tranquilidade não permaneceu por muito tempo. A burguesia de Saint-Paul já receosa do Congresso no município e do episódio da higienização dos banheiros, resolveu contra-atacar com um golpe baixo de calúnia e imoralidade. Na calada da noite foram pindurados dois tipos de cartazes pela cidade. O primeiro possui um texto infantil que tinha sido impresso à um ano atrás em 1932:

“Sorri que a classe inteira se tinha revoltado contra o presidente da câmara de Saint-Paul, que não nos queria dar mobílias de graça...Atiro-me a ele, os outros ficam com medo. O presidente da câmara tira a navalha e golpeia-me na coxa. De raiva, pego na minha navalha e mato-o.” (FREINET, p. 226, 1978)

Esse era um texto de um garoto espanhol de ia até a escola de Freinet todos os dias de Vence. Ele era instável, muito anormal em muitos aspectos, pois sempre falava em batalhas, assassinos e de acontecimentos sangrentos. Para Freinet, tratava-se de um documento psicológico e do ponto de vista pedagógico era interessante, pois era um texto espontâneo advindo da própria criança.

O outro cartaz tinha o seguinte texto:

“(...) os ditados que um professor primário sem escrúpulos impõe aos seus alunos. Erguemo-nos contra o ensino deplorável deste mau educador da juventude e queremos frisar que não compreendemos que a sociedade e o Estado lhe paguem para desempenhar uma tarefa dessas.

Assinado: Os pais dos alunos” (FREINET, p. 226, 1978)

Observada a calúnia, o casal antes das aulas começaram a ir às casas dos pais para coletar depoimentos e assinaturas para combater os cartazes. Todos os depoimentos foram positivos na avaliação do docente.

Entretanto, essa situação não abalou o ardor do trabalho na escola, visto que até suscitou novos centros de interesse para as crianças. *“Calculem quantos livros podíamos ter comprado para a biblioteca com o dinheiro dos cartazes”* (Freinet, p. 228, 1978).

As revistas reacionárias dirigem artigos contrários à Freinet, sob a perspectiva de esquerdista, maníaco irresponsável e formador de mentes violentas. Mas outras revistas de esquerda mostraram seu total apoio ao professor, dando início a um debate

Alguns intelectuais da época transmitem todo apoio, como é o caso de Ferrière:

“C. Freinet está em vias de elevar Saint-Paul à condição de uma das capitais pedagógicas da Europa. A França pode orgulhar-se de um homem que, como os antigos Romanos, alia num grau tão elevado de simplicidade, a franqueza e a delicadeza de sentimentos a um espírito decidido e intransigente para com as injustiças, que concorrem para atrasar a progressão do homem no sentido de um Estado social mais conforme à razão, melhor organizado e justo” (FREINET, p. 231, 1978)

Esse episódio que de certo modo remexeu em assuntos que estavam pendentes em Saint-Paul, foi oriundo de um profundo desprezo a sua opção pedagógica por parte dos inspetores e da câmara. Freinet foi contestado pela Câmara sobre suas funções públicas de professor. Poderia perder seu cargo.

Sobre a sua opção pedagógica essa nem sempre teve em evidência na cabeça dos inspetores. Como eles sabiam ser impossível vergar o professor para um ensino tradicional vigente na época, optaram pela completa ausência de inspeção na sua escola. Inertes aos questionamentos de Freinet, ele tendiam hierarquizar a relação dentro da sala, preconizando “vir de cima” dos resultados da educação, respaldados na Escola Nova. Fora destas vias, para eles tudo era risco e aventura. Depois do escândalo ocasionado, depois de eclipse de 4 anos,

retornaram as inspeções pedagógicas na sala. Sem descanso, o inspetor estava quase todos os dias com as crianças. (Freinet, p. 231-233, 1978)

Felizmente os delegados de ensino são a favor de um testemunho favorável a Freinet, uma vez que os pais de alunos também analisaram como benefício a pedagogia nova nascente.

Sob esse aspecto, o professor primário posicionava-se na sua vertente pedagógica na revista *L'Educateur Prolétarien*:

“O alcance do problema é bem maior e não consentiremos que o restrinjam intencionalmente: educadores do ensino público que somos, ao tentarmos introduzir a educação nova nas nossas escolas populares, vendo-nos obrigados, devido à nossa condição de funcionários públicos, a trabalhar dentro dos limites estabelecidos pelas regras, pelos programas e fazemos da nossa luta um constante compromisso” (FREINET, p. 234-235, 1978)

Entende-se que Freinet estava sempre tentando compartilhar com seus superiores as técnicas que estava implementando. Dessa forma, ele estava sempre afirmando a sua condição de subordinado e não desafiando os superiores como poderia se pensar. Além disso, ele estava intuitivamente consciente dos limites impostos pelo ensino oficial. (Freinet, p. 232, 1978).

Essa posição justificadora de Freinet sobre a sua prática ficou escancarada com a visita contínua de Inspetores de Ensino à sua classe. O argumento mais contundente contra ele era a disciplina dos alunos. Do lado do professor estava a realidade da sua turma que não deixava dúvidas sobre a solidez da pedagogia fundada no trabalho das crianças, que teve que ser justificada no seu cotidiano:

“Uma mudança de lugar(das crianças) só pode ser efetuada se os alunos interessados estiverem de acordo, de modo a que não provoque discussões; Estas mudanças não devem ser feitas se está a trabalhar. A ordem para nós não é escolástica nem fria; decorre das necessidades existentes e da harmonia entre os membros do grupo. É esta a ordem que procuramos atingir e que eu próprio já atingi, visto que você mesmo, Sr. Inspetor, já verificou que as crianças, como estão ocupadíssimas, nem sequer ouviram o seu toque para o recreio” (FREINET, p.236, 1978)

Outra justificativa contundente foi o fato de alguns dos seus alunos estarem bem preparados para os exames ao final do ciclo. (Freinet, p. 238, 1978)

No entanto, essas justificativas não alteram o relatório do Inspetor primário responsável por avaliá-lo. Redigiu um relatório partidário com a finalidade de minar a autoridade de Freinet e a atitude hostil do governo municipal frente às suas contínuas reclamações sobre as condições de trabalho. (Freinet, p. 238, 1978)

O clima hostil contra o professor Freinet instaura-se pelas calúnias difamadas sobre o seu ensino mediante a divulgação de cartazes, esse ódio alimentado por uma alta sociedade que não queria ser contestada por um simples professor primário. Rapidamente muitos pais de alunos deixaram de enviar os filhos para escola, em virtude da pressão que sofriam por terem vínculos de trabalho com setores da burguesia da aldeia. (Freinet, p. 248, 1978)

A turma de Freinet estava dividida. As crianças que não iam a escola por intermédio dos pais e àquelas que freqüentavam por incentivo também dos pais. O professor realiza uma reunião com aqueles que eram favoráveis à continuação dos trabalhos. Nessa ocasião os pais ficam alertados que poderão ocorrer incidentes desagradáveis nos próximos dias letivos, em virtude de tumultos chefiados pelo presidente da câmara de Saint-Paul. Foi decidido em comum acordo que os pais não reagiriam as provocações e que Freinet pediria à polícia que garantisse o respeito à lei que protege um funcionário público no exercício de suas funções. (Freinet, p. 250, 1978).

A situação tornou-se dramática frente às pressões exercidas por uma multidão que ameaça, insulta e até apontam revólveres para a escola. (Freinet, p. 251-255, 1978) Não existe maneira de Freinet continuar o seu trabalho frente às pressões exercidas contra ele. Por isso, ele aceita o pedido de licença do trabalho recomendada pela polícia, que temia maiores complicações para o caso, mas sua saída foi mediante em três condições encaminhadas ao Inspetor da Academia. A primeira garantia que a Tipografia na Escola não seria afetada com o seu

afastamento. A segunda é a retirada de uma licença de três meses. A terceira é o seu comprometimento em pedir transferência de escola, quando o Ministro da Educação tiver dado o máximo de garantias à tipografia. (Freinet, p. 255, 1978)

Por fim, ele é licenciado do cargo na prefeitura de Saint-Paul podendo ser transferido para a cidade ou a escola que quisesse acolhê-lo. Foi o caso de Bar-sur-Loup que se lembrou do bom andamento de oito anos de trabalho. Mas aceitar retornar é um retrocesso de afirmar a incompetência profissional. Ele agüenta um pequeno período sem trabalho sob o forte apoio dos aderentes da CEL. O casal continua a viver em Saint-Paul. Mudaram-se para uma casa perto da escola onde Freinet trabalhava. Demorou-se um tempo para retomar a vida cotidiana sem maiores constrangimentos. (Freinet, p. 265, 1978)

Nesse tempo, inauguravam-se umas séries de calúnias sobre as técnicas proferidas pela CEL e a difamação dos professores que as utilizam. Entende-se bem que nessa época em 1933 e 1934 estava em ascensão da idéia do facismo na Europa, que não estava centrada contra os métodos pedagógicos, mas estava contra toda a legalidade republicana. (Freinet, p. 267, 1978)

Muitos aderentes da CEL foram removidos e criticados pela administração escolar. Mas o Movimento é mantido em pé no esforço e fidelidade aos métodos pedagógicos que já eram uma necessidade para esses professores. (Freinet, p. 267, 1978)

Sobre essa situação de confronto entre muitos professores primários e as calúnias difamadas por uma sociedade hipócrita, Freinet escreve no periódico *L'Educateur Prolétarien* afirmando os preceitos do movimento e o seu contraste com as difamações:

“Ora aconteceu que, por termos ido buscar a outras fontes os princípios da nossa pedagogia, tínhamos afirmado aquilo de que os educadores se apercebiam confusamente, mas que não se atreviam a dizer.

Fazendo-o, contrariamos certos conceitos, lesávamos certos interesses, feríamos certos amores-próprios e desprezávamos a tradição” (Freinet, p.271, 1978)

Freinet reafirmou a sua concepção de criança que é constantemente ligada ao meio em que vive, que gera descontentamentos por se tratar de uma realidade na França da época:

“Seguindo o seu exemplo, o educador deve ter presente que a escola, tal como hoje a consideram, não passa de uma peça grande e complexo o mecanismo de formação ou deformação dos indivíduos. Devia formular sempre estas perguntas:

A criança que o incumbiram de educar está disposta a sê-lo tanto no plano fisiológico como psíquico? Dormiu bem, nem quarto arejado? Está convenientemente alimentada? Pode brincar fora da escola? Em casa tem um ambiente favorável à sua evolução?” (Freinet, p.272, 1978)

Além disso, ele clarifica como reacionários os discursos relativos ao sentimentalismo que o educar deve ter em relação aos problemas pedagógicos:

“Não há necessidade de amor místico (é inerente ao homem a simpatia pela criança), mas sobretudo um conhecimento metódico, de uma pesquisa necessária, de um esforço constante para compreender a alma infantil, sentir as suas necessidades e satisfazer os seus desejos. Isto alcança-se com um estudo objectivo e por uma via inteligente que a do amor subjectivo, que, por demais confiado no seu prestígio, despreza todas essas formas latentes” (Freinet, p. 277, 1978)

Outra questão em pauta nesse artigo, estava o partidarismo de uma pedagogia concreta fundada na prática cotidiana que conseguisse ter resultados eficazes:

“Os grandes pedagogos dos tempos modernos não recearam entrar nos pormenores práticos da organização escolar. A Sra. Montessori não se contentou em divulgar os novos princípios da sua pedagogia: criou, montou e mandou fazer um antierial engenhoso ao qual dá certamente mais importância do que seus melhores escritos. O doutor Decroly não receou até aos seus ínfimos pormenores as práticas susceptíveis de permitir uma maior adaptação da escola à criança. Há quase dez anos que nós nos obstinamos a provar, pela a realização de utensílios novos que correspondam às nossas necessidades, que os melhoramentos das técnicas pedagógicas, embora menos brilhantes que os discursos ou que os livros famosos, são o único processo de fazer realmente com que a educação popular progrida”. (Freinet, p. 276, 1978).

Freinet amadurece a questão referente aos acontecimentos de seu pedido de licença em Saint-Paul. Isso por que ele analisa que os acontecimentos de sua derrota foram engendrados pelo o isolamento de sua classe. Nesse sentido, ele teve pouca aliança com os pais no sentido de

influenciá-los sobre uma nova prática pedagógica, dentro das suas realidades cotidianas. (Freinet, p. 280, 1978)

Assim como, esclarece a função do periódico *L'Educateur Prolétarien* que era essencialmente levar aos seus leitores exemplo de realizações, conselhos práticos e elementos de estudo da técnica que era empregadas pela CEL. Desse modo assumiu-se com segurança “*que a teoria pedagógica não serve para nada sem a técnica*”(Freinet, p.288, 1978)

As contribuições pedagógicas para uma obra comum da CEL estavam crescentes. Os aderentes preocupavam-se intensamente com as instalações das técnicas pedagógicas, pois desse modo sustentavam um conhecimento que era destinado à realidade concreta da escola. Dessa forma, realizou-se um inquérito internacional sobre os diversos assuntos que eram possíveis dentro das técnicas empregadas (Freinet, p. 301, 1978).

Além disso, Celestín Freinet busca a generalização das técnicas afim de que tivessem maior consistência prática e teórica para serem difundidas até mesmo através dos professores mais hesitantes. Nesse sentido, ele coloca uma questão decisiva que vale reproduzir integralmente pela sua maturidade intelectual:

“Que não nos julguem obcecados com as nossas técnicas e inflexíveis nos nossos princípios. Estamos perfeitamente cientes na necessidade de, nas aldeias, se ter cuidado de não ferir as numerosas susceptibilidades e de evitar os ataques hipócritas que agora são mais perigosos do que nunca”.

Sim, nós também recomendamos prudência. É o professor primário que tem de sondar a população, examinar o estado da classe e tomar as medidas que se impõem. Pode tornar-se perigoso pretender revolucionar tudo de uma assentada, suprimir os manuais, deixar de marcar lições e deveres de casa. Já sabemos o que é isso”.

Em 1935, Freinet reabre uma nova escola em Saint-Paul de forma clandestina, pois não lhe é dada a concessão para abri-la. As aulas funcionam apesar das visitas constante da polícia. O professor tem consciência que o seu projeto da pedagogia popular é mais vasto do que o ensino da escola oficial. Na verdade, ele se engendra dentro da vida campesina, com objetivo de

conseguir apoio para a escola e organizar um amplo movimento para uma escola laica e popular. (Freinet, p. 310, 1978).

Por essa razão, algumas formas militantes de ação são tomadas pela CEL no sentido de abraçar a complexidade da educação. A primeira é inserir a pedagogia nova nas correntes políticas e sociais representadas por partidos e pelos sindicatos. A segunda forma é a necessidade de estabelecer um governo popular que seja favorável a uma pedagogia popular. A terceira é que para além da militância imediata, deveria dar procedimento a uma ciência pedagógica baseada na experiência e nos dados inferidos (Freinet, p. 311, 1978).

A experiência concreta da militância ampliada da CEL é a formação da Liga dos Pais e a Frente da Infância. A primeira considerava o esclarecimento dos pais ao espírito da pedagogia popular (Freinet, p. 311-312, 1978). A segunda compreendia no agrupamento de organizações escolares e não-escolares: cooperativas escolares, organizações de beneficência, caixa escolar, organizações desportivas, organizações infantis, associações de pais, sindicatos e outras várias organizações. (Freinet, p. 316, 1978).

Outra experiência profícua foi à associação da Cooperativa com o Sindicato Nacional dos professores da França:

“Podemos contribuir bastante para o movimento sindical na medida em que provocamos nos educadores, sobretudo nos mais jovens, o gosto pela acção pedagógica, o gosto pelo trabalho profissional qualificado, que é o novo e indispensável factor de consolidação dos sindicatos de professores primários”. (Freinet, p.326, 1978)

O horizonte ia se alargando para Freinet na medida que ele considerava a educação como um fenómeno complexo. Nesse sentido, ele tentou articular a educação com o mundo do trabalho. Dessa forma ele ajudou a formar diversas cooperativas (flores, legumes, leite, pão, etc) (Freinet, p. 330-331, 1978).

Paralelamente ao alargamento do movimento da CEL, dentro do seio popular, o movimento internacional da Escola Nova tornava-se cada vez mais distante dos problemas das escolas publicas francesas. Entretanto esse afastamento apenas ocorre na cúpula, mas na base existiam alianças muito interessantes entre a CEL e o Grupo Francês de Educação Nova. (Freinet, p. 335-336, 1978). A relação ocorria através de seções ativas do Grupo Francês em muitas cidades francesas com atividade conjunta com os aderentes da CEL (Freinet, p. 339, 1978).

Diante do inicio da discussão da Reforma do Plano de Estudo Francês, a CEL organiza inquéritos para a população sobre os saberes que julgavam necessários para a formação pessoal e intelectual. Assim como, já relatava a experiência acumulada sobre uma proposta de uma pedagogia popular:

“Na escola actual observa-se uma idêntica actividade desordenada e inconsiderada: passam-se longas horas a ensinar história, aritmética, geografia, ciências, complicadas e livrescas, por vezes segundo uma técnica de há mais de cem anos. E depois na prática verificamos que houve um mal-entendido, que são outras exigências da vida e que temos de refazer tudo a nossa maneira”. (Freinet, p. 346, 1978).

No bojo dessa discussão sobre os saberes necessários para a formação dos cidadãos franceses, surge a discussão da técnica do plano de trabalho advinda da experiência dos aderentes da CEL:

“É necessário que a criança, trabalhando livremente, saiba para onde vai, tenha consciência das aquisições que lhe fazem falta, se aperceba do plano do conjunto e sinta que o seu esforço se insere num plano que está ao serviço da comunidade. O ideal seria que fosse a própria criança a traçar o seu próprio plano de trabalho. Isso estimularia, regularia e harmonizaria o seu esforço quotidiano”.

Já dissemos aqui que esse plano de trabalho existe. É o dos manuais, nos quais o esforço vai sendo debitado por fatias bem determinadas por mês ou por trimestre. Porém, para além de nada ter de racional, esse plano é imposto às crianças que têm de se resignar a assimilá-lo sem o terem vivido”. (Freinet, p. 348, 1978).

Rumo a um novo plano de estudos francês, nos anos de 1937 e 1938, a CEL inspirou a Reforma de Ensino gradativamente. Dessa forma, Freinet intentou realizar uma generalização do

uso das técnicas bem como evitar possíveis conclusões equivocadas nas suas aplicações. A Tipografia na Escola como uma técnica verdadeira que ao mesmo tempo interessa e instrui a criança (Freinet, p. 365-366, 1978). Tais utilizações dessa técnica e de outras afirmavam o necessário esforço de adaptação à realidade de cada caso, cada escola. (Freinet, p. 367;371, 1978).

Assim como também, vai se colocando a nível nacional as condições de trabalho afim de que seja possível a melhor aplicação das técnicas pedagógicas da CEL. Edifícios escolares, diminuição de alunos por classe, etc.. (Freinet, p. 372, 1978).

A CEL fez a proposta para a Assembléia Legislativa de diminuir a carga horária de ensino para as crianças, que fossem de apenas 30 horas semanais. Isso por que o Movimento acreditava que a criança necessitava brincar, respirar, dormir bem, enfim ter tempo pra desfrutar da infância. Alguns opositoristas colocam a questão da diminuição do tempo da aprendizagem como prejuízo para a educação francesa. Sobre essa questão vale trazer um trecho que sintetiza um contra-argumento a esse raciocínio:

“Compreendem as razões humanitárias que nos levam a defender a criança. Mas organizem as vossas classes de acordo com as nossas técnicas, adaptem o novo material, recriem a alegria e o entusiasmo. Assim, as trinta horas darão para as tarefas de aquisição e de educação que competem à nossa escola popular. E nessa altura, por força da necessidade, far-se-á uma das maiores revoluções pedagógicas de que há memória: implantaremos uma educação baseada nos esforço livre e voluntário das crianças e numa concepção libertadora da nossa nobre tarefa” (Freinet, p. 374, 1978).

O espírito de uma verdadeira pedagogia cooperativa tornou-se fundante para a afirmação perante a Reforma do Ensino na França. Estavam sintetizadas dez técnicas de trabalho que realmente alteravam a pedagogia nas classes:

- “1. *A Tipografia na Escola*
 2. *A nova aritmética*
 3. *As ciências práticas*
 4. *A gramática de quatro páginas através da Tipografia na Escola*
 5. *Redação livre de textos infantis*
 6. *Princípio de alimentação naturalista*
 7. *Os planos de trabalho escolar*
 8. *Ofício escolar cooperativo*
 9. *O fonógrafo e os discos*
 10. *A biblioteca de trabalho*”.
- (Freinet, p. 383, 1978)

Freinet alertou para a utilização dessas técnicas que deveriam ser gradativas, no sentido de, se houver a retirada dos manuais sem a substituição efetiva pelas técnicas, pode ocorrer que a turma tornar-se uma enorme barafunda, que não seria proveitoso para o Movimento. A implementação das técnicas devem ser gradativa, assim como a retirada dos manuais. (Freinet, p. 393-394, 1978).

Nesse mesmo período que ocorria um amadurecimento das certezas pedagógicas, muitas das reivindicações feitas pela CEL foram incorporadas efetivamente nas Instruções Ministeriais. Nesse sentido, trazem maiores obrigações para o Movimento de continuar as pesquisas e avançar no aperfeiçoamento das realizações (Freinet, p. 394;397, 1978).

Freinet recomenda que essas realizações que agora tinham respaldo nas Instruções Ministeriais, deveriam ser introduzidas apenas como um pequeno esforço de readaptação dos professores primários para provocar mais tarde ruptura com hábitos de vida e de trabalho. Nesse sentido, os materiais deveriam ser fornecidos aos professores para introduzir as técnicas, bem como instruí-los da maneira de introduzi-las. (Freinet, p. 397-398, 1978).

Novamente nessa altura é reafirmado o novo projeto de renovação pedagógica francesa a importância do conceito de trabalho:

“Queremos actividades escolares vivas, associadas ao interesse e ao profundo devir das crianças, que sejam muito mais do que um jogo ou do que um passatempo, que sejam um trabalho autêntico, fruto de uma necessidade, que se veja que é útil, ao qual uma pessoa se entrega de todo o coração e que, por todos estes motivos, se torna num poderoso gerador de dinamismo e do proveito pedagógico” (Freinet, p. 399, 1978).

Assim como também da livre expressão pelas técnicas da pedagogia popular:

“(…)limitarmo-nos a ver as crianças tal como são: ajudamo-las a exprimir aquilo que sentem e pensam com a caneta, o lápis, o desenho e o linóleo; damos-lhe a possibilidade de desenvolver ao máximo as suas faculdades e as suas capacidades através das nossas restantes técnicas” (Freinet, p.402, 1978).

Em 1939 ocorre o Congresso de Grenoble que consolida o auge do movimento pedagógico, que estava deparando-se com as riquezas pedagógicas vindas de vinda do alto e que se diziam inéditas (Freinet, p. 409, 1978). Nesse sentido as reformas traziam uma espécie de carta de recomendação, as quais a CEL concordava em todos os itens, mas que avaliava que eram necessários os instrumentos adequados para a aplicação dessa educação ideal advinda do Governo Francês.

Dessa forma, a CEL alinha-se definitivamente com o seu caráter militante de um movimento de professores proletários:

“Para alcançarmos este objetivo, de nada serve fazermos os discursos, propaganda oral e escrita e apelos. Precisamos é de aplicar, constantemente e com perseverança, o nosso material e as nossas técnicas, para os aperfeiçoarmos e para termos ocasião de preparar e editar livros e os elementos de estudo, cuja função é idêntica à dos resguardos que sustentam a nossa estrada” (Freinet, p. 414, 1978).

Outra característica que teve o Movimento foi a maturidade em aproveitar o momento propício para conseguir trazer para a pedagogia popular os professores primários ainda resistentes:

“Nunca enganar um camarada, nunca lhe prometer uma coisa que não lhe poderemos dar; evitar cautelosamente suscitar falsos entusiasmos, que acabam por se tornar desastrosos, dizer honesta e sinceramente aquilo que realizamos, aquilo que fazemos, aquilo que contamos vir a fazer: eis os fundamentos inabaláveis do nosso movimento pedagógico” (Freinet, p. 416, 1978).

Freinet preocupava-se com o desvirtuamento da pedagogia popular em torná-la uma cópia em todas as escolas, ignorando dessa forma as condições específicas e sociais de cada localidade. (Freinet, p.418, 1978).

Por fim, nesse período do Congresso de Grenole, entra em questão a aproximação da pedagogia com a psicologia nos estudos pedagógicos de Freinet. Isso por que é inseparável o estudo da psicologia criança na educação. (Freinet, p. 422, 1978).

Sendo assim entraram questões referentes ao interesse da criança pelas atividades e ao esforço. A primeira é referente à necessidade da criança em se entregar profundamente sob aquilo que lhe interessa, caso contrário entra em uma atividade de mentira e superficial (Freinet, p. 423, 1978). A segunda questão é relativa ao esforço que é verdadeiro quando existe uma razão e um fim do próprio interesse da criança. O esforço deve ter um forte componente de objetivo concreto. (Freinet, p. 427, 1978).

No plano internacional a CEL participa do Congresso da Liga para a Educação Nova em 1939. Celestín Freinet participa com uma conferência focando o ideal democrático segundo a experiência já acumulada como militante da pedagogia popular:

“Uma reconsideração dos problemas educativos que não centrará apenas no indivíduo, mas no indivíduo enquanto membro de uma comunidade(...)Uma educação actual e prática que abandone resolutamente as brumosas esferas da escolástica para se lançar na vida complexa e agitada”. (Freinet, p. 441, 1978).

No mesmo ano do Congresso Freinet foi inaugurada uma atividade inédita para a CEL: o estágio da Escola Freinet. Vale-nos atentar para o cronograma do curso, para examinarmos a ligação prática com a realidade concreta que estavam submetido os professores:

- “O curso dura seis dias completos compreendendo cada um:*
- De manhã, das 9 as 11 horas trabalho com as crianças conforme as diversas técnicas*
 - Das 11 às 12.30h conferência feita por Freinet*
 - Das 15 as 17 horas: trabalho em comissões, por afinidades*
 - Das 17 as 19h: segunda conferência de Freinet*
 - À noite, das 21.30 às 24h discussão geral sobre todos os problemas que interessam os camaradas (não haverá limitações de espécie alguma).*
- Eis um apanhado dos assuntos versados nas conferências:*
- História, originalidade e evolução do movimento da Tipografia na Escola*
 - Educação profunda e aquisições técnicas*
 - Como entender o conceito de liberdade na nossa educação popular.*
 - As nossas técnicas com base indispensável das actividades dirigidas*
 - A disciplina na Escola*
 - O grave problema de actividade e saúde*
 - O material pedagógico*
 - A Tipografia na Escola e psicanálise” (Freinet, p.442, 1978).*

Os anos de 1939 a 1945 serão marcados pela a provação que Celestín Freinet e toda a CEL irão passar por causa da Segunda Guerra Mundial. Freinet é preso apesar de não cometer nenhum crime político, mas tendo em vista as suas tendências pedagógicas e políticas de esquerda. (Freinet, p. 449; 452;454, 1978). Na prisão ele escreve sua principal obra a Educação para o Trabalho, fruto de vinte anos de amadurecimento pedagógico. Além disso, o professor inaugura na prisão aulas de alfabetização aos detentos e cria um jornal prisional que se chamava Camp 41. (Freinet, p. 456;458, 1978). A CEL reduz drasticamente as suas atividades. Sua sede é lacrada pelo Governo francês e seus integrantes são obrigados a reduzir as atividades. Os aderentes de vários países na Europa fugiram de perseguição das idéias fascistas, principalmente na Itália e na Alemanha. (Freinet, p. 454, 1978).

A retomada dos trabalhos somente ocorreu com a libertação de Freinet em 29 de outubro de 1941. A vulgarização dos Métodos Novos já estava espalhada pela França, na qual Freinet foi severo crítico e com prudência afirmou as colunas basilares da pedagogia popular, que produz os melhores resultados com a criança. Nesse sentido, ele enfatiza o uso do plano de ensino segundo o esforço cooperativo:

“a) A expressão livre e o curso normal do pensamento e da escrita através da Tipografia na Escola, do jornal escolar e do intercambio escolar:

b) A escola através da vida e para a vida com: o trabalho autêntico na escola, as recolhas de dados sobre o meio ambiente, a Cooperativa escolar, a integração dos adultos na obra educativa

c) Satisfação natural da necessidade de conhecer e de aperfeiçoar através: do Fichário Escolar Cooperativo, dos fichários autocorrectivos, da Biblioteca de trabalho, do cinema, da rádio e das pesquisas técnicas (aritmética, agricultura, ciências, etc...)

(...)

d) A satisfação artística através: da imprensa, da gravura, do desenho, do teatro, do cinema, da dança e da ginástica rítmica” (Freinet, p. 470, 1978).

2) Minha experiência com a pedagogia Freinet: encontros com Ruth Joffily e a docência em Vinhedo (SP)

A minha experiência de docência na rede pública de educação infantil em Vinhedo (SP) iniciou-se no dia 9 de março de 2007 até o dia 30 de novembro do mesmo ano. Creio que ela pode ser dividida em três fases. A primeira o impacto inicial do trabalho com crianças pequenas, que culminou no meu afastamento por quinze dias devido ao nível de estresse agudo. A segunda fase é a retomada do trabalho e encarar as dificuldades próprias da profissão. A terceira é uma tentativa sistematizada de inferência na realidade, respaldada em conhecimentos teóricos frutos das minhas leituras(principalmente de Celestin Freinet), o contato direto com as crianças com os saberes daí oriundos e os meus diálogos com Ruth Joffily¹⁹.

Esses encontros foram iniciados no mês de agosto e se estendeu até o fim do mês de novembro, com periodicidade semanal. Devido aos diálogos terem sido muito profícuos, resolvi fazer uma análise das minhas três fases baseada neles, mesmo que as duas primeiras fases não tenham ocorrido simultaneamente com os encontros. Utilizei a memória como fonte de documentação, auxiliado por gravações eletrônicas pessoais após cada diálogo. Não foram realizadas gravações das conversas devido a não concordância de Ruth Joffily. Ela argumentou que seria um elemento de inibição pessoal, bem como não concordava com a transcrição de informações orais em dados escritos, pelo fato da linguagem oral e escrita, apesar de terem íntima relação, são de natureza distintas.

Além dos encontros, meu contato com Ruth Joffily também foi intenso no seu projeto social Fazendo e Aprendendo no bairro do Real Parque²⁰, distrito de Barão Geraldo, em

Campinas (SP). Isso por que conforme acordado em nossas conversas, eu pagava “trabalho com trabalho”. Isto é, os encontros semanais eram de certa forma “pagos” pelo auxílio dela em tarefas de alguns finais de semana na organização do espaço nesse projeto. Entretanto, como algum leitor pode imaginar, essas tarefas não eram enfadonhas, pelo contrário, eram sempre regadas por muitos diálogos sobre educação e num clima muito afetivo. Acabava por ser mais um espaço na minha formação.

Portanto, o conteúdo desses diálogos realizados em vários espaços (na casa dela e no seu projeto social) está permeando toda a discussão da minha experiência, uma vez que os conhecimentos construídos nesses encontros são de caráter teórico e prático. É uma discussão sobre a profissão docente de crianças pequenas abarcando todos os âmbitos de suas dificuldades, sendo realizado uma relação dos conhecimentos advindos das obras de Freinet e a minha prática na escola. Além disso, os encontros são recheados de “casos” da experiência da Ruth que me serviram de inspiração para galgar muitos obstáculos.

1ª Fase: O susto inicial

Quando cheguei no primeiro contato com as crianças, elas estavam em uma completa agitação. Muitas delas se penduravam nas janelas, subiam nas mesas e corriam pela sala. Quando eu me dirigia a alguma delas para mudar o comportamento era ignorado ou afrontado com um desaforo verbal ou não-verbal. Não conseguia sequer colocá-las fisicamente sentadas em roda para termos uma conversa. Tive em mente que elas iriam melhorar conforme fosse passando o tempo, afinal estudei quatro anos sobre criança algum resultado eu teria que alcançar.

O tempo foi passando e a situação não melhorava. Os dias que eu passava eram longos e com muitas surpresas desagradáveis (em muitos casos elas se machucavam em brigas).

Conjuntamente com isso, fiquei numa posição inerte por que eu não sabia quais atividades oferecer as crianças, tendo relação com uma concepção progressista de educação que tinha aprendido na faculdade. Além disso, os meus procedimentos de intervenção com as crianças parecia não ter nenhum efeito.

A situação começou a me deixar emocionalmente abalado. Um belo dia estava com as crianças e não conseguia conter as lágrimas nos olhos e tinha muita compulsão a chorar. A coordenadora da unidade teve que intervir e pediu para eu me acalmar e sair um pouco. Cheguei no banheiro aos prantos. Naquele dia não consegui retornar ao contato com elas. Depois desse dia, todos os dias de manhã, começava a ter crises de ansiedade que me dominava o peito, posteriormente uma profunda tristeza começou a se instalar cotidianamente. Não tinha mais vontade de ir ao trabalho ou até mesmo alguns dias de sair da cama. O lado escuro da vida tinha chegado até mim: a depressão.

Os quinze dias que fiquei afastado tive que retornar a casa da minha família, afim de que eu melhorasse o meu estado emocional. Além disso, busquei auxílio psiquiátrico para o tratamento medicamentoso dos sintomas nefastos da depressão. Emagreci cinco quilos em menos de um mês. No tempo que fiquei afastado estava decidido a abandonar o cargo de professor de crianças pequenas e buscar outras formas de exercer a docência ou até mesmo de trabalhar na área de educação.

Posteriormente, refleti conjuntamente com a Ruth Joffli, que eu estava com uma concepção abstrata de criança. Os problemas de comportamento das crianças que me abalavam constantemente eram parte inerente de uma realidade concreta do mundo de hoje. Qualquer professor por mais experiência que tivesse teria que passar pelos mesmos problemas. É claro que a interpretação dos fatos e o gradativo solucionamento das questões poderiam ser até mais assertivo. A minha dificuldade era fruto da inexperiência na relação com crianças.

Além disso, o ambiente que eu estava proporcionando que nas palavras de Ruth “era o caos” faziam-nas apenas reagir a algo dado para elas. Elas não estavam acostumadas a conviver, a guardar o material que usavam, a respeitar uma palavra de ordem seja do professor ou do grupo, enfim, um ambiente que não facilitasse a aprendizagem dessas questões, não iria reverter o quadro.

2ª Fase: A retomada

Retornei ao trabalho vendo-o mais como um desafio pessoal e profissional. Assumi para mim decididamente que eu iria estar com as crianças do meu jeito²¹. Não comparei o meu trabalho com de outras professoras, nem tampouco deixei meus ideais de lado para realizar um fazer que desse resultado por que alguma colega fazia a mesma coisa. Não criticava o trabalho de nenhuma professora, mas também não aceitava render a esse discurso de homogeneização do fazer pedagógico. Nesse ponto, a nobre profissão de professor tem suas vantagens em ser um trabalho pouco passível de mecanização, bem como dos artistas.

A frase na minha cabeça todos os dias no trabalho era “sou eu que vou me resolver com as crianças, ninguém mais pode me ajudar, nem quero”. Apesar de me sentir auto-confiante o trabalho não melhorava na mesma intensidade. Comecei a mudar algumas disposições da sala que depois de algumas tentativas se mostravam infrutíferas. Eu mudava sempre a disposição da sala, como se eu fizesse uma experimentação com as crianças. Não poderia dar em algum resultado. Como a própria Ruth dizia “Já pensou que a cada dia que você acordasse seu quarto estivesse diferente de quando você foi dormir?”.

Era hora de buscar auxílio, alguém que tivesse uma prática que eu admirasse, que pudesse trazer ricos elementos para mudar a minha prática.

3ª Fase: Ao encontro definitivo de Celestín Freinet

Liguei para a Ruth e tivemos um encontro inicial. Traçamos um plano de ação com objetivo de modificar definitivamente a minha situação com as crianças. Em primeiro lugar, modificamos o espaço. Realizamos os ateliês(atividades diversificadas) por toda sala. No começo eram apenas quatro depois aumentou para sete atividades dadas ao mesmo tempo. As atividades podem ser classificadas da seguinte forma: brincadeira de “casinha”, modelagem, jogos (quebra-cabeça e dominó), desenho, lousa, recorte e colagem, blocos de madeira e leitura. O início foi marcado apenas pela casinha, modelagem, jogos, desenho e leitura. Ela me dizia que recomendava aos iniciantes em pedagogia Freinet que no início trabalhassem com poucas atividades, sendo que dentre elas uma seja mais direcionada. Por causa do pouco número de crianças que eram quinze, sobravam cadeiras e as coloquei no centro para realizar a roda da conversa.

A situação do espaço já estava encaminhada. Precisava mudar a minha relação com as crianças. Segundo a Ruth, a roda de conversa é a situação mais difícil de ser executada com as crianças, pois muitas delas não possuem padrão de conversa em casa. Além disso, é através da roda que são realizados os ateliês, pois nela são trabalhadas as regras do grupo. Por isso, disse que teria que levar mais elementos para tornar atrativa a roda, por exemplo cantar músicas, fantoche, levar objetos, fazer chamada com crachás e calendário. Para conseguir esse meu intento, eu teria que exercer a voz de comando na sala, ter a autoridade e a confiança das crianças. Eu estava sendo indulgente com muitas crianças e teria que vetar várias formas de

comportamento, afim de que não prejudicasse o trabalho pedagógico, nem ao grupo. Essa era a “voz de comando” que tanto a Ruth falava.

Ela colocou o exemplo de dois irmão que freqüentam o seu projeto no Real Parque, que o irmão mais velho estava sempre batendo no menor e que por isso abalava o grupo e o trabalho realizado. Ela teve a seguinte sistemática de conversar com essa criança de todas as formas, o que não resolveu a questão, sendo assim, ela teve que sanciona-la de algo que tivesse uma íntima relação com o comportamento prejudicial para o grupo e para a criança. No caso, ela pediu para a mãe levar apenas um dos irmão e deixar o outro em casa, já que o último adora freqüentar o espaço. Ruth argumentou que essa postura tem que ser rarefeita, apenas ser utilizada quando todas as condições de diálogo se mostrarem infrutíferas.

Outro exemplo de afirmação da conversa foi o relato que ela me deu com uma menina que estava com dificuldades de relacionamento com os coetâneos nas brincadeiras. Ela teve que retira-la do grupo, pois estava sendo desagradável e agressiva. A menina ficou chorando e não queria conversar. Ela a deixou separada das outras crianças e voltou várias vezes perguntando-lhe se queria conversar sobre o assunto. Depois de muitas idas e vindas da professora, a menina decidiu conversar sobre o acontecido e o resolveu seu conflito interno.

Tive que ter a mesma conduta com algumas crianças que estavam inviabilizando o meu trabalho, em virtude de um padrão de comportamento que atrapalhava o grupo. Lembro de muitas conversas individuais que tive, principalmente com as crianças mais agressivas. Tive excelentes resultados que foram vistos com a internalização de condutas mais adequadas à convivência.

Lembro do caso do Júnior²² que adorava a sua namorada Andressa que um belo dia não queria mais brincar com ele. Ele a agrediu de uma forma muito intensa chegando a sangrar o nariz da menina pela sensibilidade do toque. No mesmo dia conversei com ele sobre a atitude perguntando-lhe a razão da mesma. Ele disse que gostaria que ela fosse sua namorada de novo.

Depois lhe contestei que da maneira que ele estava se portando ela não ia querer mesmo ser namorada dele. Dei uma dica para ele: esperar até chegar a hora do parque e perguntar se ela queria ser “de novo” a sua namorada. Nesse dia, a situação foi resolvida com a disposição de Andressa de brincar com ele novamente. Em outros momentos, também foi resolvido dessa forma de modo autônomo da criança. Por exemplo, arranjando outra namorada no grupo. Até o dia que ele resolveu brincar de outra coisa.

Por fim, Ruth e eu resolvemos dar especial atenção ao período de experimentação da criança nos diversos ateliês, a expressão livre e às novas formas de produção, as quais eram organizadas com uma pasta para cada criança a qual ela pudesse colocar sozinha suas atividades.

Todas essas conclusões foram ao longo de um semestre que foram sendo repetidas e enriquecidas conforme a necessidade dos fatos. Foram adicionados novos elementos como o livro de histórias que as crianças contavam, além do projeto Jacaré realizado com as crianças, através de um tema que foi originado nas conversas com elas que culminou na confecção de uma placa para dizer aonde o Jacaré morava e na realização de uma maquete do habitat do jacaré feito com cerragem, pintura e massa de biscoito.

Com o passar do tempo, os ateliês tiveram que ser enriquecidos em virtude da falta de repertório e material. Essa foi uma lição importante que me colocou no centro do processo de aprendizagem das crianças, pois eu e a Ruth discutimos a importância do professor em trazer novos elementos. Ademais, foi realizada a inserção de novos ateliês, por exemplo, a confecção de máscaras ou sucata que foram precedidas da incorporação das demais atividades diversificadas pelo grupo.

Sobre o planejamento dos projetos a serem trabalhados com as crianças, foi um aprendizado em virtude de ter em vista que cada atividade deveria estar inserida dentro da rotina

da turma. Sendo cumpridas todas as etapas do projeto e em hipótese nenhuma deixar de cumprir as idéias que eu tinha em mente.

Conclusão

Uma conclusão de um trabalho docente no esforço de tentar aliar teoria e prática é uma tarefa das mais difíceis. Isso por que a minha realidade foi uma imersão em sentimentos que por muitas vezes era ambíguos: entre a efervescência de um aprendizado docente rico em conceitos vividos no cotidiano e a falta de motivação frente aos inúmeros obstáculos que por muitas vezes pareciam intransponíveis.

De modo geral podemos dizer que toda experiência pessoal é rica. Mas essa afirmação creio que não é adequada para um professor no seu primeiro ano de carreira. Sem dúvida, a minha experiência com as crianças foi intensa. Em todos os sentidos. A alegria de compartilhar descobertas, formas de dizer, conversas, temas a serem desenvolvidos, trejeitos pessoais e brincadeiras, bem como, a vivência de situações desagradáveis como conflitos entre os pequenos, deles comigo, meus gritos, xingamentos entre as crianças, comportamentos desrespeitosos e excêntricos (bater no professor e urinar/defecar na sala de atividades por confronto).

Nessa conclusão não quero ater no lado positivo da minha experiência. Isso já foi feito com muito êxito no meu curso de pedagogia. Aliás, poucas foram as situações de formação que tentaram chegar ao âmago das tentativas frustradas, dos erros cometidos e dos casos singulares de comportamento. Não consigo definir muito bem a origem desse problema, mas posso resumi-lo em uma frase mais ampla: a dificuldade em discutir a prática docente. Sempre existe uma barreira para que exista a nudez total de reflexão sobre a prática. Creio que esse fato pode ser explicado pelo rigor acadêmico

Não sou contra a ciência. Acho ela indispensável ao progresso da educação no nosso país, para o bem de políticas públicas tão desprovidas de reflexão sobre seus objetivos. Na minha

opinião, é essa a principal tarefa das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação hoje. Se isso é feito, posso dizer que no mínimo é relativo e contestável. Mas esse não é o assunto. A questão é a minha formação. O que é formar ?

Não vou ser injusto e até inconseqüente em dizer que a universidade não me forneceu nenhuma formação. Sim , ela deu uma formação humana sólida invejável por muitas instituições do país. Fato esse que é extremamente importante na formação de professores. O problema é que a formação parou nesse estágio. De maneira nenhuma o curso é de pedagogia, no sentido grego da palavra “pedagogo” que significa “aquele que trabalha com crianças”, formou-me para ser um professor para atuar de forma minimamente satisfatória condizente com as teorias que aprendi na literatura disponível. Isso por que o curso não é focado na ação. É permanentemente reflexivo sobre a realidade, mas possui pouca relação com a própria no sentido de instrumentalizar concretamente na sua intervenção. Nesse momento, pode-se dizer que existe um apanhado de livros que tratam dessa temática. Não vou seguir do lado teórico, até poderia citar aqui a teoria de práxis marxista de ação e reflexão. Mas é bobagem. Isso já foi falado e não convence ninguém. Vou pelo puro bom senso. Não vou mentir que esse modo é inspirado na conduta de Celestín Freinet frente ao problemas complexos da vida na escola. Acho muito razoável e até mais convincente.

Poderíamos caminhar um pouco até o instituto acima da Faculdade de Educação e observar como são formados os jovens atores e atrizes. Eles estudam, é lógico. Mas é um estudo focado num objetivo muito específico: a platéia. Pode até existir variações, mas em geral esse é um objetivo comum. Varia o tipo da platéia e as abordagens. E como atingir a platéia ? Nenhum ator ou atriz que se preze vai subir ao palco e discorrer sobre as teorias e práticas que envolvem a formação do ator, para leigos que só querem assistir a um espetáculo. Se isso ocorresse seria enfadonho e até o teatro cairia em descrédito. Queremos assistir uma boa peça de teatro. Nada

mais. Não importa quais teorias estão subjacentes na formação deste ou daquele personagem. Importa que a obra nos emocione. É importantíssimo que o ator conheça diversas teorias e tenham um repertório amplo de leitura como repertório. Entretanto, se ele não desenvolver um personagem capaz de emocionar uma platéia todo seu conhecimento será inutilizado. Uma pena.

Como fazer esse conhecimento utilizável ? Praticando e discutindo. Rever pontos de vista, fazer uma vez, fazer outra vez, fazer mais uma vez, fazer mais outra vez, discutir com os colegas, professores, pedir que professores assistam sua performance, pedir que leigos assistam, praticar na frente do espelho, discutir novamente com colegas e professores. Enfim, é um movimento de contínua busca da ação. Na qual inclui um denominador comum que são as teorias e práticas estudadas em livros. Digamos que é um vocabulário, um léxico. Mas para essa intelectualidade ter efeito é preciso ajustá-la na ação, mediante um auxílio externo que no caso é um professor, colega da área ou um leigo.

Pois bem, vamos transpor esse modelo de formação para a pedagogia. A formação de professores seria muito diferenciada. Trabalharemos com um objetivo muito específico: a criança. Como atingir uma criança ? Não vamos chegar e dizer todo nosso conhecimento amplo da área da educação, as teorias que existem, as leituras que fizemos. Para ela isso não importa. O que é realmente válido para ela é o desenrolar de um dia/mês/ano com o professor. Parece ridículo, mas é desse modo que o meu curso de pedagogia não tratou essa questão. Saí do curso sem ter repertório para atingir a criança. Toda a minha formação ao longo de quatro anos ficou inutilizada, tendo em vista a falta de canalização para a ação.

Para que isso ocorresse seria necessário uma discussão conjunta com a prática. Mas não de modo geral e amplo como ocorreu nas matérias de estágio supervisionado. Deveria ser um acompanhamento cotidiano e regular focando na melhor qualidade possível para atingir o objetivo que é a criança. São variadas as abordagens, mas o foco deve ser na ação dentro da

escola. Rever planos de trabalho, posturas com as crianças, discussão de casos singulares, discussão da rotina da turma, abordagens de atividades e currículo dentro das condições dadas pelo meio escolar, propostas de atividades, pedir que professores presenciem o início da docência ou pelo menos o acompanhem de perto. As teorias são condição fundamental para essas discussões. Elas são um dicionário que deve ser entrelaçado com as discussões enriquecidas de casos, posturas, situações e propostas de forma cotidiana.

Pois bem, qual a dificuldade em mudar essa situação ? Como coloquei acima, a dificuldade geral de discutir sobre a prática. É necessário transpor por esse receio em discutir a prática sem nenhum constrangimento. Se existem limitações nessa relação teoria e prática, faz-se necessário encara-la com honestidade e empenho. Buscar às experiências concretas dos graduandos.

A minha experiência demonstrou uma incapacidade em lidar com a docência. Somente houve progressos por que tive auxílio externo de outra professora mais experiente, que tem como subsídio uma boa formação teórica, para ajudar a realizar essa aliança teoria e prática. Principalmente quando se trata de práticas diferenciadas de experiências educativas como a teoria político-pedagógica de Celestín Freinet. Pois, uma abordagem nessa direção envolve rupturas bruscas com o senso comum e num regime de crenças e valores que permeiam o dia-a-dia do professor. Não sejamos ingênuos por que esse senso comum não é dissipado ao entrarmos em contato com teorias científicas e filosóficas. Nas primeiras dificuldades deixaremos de lado essas novas proposições, para estarmos afinados com uma mesma forma de pensar comum na sociedade. Pouco importando se tem relevância científica ou mais filosófica.

Essa relação entre quebra de valores e inserção de novos não é automática. Envolve uma mobilização interna que dificilmente pode ser feita sozinha. Melhor se existir um guia para dar segurança e credibilidade nessa caminhada um pouco obscura. Ninguém ousa fazer diferente se

não lhe é dada condições para isso. Todos tendemos para a estabilidade emocional e evitamos criar problemas. Essa é a minha realidade concreta e creio ser de muitos professores iniciantes.

Para começar seria possível realizar um apanhado das experiências significativas de formação de professores pelo mundo, trançando novas perspectivas na formação do professor brasileiro. Toda a minha argumentação não é nova, com certeza deve estar muito melhor fundamentada em artigos, dissertações e teses. A intenção em expor esse problema é justamente trazer a tona a constatação notória entre os ex-alunos do curso de pedagogia de uma formação incompleta, com o objetivo de gerar mudanças qualitativamente melhores para a instituição. Isso só será possível numa aliança conjunta entre cargos de chefia, professores e alunos. Cada esfera com formas próprias de pensar, mas que tenham um objetivo melhor definido: a efetividade da ação docente.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Joaquim Machado de ; ARAUJO, Felipe Alberto. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Apezatto. **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

ARENILLA, Louis; GOSSOT, Bernard; ROLLAND, Marie-Claire; ROUSSEL, Marie-Pierre. **Dicionário de Pedagogia**. 1ª. ed. Trad. Maria Teresa Serpa. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2000.

CENTRO DE REFERENCIA EDUCACIONAL. **Cousinet e a educação**. Disponível em: <www.centrorefeducacional.com.br/cousinet.htm> Acesso em: 6 de novembro de 2007.

FREINET, Élise .**O Nascimento de uma pedagogia popular**. Trad. Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, 1973. (Biblioteca de Ciências Pedagógicas).

FERRARI, Marcio. **O primeiro a tratar o saber como um só**. Revista Nova Escola On-line. Disponível em: <www.novaescola.abril.com.br/ed/168_dez03/html/pensadores.htm> Acesso em: 6 de novembro de 2007.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

OLIVEIRA, Leila Floresta de. **Educação Libertária: paradigmas teóricos e experiências pedagógicas**. 1997. 221 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

PERES, Teresinha Eliane. **O diabo inventou a escola? A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière**. Trabalhos apresentados nos grupos de trabalho da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/elianeteresinhaperest02.rtf>> Acesso em: 6 de novembro de 2007.

PINAZZA, Mônica Apezatto. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica

Apezato. **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: ARTMED, 2007.

PIOZZI, Patrícia. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 88, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 Dez 2007.

PIOZZI, Patrícia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". **Educação e Sociedade.** , Campinas, v. 28, n. 100, 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 Dez 2007

TRAGTENBERG, Mauricio. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. In: TRAGTENBERG, M. 3ª ed. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: UNESP, 2004.v.1, p. 121-160. (Coleção Maurício Tragtenberg)

Notas de Rodapé

¹ As informações foram obtidas através da professora Vanisa Guidotti e da diretora Glaucia Ferreira Mello.

² Profa. Dra. Marcia Malavazzi

³ Foi integrante da primeira turma de Freinet em Bar-sur-Loup em 1920.

⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pedagogo suíço. Em Yverdon (1805-1825) cria uma escola especializada na educação de surdos-mudos. Aproxima-se de Rousseau por concordar com *a criança a si mesma, e a educação à criança e à natureza humana*. Afasta-se do mesmo autor pois acredita que a resolução do conflito entre a liberdade natural e a obrigação social não pode ser obra da natureza. Só a educação pode fazer da exigência social a ocasião para o indivíduo ter acesso a uma moralidade mais humana.

Pestalozzi tem como pressuposto idéias empiristas. A partir dos sentidos, compreende que a criança aprende a falar com objetos reais. Além disso, sublinha a importância da progressão da aquisição dos conhecimentos, a relação recíproca entre ação e pensamento e a união estrita entre formação geral e específica. Compreende a educação em três formas indissociáveis: pedagogia do espírito (educação da inteligência), uma pedagogia do coração (educação moral) e uma pedagogia da mão (educação física e formação profissional). (ARENILLA; ROLLAND; ROUSSEL, 2000)

⁵ Adolphe Ferrière (1879-1960) foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova. “Foi fundador do Bureau International d’Éducation Nouvelle (1899) e um dos fundadores, juntamente com Pierre Bovet e Edouard Claparède, do Institut Jean Jacques Rousseau (1912), em Genève. Ajudou a criar, em 1921, durante o I Congresso Internacional de l’Éducation Nouvelle, em Calais, na França, a Ligue Internacional pour l’Éducation Nouvelle. Foi, durante muito tempo, diretor e colaborador da revista da Ligue, Pour l’ère nouvelle. Esteve, também, a frente dos trabalhos do Bureau Internacional d’Éducation (criado em 1925). Ficou conhecido, ainda, por ser o redator dos 30 pontos da Educação Nova, publicado pela primeira vez no livro de Faria Vasconcelos, *Une École Nouvelle em Belgique* (1915). Escritor de vários ensaios sobre a Escola Ativa, Ferrière foi, sem dúvida, um sujeito polêmico, crítico da escola de seu tempo e, também, convicto defensor dos princípios da Escola Ativa. Foi chamado de profeta da Educação Nova, de advogado entusiasta da Pedagogia Funcional (Émile Planchard no Prefácio da tradução portuguesa de *A Escola Activa*, 1965), de apóstolo convencido e incansável, mais fascinante filósofo da educação renovada (Lourenço Filho na apresentação da edição brasileira de *A lei biogenética e a Escola Activa*, 1929), de grande apóstolo da Educação Nova (Antônio Sérgio no prefácio da obra *Transformemos a escola*, 1928). Ferrière foi, acima de tudo, um propagandista dos princípios da Escola Ativa.” (PERES, p.2-3, 2007)

⁶ O embate teórico do início do século XX entre os ativistas da Escola Nova (Ferrière, Claparède e outros) e o ensino tradicional pode-se resumir na mudança de enfoque nos estudos pedagógicos. Os primeiros evocavam a centralidade na criança, o interesse espontâneo, a invenção, criação, iniciativa, liberdade sem indulgência e a responsabilização dos componentes afetivos e sociais do desenvolvimento dos indivíduos. Já a tradição preconizava a centralidade do professor, o ensino frontal através de um professor face a turma, o ensino coletivo que valorizasse a atenção, memória, raciocínio, recompensa, classificação por mérito e sanções às crianças caso necessário. (ARENILLA; ROLLAND; ROUSSEL, p. 347-348, 2000)

⁷ O termo escolástico originalmente significa ‘doutrina da escola’ designa os ensinamentos de filosofia e teologia ministrados pelas escolas eclesiásticas e universidades na Europa durante o período medieval, sobretudo entre os séculos IX e XVII. A escolástica caracteriza-se principalmente pela tentativa de conciliar dogmas da fé cristã e as verdades nas Sagradas Escrituras com as doutrinas filosóficas clássicas do platonismo e o aristotelismo. Ambas interpretadas pelos teólogos Santo Agostinho e Tomás de Aquino, respectivamente. O termo no texto possui o sentido pejorativo, originário sobretudo da reação contra a tradição medieval, significando a preocupação com discussões estérteis, formalismo, repetição e contrário a qualquer inovação (JAPIASSÚ, p.87, 1996).

⁸ O Livro da Vida registra o cotidiano dos alunos no período que estão na escola. São registros frequentes de histórias contadas e/ou escritas pelas crianças que refletem uma íntima ligação com o ambiente fora da escola, a família e o desejo das crianças.

⁹ Famosa revolucionária russa e companheira de Lênin, que atuou no comissariado soviético de educação logo após a revolução de 1917. (PIOZZI, 2007)

¹⁰ Condorcet (1743-1794) elabora como membro do Comitê para Instrução Pública o plano de instrução que garantiria acesso irrestrito de cidadãos a todos os níveis de ensino, no período anterior ao golpe Termidor na Revolução Francesa. (PIOZZI, 2004). Segundo a minha leitura, o enciclopedismo perpassa todo o documento. Para a

época foi um documento inovador se pensarmos em termos de políticas públicas, mas do ponto de vista de Celestin Freinet as conseqüências didáticas e metodológicas para a sala de aula somente alimentam um ensino pautado na escolástica e nos manuais.

¹¹ A experiência mais significativa, sem dúvida, foi a espanhola com a criação da Escola Moderna, em Barcelona, liderada por Francisco Ferrer. (TRAGTENTBERG, p.121-160, 2004)

¹² Dedicou quatorze anos na educação da primeríssima infância no orfanato de Prévost, em Cempius, uma pequena aldeia na região da picardia francesa. (OLIVEIRA, 1997)

¹³ Congresso de Besançon em 1929 que definiu conselho de administração e temas das técnicas pedagógicas: Imprensa, o material, La Gerbe, os excertos de La Gerbe, o papel, o rádio, o cinema. Além disso, surge o novo tema do ficheiro escolar que definiu esses preceitos de classificação.

¹⁴ John Dewey(1859-1952) foi um dos principais expoentes do Movimento da Escola Nova Européia. Na obra de Freinet, teve a principal contribuição da crítica a uma educação como uma preparação para a vida adulta. Era contrário aos saberes pré-fixados trazidos pelo professor e os livros-texto. Traçava como elementos de constituição da pedagogia as ocupações construtivas ou ativas (atividades físicas, trabalhos manuais, jogos, artes, etc) que se aproximam as vivências cotidianas das crianças, dessa forma, valorizando mais as atividades intelectuais na sala de aula. (PINAZZA, p.65-90, 2007)

¹⁵ Maria Montessori (1870-1952) italiana e médica começou a interessar-se pela educação através do contato com crianças deficientes mentais na ala psiquiátrica dos hospitais. Em 1912, publica a sua principal obra *Pedagogia Científica* que se pode tratar do corpo do chamado "método Montessori". A obra consiste em expor a indução do ambiente cuidado e estímulos selecionados através da observação e experimentação com as crianças.(ARAÚJO, p.116-117, 2007)

¹⁶ Ovide Decroly (1871-1932), belga, inicialmente formado em medicina, exerceu forte influência sobre o pensamento de Celestin Freinet, em virtude do seu conceito de centros de interesse. Para ele, a criança parte de uma escolha livre daquilo que deseja aprender, visto que podem nascer temas oriundos da simples curiosidade infantil e do dia-a-dia das crianças. Além disso, ele colocou especial ênfase as diversas formas de expressão e ao trabalho manual conjunto com o intelectual, favorecendo a uma experiência pedagógica concreta. Foi fundador da escola École de l'Ermitage, em Bruxelas(Bélgica) (FERRARI, 2003).

¹⁷ Roger Cousinet (1871- 1973) formou-se em letras na Escola Normal Superior, em Sorbonne(França). Trabalhava com os conceitos de jogo e trabalho em grupo. Em 1945, publica na Revista Nouvelle Éducation seu mais conhecido trabalho: "*Une méthode libre de travail en groupes*". (CENTRO DE REFERENCIA EDUCACIONAL, s/d)

¹⁸ Nesse momento estava sendo impossível citar todos os membros da CEL. Vale ressaltar que o movimento já estava se expandindo internacionalmente.

¹⁹ Bacharel em filosofia (1968), professora da PUC/RJ (1970 a 1975), professora de educação infantil da Escola Cooperativa Curumim (1981), licenciada em pedagogia habilitação para pré-escola (1983), professora de educação infantil da Rede Municipal de Paulínia(1984 a 1996), assessora pedagógica conjunta à Secretaria de Educação de Campinas (SP) na gestão do secretário Prof. Dr. Newton Bryan, na qual ela foi responsável pela gestão de Educação Infantil 0 a 6 anos (1989 a 1991), estágio internacional em pedagogia Freinet Ecole Martenelle Jean La Florette (França, 1993), assessoria pedagógica às orientadoras pedagógicas da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Paulínia (SP) (1996), professora de cursos de extensão sobre a pedagogia Freinet em universidades públicas(Universidade Estadual Paulista-UNESP e Univeridade Federal do Piauí) e faculdades privadas, além de também ter ministrado cursos em redes de educação municipal em cidades como São José dos Campos (SP), Sorocaba (SP), Campinas (SP), Presidente Prudente (SP), Ponta Grossa(PR), entre outras. Consultoria pedagógica em Educação Infantil à Secretaria de Educação de Campinas (SP) (2002).

²⁰ Sobre o esse projeto ver no diário o Correio Popular, Campinas (SP), em 11 de outubro de 2006.

²¹ Esse foi um postulado aprendido nos meus diálogos pessoais com a Prof. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria.

²² Nomes trocados para manter o anonimato das crianças.

