

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO**

**PEDAGOGIA FREINET:  
Mediação para o Social, o Político,  
a Formação de Professores**

**EDUARDO ANTONIO GURGEL CAVALCANTI  
Orientador:  
Prof Dr FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA**

**Natal, Fevereiro de 2006**

**Eduardo Antonio Gurgel Cavalcanti**

**PEDAGOGIA FREINET:  
Mediação para o Social, o Político  
e a Formação de Professores**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira

**Natal, Fevereiro de 2006.**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Cavalcanti, Eduardo Antônio Gurgel.

Pedagogia Freinet: mediação para o social, o político e a formação de professores /  
Eduardo Antônio Gurgel Cavalcanti.– Natal, 2005.  
276 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de  
Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Freinet - Tese. 3. Professor – Tese. 4. História da Educação – Tese.  
5. Prática pedagógica – Tese. I. Pereira, Francisco de Assis. II. Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (043.2)

## **Dedicatória**

A Jesus de Nazaré,  
Grandeza e Amor Divino na Pessoa Humana.

A meu amado pai (*in memoriam*) Antonio Cavalcanti Dantas e a minha mãe, Ana Gurgel Cavalcanti, por sua personalidade, o amor ao saber e o respeito humano que oportunizaram aos filhos.

A Veronica, minha esposa, companheira nas conquistas e nos percalços profissionais e acadêmicos.

Ao querido professor Assis, um Mestre das potencialidades intelectuais e espirituais, por sua paciência e dedicação.

Ao educador Célestin Freinet e a todos os profissionais da educação que, a cada dia, retomam a construção de uma sociedade mais plena de sabedoria, de justiça e de liberdade.

## **Agradecimentos**

Ao professor-orientador Francisco de Assis Pereira, por seu profissionalismo, solicitude, paciência e humildade, qualidades que fazem com que seja essa pessoa querida e respeitada.

Aos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que proporcionaram durante o percurso acadêmico conhecimentos que serão amadurecidos na minha vida intelectual e profissional.

Aos integrantes da banca examinadora da tese, Doutores Marisa Del Cioppo Elias, Adir Luiz Ferreira, Rosália de Fátima e Silva, Ilani Ferreira Cavalcante, Maria Inês Sucupira Stammato.

À Bibliotecária Albanita Lins de Oliveira, por sua valiosa colaboração na fase final de organização da tese.

Aos colegas professores do Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy, pela solidariedade nas horas em que o trabalho na instituição ameaçou impossibilitar a conclusão desse projeto.

Aos professores da Educação Básica que estudaram conosco no Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy, em especial às colegas que colaboraram com esta pesquisa: *Lulu, Thalia, Gil, Marisol e Togai*.

## Resumo

O trabalho inicia com um estudo histórico-bibliográfico voltado à Pedagogia Freinet na França, a formação republicana, as correntes políticas e ideológicas que moldaram a organização social e educacional daquele país. Retrata o papel das correntes de esquerda nesse processo, incidindo inclusive sobre o jovem Freinet. As mudanças operadas na década de 1950 no sistema escolar e no próprio Movimento Freinet, as rupturas ocorridas em seu interior. Finda o capítulo com os rumos por ele tomados nas últimas décadas, sua chegada no Brasil e as atuais perspectivas. No segundo capítulo é feita reconstituição histórica brasileira, a fase Colonial e do Império, enfatizando acontecimentos da III, IV e V República, inclusive fazendo analogias entre aqueles e o Movimento Freinet. Discorre sobre a fase militar imposta ao país, as lutas pela reconquista da democracia. Encerra com considerações sobre a LDBEN 9394/96 e a implantação do Curso Normal Superior, e um breve histórico da Pedagogia Freinet no país, temas centrais enfocados no terceiro capítulo. Nele é descrito um trabalho de pesquisa qualitativa, referendado na Etnografia Crítica e Multirreferencial e na Pesquisa-ação, desenvolvido junto a um grupo de cinco professoras das séries iniciais do ensino fundamental, matriculadas no Curso Normal Superior. Os dados foram obtidos a partir de encontros regulares com o grupo – a mediação didática -, entrevistas, questionários, observações nas salas de aula, do trabalho final de curso, denominado Memorial de Formação. Através do conjunto desses dados investiga os aportes e a atualidade de uma proposta pedagógica historicamente firmada para o desenvolvimento da práxis educativa.

Palavras-chave: Pedagogia Freinet; Formação de Professores; História da Educação; Políticas e Práticas Pedagógicas.

## Résumé

Ce projet présente dans son premier chapitre une étude historique-bibliographique basée sur la Pédagogie Freinet en France, ainsi que sa formation républicaine, ses courants politiques et idéologiques qui ont moulés l'organisation sociale et éducationnelle de ce pays. Ce travail montre le rôle des courants de gauche dans ce processus, cela se reflète aussi sur le jeune Freinet. Les changements opérés dans la décennie de 1950 dans le système scolaire, dans le propre Mouvement Freinet et les ruptures qui ont eues à l'intérieur de ce mouvement. Cela se termine avec les directions prises dans les dernières décennies, son arrivée au Brésil et les perspectives actuelles. Le deuxième chapitre aborde la reconstitution historique du Brésil dont sa phase coloniale et impériale. Les événements historiques de la IIIe, IVe et Ve République sont mis en relief avec ceux du Mouvement Freinet. La phase militaire imposée au Brésil et les luttes pour la reconquête de la démocratie. Il se termine avec les considérations sur la LDBEN 9394/96 et l'implantation du Curso Normal Superior; un bref historique de la Pédagogie Freinet au Brésil, des thèmes importants travaillés dans le troisième chapitre. Dans ce chapitre une recherche qualitative est décrite basée dans l'Etnographie Critique et Multiréférentielle et aussi dans la Recherche-Action. Elle est développée auprès d'un groupe de cinq professeurs des premières classes de l'école primaire au collège, inscrites dans le Curso Normal Superior. Les données ont été obtenues à partir de rencontres régulières avec le groupe – la médiation didactique –, des entretiens, des questionnaires, des observations dans les salles de classe, du travail final du cours, nommé Mémorial de Formation. À travers l'ensemble des données, on recherche les apports et l'actualité d'une proposition pédagogique historiquement firmée pour le développement de la praxis éducative.

Mots-clés: Pédagogie Freinet; Formation de Professeurs;  
Histoire de l'Éducation ; Politiques et Pratiques Pédagogiques

## **Abstract**

The work initiates with a directed historical-bibliographical study to the Freinet pedagogy in France, the republican formation, the ideological and political chains that had molded the social and educational organization of that country. It shows the paper of chains of left on this process, also happening on the young Freinet. The changes operated in the decade of 1950 to the school system and the proper Freinet Movement and the occurred ruptures in its interior. It ends up with the routes taken in the last decades, its arrival in Brazil and the current perspectives. In the second chapter a Brazilian historical reconstitution is made, the phases Colonial and of the Empire, emphasizing events of the III, IV and V Republic, also making analogies between those and the Freinet Movement. The imposed military phase to the country, the fights for reconquers of the democracy. It ends up with considerations on 9394/96 LDBEN and the implantation of the Superior Normal Course; brief historical of the freinet pedagogy in the country, central subjects focused on the third chapter. In it, it's described a research with a group of five teachers who had investigated the Freinet pedagogy and the remeaning of the pedagogical practice based on it, the direction of the present politician in the teaching practice.



## **Sumário**

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A Pedagogia Freinet no Contexto Histórico, Político e Pedagógico da França.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2 – Brasil: Das Raízes Sociais e Políticas à Chegada da Pedagogia Freinet</b>	
2.1 Do Período Colonial à década de 1950.....	55
Movimentos Sociais, Políticos e Culturais no Início da Década de 1960.....	86
2.2 Política e Sociedade durante o Regime Militar.....	106
2.3 A Educação sob a Égide dos Militares.....	118
2.4 O quadro social e político brasileiro na década de 1970.....	123
2.5 A Reforma Partidária no Governo Figueiredo.....	127
2.6 A Campanha das Diretas .....	130
2.7 Globalização e Neoliberalismo entram (definitivamente) em cena.....	135
2.8 A Ingresso da Pedagogia Freinet no Brasil.....	143
<b>CAPÍTULO 3 – A Pedagogia Freinet na Formação de Professores em Serviço: Resgate do sentido praxiológico no trabalho educativo .....</b>	<b>149</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>251</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>265</b>

## APRESENTAÇÃO

Nos últimos trinta anos, lutamos para fazer surgir, do próprio seio da escola pública, essa escola do povo, cujos fundamentos técnicos elaboramos minuciosamente. Já somos muitos os que, não apenas em pensamento, em teoria, mas também em práticas, atravessaram o fosso [...] Orgulhosos de nosso passado, fortalecidos por nossa experiência, lançamos vanguardas vigilantes e esclarecidas. Mas todos nós juntos, educadores do povo, é que, mais adiante, entre o povo, na luta do povo, realizaremos a escola do povo. (FREINET, C. 2001, p.5).

O presente trabalho é resultado de uma investigação voltada às implicações históricas, políticas e de formação docente, referendadas na Pedagogia Freinet. Inicia com um estudo histórico-bibliográfico acerca do surgimento e desenvolvimento dessa proposta, ocorrido na França a partir da década de 1920. Enfoca desde suas raízes pedagógicas, políticas e sociais às diversas transformações nela operadas, até tornar-se movimento que se difundiu por diversos países do globo. Reconhece e identifica diferenças e conflitos que pontuaram o movimento, sua relação com diversas correntes científicas e ideológicas.

Célestin Freinet (1896-1966), fundador do movimento e construtor das suas bases teóricas e pedagógicas, travou um diálogo fecundo com correntes sociais e políticas de sua época – o escolanovismo europeu e norte-americano, a escola libertária alemã, a escola socialista russa. Desse eclético conjunto estabeleceu fundamentos e práticas, recriando ou mesmo inventando os instrumentos e técnicas empregados por educadores e educandos, atuantes sobretudo no meio popular.

As implicações do pensamento marxiano sobre o plano educativo, diretamente relacionadas com as análises econômicas e sociais elaboradas pelo filósofo alemão,

foram posteriormente retomadas por pedagogos e pensadores – Krupskaya, Blonskiy, Pistrak, Gramsci, Rossi, Nogueira entre outros.

A par das contribuições advindas dessa linha de análise para a compreensão, o surgimento de novas propostas de formação do homem, em especial a sua influência sobre a Pedagogia Freinet, efetuamos estudos mais específicos sobre o tema em nossa dissertação de mestrado (CAVALCANTI, 2002).

Nesse trabalho citamos a visita de Freinet à URSS no ano de 1925, ocasião na qual o educador fez contato com a escola revolucionária russa, formulada por Blonskiy e Pistrak. Nela se destacava o lugar central ocupado pelo trabalho, fundamento ontológico e social em Karl Marx, princípio organizativo do conhecimento e da sociabilidade em Célestin Freinet.

Daqui para frente é esta a tarefa essencial da pedagogia : criar a atmosfera de trabalho e, ao mesmo tempo, prever e ajustar as técnicas que tornem esse trabalho acessível às crianças, produtivo e formativo. A criança sentirá então necessidade de materiais, de conhecimento. (FREINET, 1998. p.297).

Ao lado da sua exclusiva dedicação voltada ao progresso material e técnico das escolas primárias, consubstanciado no Movimento da Escola Moderna e nas instituições dele derivadas – CEL (Cooperativa do Ensino Laico); ICEM (Instituto Cooperativo da Escola Moderna) e FIMEM (Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna) – Freinet também militou no Partido Comunista Francês (PCF).

Objetivando resgatar esse viés, não raro obliterado nos estudos e referências ao movimento Freinet, empregamos pressupostos presentes no Materialismo Histórico-Dialético (Marx e Engels, Lenine, Leontiev, Burlatski, Gadotti entre outros), passíveis de ser comparados com o pensamento do educador francês.

A filiação do jovem Freinet na militância política de esquerda foi particularmente incentivada por sua companheira Élise Freinet, segundo relata na obra *O itinerário de Célestin Freinet*, originalmente escrita no ano de 1977.

Fora de seu domínio pedagógico, Freinet já tem uma ampla cultura humana e uma filosofia de orientação decorrente do *materialismo dialético*. O pensamento marxista esclareceu para ele a revolta de 1917, vivida nas trincheiras e ligada à Revolução da URSS. (FREINET, E., 1979, p.120).

Não obstante fazermos essa *clivagem*, menos que estabelecer referência única no pensamento freinetiano, propomos delinear algumas bases epistemológicas, políticas e metodológicas que orientam nosso trabalho, conforme detalharemos mais adiante.

Nesse sentido, empreendemos no segundo capítulo um outro estudo histórico, agora voltado ao contexto brasileiro. Partindo de nossa história educacional, apresentamos uma série de condicionantes sociais e políticos, a partir dos quais identificamos traços relacionáveis com a Pedagogia Freinet, antes mesmo que esta chegasse ao país.

Nessa abordagem, extrínseca ao movimento, identificamos eventos da história política e educacional brasileira que não somente apontam para as lutas sociais nela travadas como assinalam aproximações com os princípios que orientam o movimento Freinet.

São então referendados dois destes momentos – o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, e os movimentos de educação popular, desenvolvidos em diferentes regiões do país nos primórdios da década de 1960, destacando uma campanha de alfabetização realizada em Angicos – RN, assessorada por Paulo Freire, e a *Campanha de pé no chão também se aprende a ler*, realizada em Natal.

Retrocedendo à década de 70, assinalamos a forma como a Pedagogia Freinet se inseriu definitivamente no país, sem que desencadeasse conflitos ideológicos ante uma conjuntura política antidemocrática. Em seguida, é revisto o período posterior ao Regime Militar, assinalando as crises atravessadas dentro de um contexto de globalização da economia, denominado neoliberalismo.

Comentamos então a elaboração da nova Carta Magna, de 1988 (Brasil, 1989), bem como a formulação da Lei de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1997). Nesta Lei são destacadas as propostas de formação de professores, entre estas a do ressurgimento dos Institutos de Educação Superior, destinados à formação continuada de professores do Ensino Infantil e Fundamental.

Em uma destas instituições, o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, localizado em Natal – RN, foram proporcionadas as condições operacionais da pesquisa por nós desenvolvida, no período de 2002 – 2003. O terceiro capítulo está assim a voltado ao trabalho desenvolvido naquela instituição, no período de 2002 a 2003.

Tem ele como atores um professor-formador deste Instituto, autor do presente trabalho, ao lado de um grupo de cinco professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas públicas da cidade do Natal-RN. Estas professoras desenvolveram nas salas de aula em que lecionavam práticas pedagógicas fundamentadas na Pedagogia Freinet.

Efetuamos dessa forma um salto na pesquisa, na medida em que, partindo de um estudo historiográfico da Pedagogia Freinet e da educação no Brasil (1º e 2º capítulos), incidimos sobre práticas escolares concentradas em um determinado espaço-tempo, com reduzido número de atores.

Não obstante foi preservada a intencionalidade política implícita nos primeiros capítulos, adotando contudo procedimentos metodológicos os quais passam a enfatizar o caráter qualitativo de pesquisa adotado.

Segundo Bogdan e Binklen (1994), a investigação qualitativa é caracterizada pelos seguintes fatores: A fonte dos dados é o ambiente natural, no qual o investigador obtém dados relevantes; é de natureza descritiva, sendo seus dados obtidos através de observação de campo, entrevistas, questionários etc.; é atribuído maior interesse ao processo que aos resultados observados; a análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva, não propondo confirmar hipóteses previamente traçadas; é fundamental os significados que as pessoas entrevistadas atribuem às suas vidas.

Duas importantes particularidades a serem ressaltadas na pesquisa é que, estas colaboradoras já eram profissionais do ensino com muitos anos de experiência – em média 15,2 anos, situadas na faixa etária entre 35 e 58 anos, o que implicava na posse de um repertório razoável de saberes sobre a prática e de mundo, refletidos em suas atividades profissionais (TARDIFF, 2002; GAUTHIER, 1998); e a de que, tendo sua base no espaço formativo de um Curso Normal Superior, no qual a Mediação Didática constitui dispositivo de formação comum a todos os professores ali atuantes, o campo da pesquisa foi orientado para o âmbito dos atores e das práticas exercidas no Ensino Fundamental.

Em alguns dos encontros periódicos efetuados naquele Instituto com os participantes, realizamos reflexões acerca das contribuições trazidas pela proposta freinetiana ao ambiente escolar. Objetivamos, a partir desses momentos de mediação, evidenciar a construção do político na prática educativa, através dos discursos proferidos pelas professoras, nos próprios relatos concernentes às práticas docentes desenvolvidas junto aos alunos.

No transcurso dos trabalhos de mediação didática, os quais somaram trinta e três sessões, com mais de 110 horas, refletimos sobre aspectos vivenciados nas salas de aula, as contribuições trazidas pela proposta freinetiana ao ambiente escolar. Essas discussões foram subsidiadas por leituras de textos de Freinet e de estudiosos dessa pedagogia (FREINET, C., 1973, 1998; SOUZA, D., 1982; OLIVEIRA, A.M.M, 1995; ELIAS, M.C, 1997).

Junto aos encontros de mediação foram também realizadas visitas às escolas e salas de aula onde lecionavam as professoras, ocasião em que efetuamos registros sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras, das condições materiais das escolas, do ambiente de sala de aula coordenado pela professora, das atitudes dos alunos em tais situações.

A partir dessas observações, dos diários de campo nelas registrados, obtivemos maiores dados sobre os sujeitos participantes, dos ambientes investigados, no sentido de identificar questões para serem discutidas nos encontros de mediação.

Ao partirmos de uma investigação sócio-histórica para, em seguida, incidir no micro, na esfera de práticas localizadas, voltadas aos procedimentos qualitativos de investigação, não estaríamos incorrendo numa espécie de erro epistemológico e metodológico, impróprio aos rigores de uma tese acadêmica ?

Refutamos essa possível objeção, por entendermos que as esferas particulares investigadas estão relacionadas, por vezes sobre-determinadas pela sociedade e pela História, não somente refletindo como também refluindo em suas bases, seus condicionantes políticos. Nesse sentido, entendemos ampliar nossas bases epistemológicas, indo ao encontro de novos paradigmas, o da complexidade e o da multirreferencialidade, que têm entre seus expoentes mais reconhecidos Edgar Morin e Jacques Ardoino.

A exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição – redução. Esta é provavelmente uma das razões da reabilitação contemporânea do termo complexidade. (ARDOINO, J., 1998, p.26).

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus* : o que é tecido junto. (MORIN, E., 2004, p.89).

Entendemos portanto a pertinência de trabalharmos a partir de diversos níveis de abordagem e compreensão do fenômeno investigado: histórico e político; filosófico e epistemológico; dos fundamentos e práticas pedagógicas. Desse conjunto retomamos de forma mais atualizada a proposta freinetiana, enfatizando seu sentido social e político, o diálogo com as ciências e as técnicas que possibilitam avanços nessa esfera.

Postas então as condições para o desenvolvimento da pesquisa junto às professoras do Ciclo Básico (antigas 1ª - 4ª séries), facultadas no trabalho de mediação didática e salas de aula, foram operacionalizadas as fases do referido trabalho.

Cabe também assinalar que, de forma constante, buscamos respeitar as aptidões e particularidades de cada uma das colaboradoras, concedendo-lhes liberdade e autonomia, valores estes que foram preservados, conforme revela os relatos por elas elaborados.

Nesse sentido, encontramos nas exposições teóricas de Ardoino valiosos aportes, onde distingue os conceitos de agente, de ator, autor e co-autor. Evitando fazer disjunções entre estas ordens de representações (cita Sergei Moscovici – *La machine à faire de dieux*), Ardoino revela o autor enquanto sujeito provido de consciência e de iniciativa, enquanto o agente atua sobretudo a partir de arranjos pré-definidos. Condensa então a relação entre tais conceitos e o sentido da educação:



Uma das finalidades da educação (escolar, profissional, familiar, social) poderia heurísticamente ser definida como a contribuição de todos aqueles que exercem essa função, segundo o que cada um dos seus parceiros em formação (crianças, adultos, alunos, estudantes, formandos etc.) possa progressivamente conquistar, adquirir, constituir desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor. De fato, seria preferível precisar: tornar-se co-autor dele mesmo. (ARDOINO, 1998, p. 29).

Nas visitas de observação feitas às salas de aula observávamos se os estudos, as discussões e propostas centradas na Pedagogia Freinet estavam sendo refletidas nas práticas pedagógicas, na autonomia e na autorização de professores e alunos. Concomitantemente percebíamos também as rotinas, as acomodações, o *savoir-faire* freqüentemente exercido de forma mecânica e pouco eficiente para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma incluímos em nossos referenciais teóricos aplicados na pesquisa as contribuições dos modelos etnográficos (BOUMARD, 1999; ANDRÉ, 1991, 1995; CANÇADO, 1994; MACEDO, 2000).

Dentre as valiosas considerações destes autores acolhemos de forma específica aquelas tecidas na obra *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas ciências humanas e na educação*, de Roberto Sidnei de Macedo. Nela são referendadas como pilastras epistemológicas a *Complexidade* de Morin e a *Multirreferencialidade* de Ardoino.

Na referida obra o autor nos oportuniza compreender sua concepção de Etnopesquisa-Formação, que permite efetuar associações com o nosso projeto, os trabalhos desenvolvidos no Instituto de Educação Superior onde trabalhamos.

No veio deste tipo de pesquisa-ação que denominei de ‘etnopesquisa-formação’, desenvolve uma prática onde o pesquisador propõe de forma colaborativa uma proposta de pesquisa e intervenção, só que, sob o crivo também de decisões comunitárias. [ ] Biografia e cognição são conectados, forjando a possibilidade que etnopesquisadores críticos dos meios educacionais se tornem pesquisadores deles próprios, sempre no processo de ser mudado e mudando-se, de ser conscientizado e conscientizando-se. (MACEDO, R.S., 2000, p. 266; 271).

Constituído o grupo de professores atuantes na pesquisa, os referenciais teóricos e metodológicos nela aplicados partilharam de um objetivo central, o de buscar formas de avanço no setor público de ensino, adotando como fundamento maior os aportes didáticos e ideológicos presentes na Pedagogia Freinet. Todavia, a adesão voluntária das cinco colaboradoras não asseguraria por si só a obtenção de resultados positivos, nem tampouco podemos circunscrever a avaliação desses resultados a nosso julgamento.

Nesse intuito, decidimos ampliar as fontes de dados qualitativos através da aplicação de entrevistas e questionários semi-estruturados. Por meio da linguagem elaborada nesses instrumentos buscamos não apenas identificar as representações de mundo de seus autores como também as formas de construção do político, seus reflexos na prática pedagógica, as contribuições fornecidas nesse sentido pela Pedagogia Freinet.

Muito antes de tornar-se objeto de análise teórica, adquirindo formas complexas de erudição, foi a linguagem um dos primeiros instrumentos que possibilitaram a evolução humana. Por conseguinte, entendemos que, ao nos reportarmos à análise da linguagem, não entramos em contradição com o materialismo histórico-dialético, com as idéias políticas partilhadas por Freinet e tantos outros que lutaram por conquistas sociais e educacionais.

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa das aptidões novas, de funções superiores “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. Isto aplica-se igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Assim a aquisição da linguagem não é outra coisa senão a apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Através de princípios como o da Livre Expressão, a Pedagogia Freinet revela-se portadora não apenas de instrumentos e técnicas destinadas à aprendizagem da língua falada e escrita, como igualmente estimula o emprego de outras formas de linguagem – cênica, pictórica, musical etc. Em todas elas está presente uma intencionalidade político-formativa, o que torna legítimo associá-la às pedagogias críticas. Não obstante seria equivocado atribuir a mesma um papel de veiculação ideológica ou partidária, o que não impede de oferecer aos educandos, através de seus instrumento e técnicas, condições operacionais para a construção do sentido do político.

Podemos citar entre estas técnicas a da Reunião Cooperativa, freqüentemente trabalhada nas classes Freinet. Em intervalos acordados com a turma, são realizadas assembléias nas quais os alunos formam uma mesa diretora, com poder de coordenação e de interferência nos rumos da classe, nos conteúdos e nas didáticas empregados, nas questões relacionadas às atitudes dos seus integrantes. Bilhetes redigidos por cada um deles expõe o que deve ser criticado, parabenizado ou mesmo sugerido, facultando dessa forma válidas experiências sócio-educativas, potencializadas pelo uso da linguagem.

Outra técnica igualmente enriquecedora nesse sentido é a Imprensa Escolar, que também partilha do princípio freinetiano da Livre Expressão. Periodicamente os próprios alunos reúnem trabalhos escritos ou artísticos elaborados na turma, discutem o

sentido dos mesmos e por fim elaboram o jornal, que pode ser apresentado de formas diversas, desde a oral, para as turmas dos menores, até o jornal impresso no padrão tradicional. Em todas essas formas é oportunizado o exercício da criticidade e do senso de consciência de grupo, particularmente favoráveis à aprendizagem do político.

É na medida em que a imprensa e o texto livre desmistificam *politicamente*, que se tornam bons utensílios para a aprendizagem técnica da língua, aspecto que Freinet desenvolverá em *La méthode naturelle*, mas que é inseparável do seu contexto polêmico, para não dizer revolucionário. (CLANCHÉ, P., 1977, p.30).

O sentido político implicado na linguagem e passível de ser apreendido, de ser preparado desde as etapas iniciais da aprendizagem escolar, tem sido investigado em vários trabalhos voltados à Pedagogia Freinet, em sua maioria experiências diretamente realizadas no meio escolar. Com base nesse tema foram desenvolvidas dissertações, teses e lançamentos editoriais, os quais ratificam o sentido político-formativo encontrado nas práticas freinetianas.

Destacamos entre estes trabalhos a pesquisa desenvolvida pelo professor e nosso orientador, Francisco de Assis Pereira, que deu origem à tese de doutorado *As Contribuições do Texto Livre na Vitalização Pedagógica da sala de aula: uma experiência na Escola Pública* (PEREIRA, F. A., 1997).

Nas intervenções operadas em escolas públicas o pesquisador buscou, através de materiais produzidos por alunos de 1ª e 2ª séries, a própria compreensão dos atores e autores dos textos livres. Nos furtando a um comentário mais minucioso da referida tese, essencialmente rica sob vários aspectos – pedagógico, teórico-filosófico, metodológico, reproduzimos parte desta que ratifica o sentido político-emancipatório do texto livre, comprovado na linguagem escrita elaborada pelas crianças:

As atividades geradas com o texto livre, nessa experiência, se afastaram essencialmente da ordem escolar vigente. Houve de certa maneira uma tentativa de superação do modelo escolar existente, com a busca de uma concepção de trabalho que não torne a criança-escolar alienada, em práticas repetitivas, apresentando o produto de sua ação, como um valor de troca entre quem produz e quem compra, mas de um trabalho criador que estimule a formação de seres autônomos com a aprendizagem da liberdade no seio do grupo cooperativo, pela análise crítica do mundo real em que a educação forme o homem integral, capaz de participar da vida social de modo cooperativo, crítico, auto-crítico e criativo. (PEREIRA, 1997, p. 252).

Ao adentrarmos no âmbito da formação docente e das práticas pedagógicas, *pathos* que nos facultou desenvolver o trabalho em parceria com as professoras colaboradoras, devemos apontar para alguns condicionantes que permearam o desenvolvimento dos trabalhos: o estado muitas vezes precário das escolas públicas, carentes de condições estruturais satisfatórias; o fato dos estudos e experiências com a Pedagogia Freinet ser até então desconhecido pela maioria das componentes do grupo, apesar dos anos de experiência docente que possuíam; as dificuldades das professoras na elaboração dos relatos escritos, demandado nos encontros de mediação e pesquisa.

Um terceiro material obtido das professoras, elaborado já no final do período da pesquisa, é constituído pelos memoriais de formação, trabalho final do Curso Normal Superior, equivalente ao trabalho de monografia exigido em outros cursos. Nele, cada concluinte escreve de forma detalhada e reflexiva sua história de vida, a formação profissional, as conquistas e os percalços encontrados na carreira docente.

A orientação e o acompanhamento desses memoriais é tarefa também delegada aos tutores do grupo de mediação. Depois de concluídos, os memoriais das colaboradoras revelaram, através de seus enunciados, relevantes informações

merecedoras de serem incluídas no material de análise, somando-se assim aos questionários e entrevistas.

No sentido de operacionalizar a análise dos dados coletados nos diversos instrumentos selecionados, seguimos um percurso mais objetivo e adequado aos prazos acadêmicos. Sem deixar de reconhecer o valor das diversas metodologias aplicadas à análise do discurso – lógico-estéticos e formais; semânticas e semântico-estruturais; lógico-semânticos (PIRES, 2002), contornaremos o rigor e o tempo que não raro estes métodos demandam aos que os empregam.

Atentaremos primeiramente às condições objetivas partilhadas durante a produção desses dados – situação material dos sujeitos participantes na pesquisa; perfil das escolas nas quais lecionavam; o espaço e as condições da formação continuada vivenciado no Instituto Normal Superior, sendo nele destacado o trabalho de Mediação e seus reflexos nos sujeitos envolvidos no processo. Nesse contexto formativo inserimos a proposta pedagógica freinetiana, a construção do sentido crítico e político por parte daqueles atores.

Observados tais procedimentos, apresentamos o percurso de cada uma das participantes, seus avanços, suas limitações, inclusive idiossincrasias. Cada uma delas definiu seu próprio pseudônimo, preservando assim sua identidade real, exigência comum em pesquisas dessa natureza. Dessa forma, contamos com as personagens *Marisol, Thalia, Togai, Gil e Lulu*. Imersos na busca dos sentidos partilhados em seus discursos, revelaremos episódios significativos que permearam suas vidas, alguns deles de natureza prosaica, natural, outros que marcaram um acontecimento sobremaneira fatídico.

Para o etnopesquisador crítico dos meios referenciais, o outro é condição irremediável para a construção do conhecimento nos âmbitos educacionais. Estabelecer diferenças leva-o a ver com o outro que nem tudo é regularidade, norma, homogeneização. (MACEDO, 2000, p.59).

Assinalamos que no trabalho de mediação desenvolvido junto àquelas profissionais, no qual inserimos a proposta freinetiana enquanto *leitmotiv* para ressignificação de sua prática e dos condicionantes sociais e políticos que a permeia, formou-se toda uma teia, um complexo de referências necessariamente incluídas no *corpus* desse trabalho.

Tomamos assim como ponto de partida desse trabalho o contexto histórico e político no qual Célestin Freinet iniciou a construção de sua proposta inovadora, as transformações por ela vivenciadas no decorrer do Século XX, revelando como, nas últimas décadas do século passado, o movimento começou a se difundir pelo Brasil.

No segundo capítulo efetuamos um recuo político e histórico mais amplo, ambientado no Brasil, que descreve lutas políticas, tensões sociais e projetos educacionais, inclusive as Leis que dirigem a educação no país. Dentre as diretrizes propostas pela LDBEN nº 9394/96, a da formação continuada dos professores no Curso Normal Superior.

Numa destas IES, localizada em Natal-RN, iniciamos esta pesquisa, inserindo-a nos próprios dispositivos do Curso Normal Superior – a Tutoria e a Mediação Didática, tendo como parceiros um grupo de professoras matriculadas. Junto a este implantamos nosso projeto pautado nos fundamentos teóricos e nas técnicas da Pedagogia Freinet, obtendo durante o processo um conjunto de dados a serem analisados.

Dessa forma, no terceiro capítulo expomos as contribuições fornecidas por esta proposta para o avanço profissional do grupo. Ao mesmo tempo, revelamos o enorme potencial heurístico nela presente, que nos conduziu a uma contínua busca de diálogo não apenas com a Política, a História e outras ciências, como também com as mais amplas possibilidades do desenvolvimento humano.

Afirmamos a pertinência e a legitimidade atribuída ao conceito de mediação, que perpassa nosso trabalho, o qual traduz um amplo conjunto de significados: trabalho enquanto mediação entre homem e natureza e entre os homens na sociedade (Marx e Engels); linguagem como mediação nas interações sociais de aprendizagem (Vygotsky); a livre expressão da criança, mediadora de situações de aprendizagem mais ricas e socialmente significativas (Freinet).

Segundo Cardinet (2000), em seu trabalho *École et médiations*, o termo mediação possui uma etimologia que remonta desde as culturas clássicas greco-romanas, atravessa a tradição cristã, insere-se no baixo latim, na *Eneida* de Virgílio, até ser empregada no campo jurídico, por volta do Século XVII.

Enfatiza esta autora que, aplicado à linguagem, o termo envolve não somente duas ou mais partes que estão de alguma forma separadas, tipo emissor e receptor, como sobretudo implica numa intencionalidade pré-figurada.

Vê-se bem que, se a linguagem é mediadora, também o é para quem a emprega... Esta dimensão da linguagem mediadora não deve ser tomada isolada do contexto, dos emissores e dos receptores da linguagem. Segundo J. Moll: *a mediação não é apenas um ato: é um ato sempre posto por um sujeito, dentro de um contexto e voltado a um projeto.* [ ] a mediação é um duplo ato de construção : cognitivo e social; compreende assim fortes dimensões emotivas e afetivas. Ela também é um ato educativo com uma dupla dimensão: pessoal e social. Possibilita ao indivíduo ter acesso à significação e à intencionalidade. (CARDINET, 2000, p.40, 43. Tradução nossa).



Apresentamos, nessa introdução, os temas centrais que compõem nosso trabalho, as múltiplas mediações que perpassam o *objeto* por ele tematizado. Refletimos assim o princípio freinetiano do *Tateamento Experimental*, dentro de um projeto gnosiológico diferenciado da educação infantil por ele enfocada. Através desse *tateamento*, evidenciamos a inerente complexidade do plano educacional, a necessidade de seu compromisso com as lutas por uma sociedade, um mundo melhor humanizado.

Observando o sentido da História, presente desde as primeiras experiências técnicas e culturais empreendidas pelo homem, até a evolução da linguagem, dos sistemas educacionais, apresentamos no primeiro capítulo o percurso social e histórico do movimento Freinet, propondo dessa forma iniciar nossas investigações acerca do(s) sentido(s) da Pedagogia Freinet – sociais, políticos e formativos.

## Capítulo 1 – A Pedagogia Freinet no Contexto Histórico, Político e Pedagógico da França

Nous rejetons l'illusion d'une éducation qui se suffirait à elle-même hors des grands courants sociaux et politiques qui la conditionnent. (FREINET, C., La Chart de l'École Moderne, 1968. <http://freinet.org/pef/chart.htm>).<sup>1</sup>

O ano de 1968 é considerado emblemático na história do século vinte, identificado como um ano de revoluções sociais e políticas. Em Nanterre, França, os estudantes iniciaram a célebre *Revolução de Maio*, propagando um movimento contrário ao modelo social dominante, acusado de burguês e reacionário, proclamando o lema libertário *É proibido proibir*.

Na América do Sul, mais precisamente no Brasil, que desde 1964 vinha enfrentando a consequência de um golpe militar, dando início a um regime político que se estenderia por vinte e um anos, até 1985, os estudantes e os movimentos contrários ao regime também defendiam novos valores políticos e morais para a sociedade, sofrendo contudo os efeitos da repressão do sistema instituído.

Após o assassinato de jovens em manifestações públicas no Rio de Janeiro, foi realizada uma grande passeata na capital fluminense, no dia 26 de junho de 1968, reunindo mais de cem mil participantes. Manifestações como essa não impediram contudo que a junta militar que governava o país lançasse, em dezembro do mesmo ano, o Ato Institucional nº 5, suprimindo definitivamente o estado democrático de direito no país.

---

<sup>1</sup> Nós rejeitamos a ilusão de uma educação auto-suficiente, alheia às grandes correntes sociais e políticas que a condicionam. Freinet, C. *A Carta da Escola Moderna*, 1968.

Durante todo esse período a tutela militar desencadeou reações as mais diversas, provocando o desenvolvimento de uma geração de trabalhadores, artistas e intelectuais engajados nas lutas pela reconquista da democracia. Nesse movimento ocorreu uma identificação maior com o pensamento denominado marxista. Dentre os intelectuais, muitos dos quais da área da educação – Florestan Fernandes, Darci Ribeiro, Paulo Freire, Fernando Henrique Cardoso, Caio Prado Júnior, Octávio Ianni, José Arthur Gianotti, Celso Furtado, Josué de Castro –, foram sendo traçadas algumas das marcas do moderno pensamento pedagógico brasileiro.

Voltando à França de 68, mais precisamente para a cidade de Pau, nela transcorria o Congresso do ICEM – Institute Cooperative de l’Ecole Moderne, com a presença de aproximadamente 1200 participantes, ocasião onde foi oficialmente adotada pelo movimento Freinet a Carta da Escola Moderna. O conteúdo dessa carta retoma um projeto de Célestin Freinet apresentado em 1950, no Congresso de Nancy, ocasião em que fora denominado “Carta da Unidade do Movimento C.E.L.”, em referência à Cooperativa do Ensino Laico.

Explica-se assim como a renomada carta, publicada de fato dois anos após o falecimento do educador francês (1966), surgiu com a assinatura do mesmo. Convém observar nesse documento a divulgação de ideais destinados à reflexão e a ação dos educadores, ideais esses claramente identificados com o pensamento político de esquerda.

A Carta da Escola Moderna não se limitou a simplesmente alardear seus princípios. Foram objetivadas as condições para pô-los em prática. O educador é percebido como elemento de uma revolução social, considerada indispensável. Convém portanto aos educadores – *lutar socialmente e politicamente ao lado dos trabalhadores para que o ensino laico possa cumprir sua eminente função educativa?*. (BRULLIARD; SCHLEMMINGER, 1996, p. 146. Tradução nossa).

Seria suficiente uma rápida leitura dos dez princípios que compõem a referida carta para percebermos a polissemia presente em seu discurso, reunindo em um mesmo documento noções político-organizacionais, pedagógicas e mesmo epistemológicas. Dentre esses princípios encontra-se toda uma trama histórica, resultante de uma seqüência nem sempre concatenada de práticas pedagógicas, de conceitos científicos e teorias diversas. Nesse aparente sincretismo encontram-se princípios e diretrizes que permaneceram atuantes naquilo que passou a ser mundialmente identificado como Pedagogia Freinet, movimento que congrega educadores e estudiosos de todos os continentes.

Menos que eleger arbitrariamente uma data a ser apontada como marco no movimento Freinet, ou mesmo na história brasileira, acentuamos em 1968 o caráter histórico que sempre acompanha não apenas os grandes acontecimentos sociais como também os momentos mais singulares vivenciados pelos indivíduos, os “pequenos atores” que compõem a trama de suas próprias vidas, do meio no qual se situam.

Entendemos assim a pertinência de iniciarmos o desenvolvimento desse capítulo com a referência a duas diferentes narrativas históricas, aparentemente não relacionadas entre si, para buscar convergir para o nosso plano de pesquisa, centrado na Pedagogia Freinet e desenvolvido em um Instituto Normal Superior, localizado em Natal, numa capital do Nordeste do Brasil. Será buscada assim a inserção da educação nas “grandes correntes sociais e políticas que a condicionam”, conforme texto do educador citado no início. Essa mesma atenção à história iremos encontrar na introdução de sua obra *L'Ecole Moderne Française*, traduzida na língua portuguesa com o título *Para uma escola do Povo* (1978; 2001).

Com um atraso mais ou menos deplorável, devido à tenaz inércia das instituições ultrapassadas, a escola se adapta lentamente, em todos os tempos e lugares, ao sistema econômico, social e político que a domina. Quer lamentemos, quer nos felicitemos disso, essa adaptação é um fato. E um rápido olhar sobre dois mil anos da nossa história pode prová-lo sumariamente”. (FREINET,C., 2001, p. 1).

Asserções dessa natureza revelam-nos um dos traços encontrados nas obras de Freinet, indicador de um viés crítico e social acerca da história, do papel nela desempenhado pela educação, sobretudo da sua proposta de romper com uma função reprodutivista nela presente. Tal intenção também se fez presente nos organismos ligados a sua proposta – a C.E.L. (Cooperativa do Ensino Laico), fundada em 1928; o I.C.E.M. (Instituto Cooperativo da Escola Moderna), fundado em 1949; a F.I.M.E.M. (Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna), fundada em 1957.

Conceber o itinerário da Pedagogia Freinet tendo por base apenas a biografia de seu principal organizador, deixando assim de efetuar as mediações com outros importantes representantes de correntes teóricas e educacionais, a própria história da educação francesa, poderia nos levar a fazer graves reduções, comprometendo o sentido maior dessa proposta pedagógica. Buscaremos assim evitar uma forma de leitura que Oliveira, A. M. (1995) denomina *fundamentalista*, optando por aquela que recoloca Freinet em seu contexto, extraindo daí o sentido histórico da sua obra.

Observando assim tal procedimento investigativo estaremos mais bem aparelhados para fazer a inserção dessa pedagogia no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do ensino fundamental, sobre o qual se desenvolveu a parte central dessa pesquisa. Compreendemos, portanto, ser legítimo situarmos o educador Freinet em um dado contexto histórico, político e educativo, o da França republicana, com destaque para a primeira metade do Século XX, a partir do qual foram

progressivamente constituídos os fundamentos de uma pedagogia original, a Pedagogia Freinet.

A França é internacionalmente representada como uma nação europeia que legou ao mundo grandes pensadores, notadamente a partir do movimento denominado Iluminismo (século XVII-XVIII), quando se proclamou a defesa de uma humanidade mais livre e igualitária. A célebre Queda da Bastilha, ocorrida em 27 de agosto de 1789, marca o fim de um período em que era suficiente possuir descendência real, possuir títulos de nobreza ou pertencer ao clero para desfrutar de poderes e de riquezas inacessíveis aos comuns dos mortais.

Da célebre revolução difundiu-se a idéia de igualdade, de liberdade civil, da necessária luta por construir uma sociedade democrática, regida por líderes eleitos por sufrágio universal, amparada por leis que garantam a todos idênticas possibilidades de crescimento espiritual e material.

A história republicana francesa, oficialmente proclamada no ano de 1792, atravessou diversos períodos. Logo de início sofreu um primeiro retrocesso, quando no ano de 1804, Napoleão Bonaparte se auto proclama imperador. Em 1848 uma nova revolução surge, trazendo consigo o advento do movimento operário europeu, sendo então instaurada a II República. Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão, foi eleito presidente. Novamente o republicanismo francês sofre um golpe, quando aquele, em 1851, torna-se o imperador Napoleão III.

Seu governo segue uma política liberalizante, promovendo a revolução industrial no país. Contudo, ao encetar a Guerra Franco-Prussiana contra Bismarck, chanceler da Prússia, o imperador sofre uma derrota que leva a perda da Alsácia e da Lorena para o inimigo, causando assim o fim do império e a instauração da III República.

Fato também marcante na história desse período foi a insurreição operária conduzida pelas idéias socialistas, conhecida por Comuna de Paris, cruelmente esmagada no ano de 1871. Segundo Oliveira (1995) somente neste período o regime republicano foi definitivamente implantado, quando se seguiram mais dois períodos: a IV República, iniciada em 1947, e a V República, que começa com o General Charles de Gaulle, em 1959, e se mantém até os dias de hoje.

Ainda no início da III República duas correntes filosóficas exerceram significativa influência sobre o pensamento social e político: o Positivismo, difundido por Augusto Comte (1789-1856) e a moral Kantiana, inspirada no filósofo Immanuel Kant (1724-1804). O Positivismo defendia a teoria dos três estágios da humanidade – Teológico, Metafísico e Científico –, teoria essa que propagou a defesa de uma sociedade laica, não mais subjugada pelo poder da Igreja. Comparava a sociedade a um corpo vivo, formado por membros diversos e submetidos a uma hierarquia, o que legitimava a superioridade de uma parcela intelectual (a cabeça) e uma maioria trabalhadora (os braços).

Com relação ao Idealismo Kantiano, exerceu ele considerável influência na medida em que fortaleceu a imagem de uma racionalidade autônoma e suficientemente capacitada para orientar suas normas morais, favorecendo a defesa de uma moral essencialmente laica.

Em conjunto com o laicismo dois outros princípios guiaram os republicanos franceses, o nacionalismo e o próprio republicanismo. Este último fundamentou-se na obra *O Contrato Social*, do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), defendendo o voto do cidadão através do sufrágio universal. O ideal de igualdade, fraternidade e liberdade, tão caro à nação francesa foi também atribuído aos republicanos.

A moral laica foi amplamente difundida nas escolas normais francesas, ao passo que o dever de educar os alunos para votar racionalmente foi um propósito assumido pela escola em geral. Encontramos reflexos desse ideal transposto para a prática escolar na técnica freinetiana da Reunião Cooperativa, através da qual os alunos elegem coordenadores temporais e manifestam seus pleitos, sugestões e suas críticas.

Nos próprios escritos de Célestin Freinet que fazem reflexões mais especificamente voltadas à questão moral – *Conselho aos pais; Ensaio de Psicologia Sensível; Educação do Trabalho; Para uma escola do povo* – percebemos seu propósito em fundamentar as bases morais no próprio meio social, na escola e nos trabalhos partilhados pela criança.

Uma segunda corrente social e política, herdeira do Iluminismo e particularmente marcante na história da França, nos movimentos operários e educacionais, foi o socialismo. A partir dos incontáveis confrontos e acordos entre republicanos, socialistas e trabalhadores foi constituída a base dos governos franceses do início do século XX aos anos 50, período de surgimento e de propagação da Pedagogia Freinet.

Entender os fundamentos filosóficos destas duas correntes (a republicana e a socialista) é essencial para compreendermos, na sua complexidade, a formação do pensamento deste autor enquanto membro de uma classe social, trabalhador inserido numa determinada categoria profissional, militante de movimentos políticos e de movimentos da sociedade civil. (OLIVEIRA, A. M., 1995, p. 24).

A evolução dos movimentos de esquerda na França foi marcada por diversas correntes e facções mais radicais, as quais exerceram forte influência na organização



política e trabalhista, sobretudo a sindical. Ainda no início do século XX o sindicalismo encontrava-se dividido entre duas correntes mais influentes.

A primeira delas, denominada *proudhoniana*, assumiu um caráter libertário, anarquista, independente de partidos políticos, estando mais voltada às causas sindicalistas. A segunda, denominada de *guerdista* (de Jules Guerdes, que em 1879 introduziu o marxismo na França), estava mais presente na grande indústria, defendendo uma união entre sindicatos e partidos políticos.

No ano de 1902 a recém-criada Confederação Geral do Trabalho – C.G.T. – uniu-se aos marxistas, ocasião em que os partidos de esquerda formaram um único bloco, denominado Partido Socialista Unificado – P.S.U., ou Seção Francesa da Internacional Operária (S.F.I.O.), de tendência predominantemente marxista.

Nesse mesmo período a CGT já congregava cerca de 500.000 integrantes, constituindo portanto força política capacitada a conquistar avanços consideráveis nas condições de trabalho vividas pela classe trabalhadora. Foi sendo assim estabelecido um espírito associativista contra as precárias condições de trabalho, congregando à época 75% dos trabalhadores, fato que contribuiu para a conquista das primeiras vitórias sobre o governo.

Até o ano de 1906 o país foi governado pela coligação *Bloco de Esquerdas*, que propunha a laicidade no ensino e na sociedade. Foi então empreendida um forte movimento anticlerical, a ponto de levar à expulsão dos jesuítas e de outras ordens religiosas. Os professores passaram a questionar e a criticar o papel de intelectuais do regime republicano, que portavam perante a sociedade. No intuito de reverter esse quadro muito desses professores passaram a ensinar nas Universidades Populares – U.P., voltadas à educação de adultos pertencentes às classes populares. Buscavam assim

conscientizá-los acerca de seus direitos de cidadãos. Em 1907 foram identificadas 143 UPs espalhadas pela França.

Outros fatos significativos que marcaram a história dos professores da rede pública foram igualmente determinados pelas correntes de esquerda. Uma destas, mais à *gauche* no sindicalismo docente, fundou o movimento *A Emancipação do Professor Primário*, que em 1906 tornar-se-ia um sindicato filiado à C.G.T. Um manifesto por ele lançado ilustrava a seriedade e o compromisso daqueles educadores para com as classes populares. A tradução de parte deste manifesto, feita por Oliveira, permite-nos conferir o nível de politização presente naquele meio.

Os professores primários reivindicam o direito de constituir-se em sindicato, querem ingressar nas Bolsas de Trabalho. Querem pertencer à Confederação Geral do Trabalho... Por suas origens, pelas dificuldades de vida que enfrentam, pertencem ao povo. Pertencem-lhes também, e principalmente, porque é aos filhos do povo que dirige seu ensino... Instruímos os filhos do povo de dia. Não é natural que, de noite, queiramos reunir-nos com os homens do povo? É nos sindicatos que tomaremos conhecimento das necessidades intelectuais e morais do povo. No seu contato e com sua colaboração, estabeleceremos nossos programas e método. (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 74-75).

A circulação de boletins e revistas voltadas aos trabalhadores do ensino teve destaque no fortalecimento das entidades profissionais, não somente consolidando um emergente e necessário corporativismo como também instruindo politicamente milhares de membros. Em 1908 a revista *L'Emancipation de L'Instituteur* (A Emancipação do Professor Primário) questionava a escola enquanto instrumento de conservação do modelo social, a serviço dos interesses do Estado. Um outro importante periódico, lançado em 1910, foi a revista *L'École Emancipée* (A Escola Emancipada), encarregada

da difusão do sindicalismo revolucionário. Nesta revista o jovem professor Freinet publicou diversos artigos, tornando-se um dos seus mais ativos colaboradores.

Durante o período da I Guerra Mundial (1914-1918) a revista *L'École Emancipée*, ao lado do Sindicato dos Professores Primários (S.N.I.) e dos metalúrgicos mantiveram ativa a proposta do sindicalismo revolucionário. Herdeira direta do Comunismo Internacional, que desde Karl Marx conclamava *Trabalhadores do mundo: univos!*, preservava a defesa do Internacionalismo entre os educadores.

Isto favoreceu a que, no ano de 1924, fosse criada a Internacional dos Trabalhadores do Ensino. É também provável que tenha impulsionado mais ainda Freinet a buscar, durante toda sua vida, difundir a proposta da Escola Moderna pelo mundo, conforme conferimos no item 10 da Carta da Escola Moderna: *La Pédagogie Freinet est, par essence, internationale*. (A Pedagogia Freinet é, em essência, uma pedagogia internacional).

A evolução dos movimentos de esquerda nas primeiras décadas do século XX não ocorreu sem que houvesse profundas dissensões entre seus participantes, gerando divisões entre diversas entidades sindicais, algumas vezes pontuadas por coalizões ou aproximações temporárias.

Quando, em 1919, os sindicatos dos professores primários se reuniram para formar uma única agremiação, o S.N.I. (Sindicato Nacional dos Professores Primários), filiando-se à Confederação Geral dos Trabalhadores (C.G.T.), duas tendências mantiveram-se na defesa de visões e estratégias particulares: a dos “reformistas”, defensores do parlamentarismo, e a dos “sindicalistas revolucionários”, propondo lutas radicais e imediatas.

Esta divisão provocou em 1922 uma cisão no S.N.I., permanecendo a entidade com essa sigla e identificada com a ala reformista. Já a ala mais “revolucionária”

instituiu uma nova agremiação, a Federação do Ensino (F.E.), por sua vez filiada à Confederação Geral dos Trabalhadores Unificados (C.G.T.U.).

Cientes da importância que os veículos de comunicação tinham adquirido entre a população, ambas as correntes empregaram boletins e revistas para difundir suas idéias. O S.N.I. inicialmente publicou seu *Bulletin Mensuel* (Boletim Mensal) que, em 1929, viria a ser substituído pela revista *L'École Liberatrice* (Escola Liberadora). Por sua vez, a Federação do Ensino lançou o jornal *L'École Emancipée* (Escola Emancipada), tendo entre seus principais colaboradores o jovem e entusiasmado professor Freinet.

Compreendido como um dos mais significativos acontecimentos do século XX, a Revolução Russa de 1917 provocou a ampliação, o fortalecimento e mesmo a radicalização dos movimentos de esquerda em várias partes do mundo, de imediato na Europa. No ano de 1919 foi fundada em Moscou a Internacional Comunista (I.C.), a qual determinou que os partidos socialistas que quisessem aderir à entidade teriam que observar vinte e um requisitos.

Líderes da C.G.T. francesa que visitaram o país naquele mesmo ano voltaram trazendo consigo tais exigências. Ainda marcados pelas trágicas conseqüências da I Guerra Mundial, que vitimou significativa parcela da população, sobretudo masculina, bem como entusiasmados pela vitória bolchevique na Rússia, os líderes socialistas franceses realizaram em dezembro de 1920 um congresso do partido comunista na cidade de Tours.

Provavelmente melhor movida pela emoção do que pela razão, a maioria dos participantes do congresso resolve aderir às vinte e uma condições postas pela I.C. Já a minoria, contrária à adesão, rompe com a maioria, permanecendo o primeiro com a sigla PS/SFIO (Partido Socialista / Seção Francesa da Internacional Operária) enquanto os

demais passam a empregar a sigla PC/SFIO (Partido Comunista / Seção Francesa da Internacional Comunista), também conhecida como PC, PCF ou SFIC.

Foi portanto nesse contexto de forte politização, de tensões no movimento de esquerda, que Freinet iniciou sua trajetória docente e intelectual, o que nos permite melhor compreender sua atitude e seus conflitos em relação ao Partido Comunista Francês. Dado o radicalismo proposto pela I.C. foi decrescendo a euforia daqueles que tinham antes aderido às exigências, tornando minoritária a ala mais radical. Esse fato também contribuiu para que o Partido Socialista vencesse as eleições de 1924, formando o primeiro governo francês de esquerda no pós-guerra – o Cartel das esquerdas – o qual estabeleceu alianças com os radicais.

No plano do sindicalismo docente revolucionário três temas predominaram no período compreendido entre as duas grandes guerras (1919-1939): o da escola pública, inserida dentro de um modo de produção capitalista, servir enquanto meio de reprodução social; a busca de uma moral proletária, contrária à moral burguesa e com forte influência do educador russo Makarenko; e a questão da cultura, indagando sobre a existência de uma cultura tipicamente proletária.

No plano político a dissensão entre P.S. e P.C. foi desfeita em 1935, causando no sindicalismo a reaproximação da C.G.T. e da C.G.T.U., permanecendo apenas a primeira. Já no ano seguinte foi eleito presidente o líder do partido comunista, Léon Blum, numa coalizão integrando radicais, socialistas, comunistas e até mesmo empresários. Os *Acordos de Mantignon*, estabelecidos nesse período, proporcionaram as maiores conquistas dos trabalhadores franceses obtidas até então: jornada semanal de trabalho de 40 horas; férias remuneradas, dissídios coletivos, escolaridade obrigatória ampliada para quatorze anos, entre outras conquistas.

Em meio a tantos avanços fracassa contudo o projeto de implementar a Escola Única, fracasso esse provocado pelo interesse da classe burguesa em manter a escola dualista e classista. Os ataques da extrema direita, somados à insegurança do presidente Blum em contornar as crises que se avolumavam, terminou provocando a queda desse governo em 1937. Dois anos mais tarde eclodiria a II Guerra Mundial.

As enormes perdas humanas e materiais causadas aos franceses na I Guerra provocaram o surgimento de um movimento pacifista, acolhido em todas as regiões do país. Embora se mostrasse consensual entre os docentes, o movimento se dividiu em duas vertentes: Para o S.N.I e os reformistas o pacifismo, talvez de forma demasiado ingênua, era sinônimo de uma natural e bem intencionada tendência de concórdia entre os povos. Para a F.E. e os grupos mais radicais, o pacifismo exigiria prioritariamente o internacionalismo proletário, passando assim por avanços de ordem político-econômica.

O partido Socialista difunde também as teses pacifistas e internacionalistas da Segunda Internacional, as quais têm grande repercussão à medida que se concretizam as ameaças de guerra. Uma parcela pequena, porém muito ativa, do corpo docente adere ao socialismo internacionalista deixando, portanto, de assumir o papel de intelectuais do regime republicano. (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 59).

Diante da impotência desse ideal frente à selvageria bélica implantada pela Gestapo, o exército nazista, a partir de 1939 foi a França novamente invadida, submetida a atrocidades ainda mais violentas do que as da I Guerra. A humilhação atingiu o máximo grau quando o então presidente Pétain capitula e se propõe a colaborar com os alemães.

Dentre as primeiras medidas por ele tomadas, decretou a dissolução das organizações trabalhistas, entre elas a CGT e o SNI; promoveu e incentivou perseguição aos judeus e descendentes, inclusive nas escolas, entregando-os aos carrascos nazistas; proibiu todo material didático que não estivesse em sintonia com a ideologia totalitarista. Em meio a tal onda de retrocesso muitos educadores se aliaram às forças de resistência, se recusando a colaborar com o ignóbil governante.

Mesmo atuando na ilegalidade a CGT e o SNI se reconstituíram, fortalecendo as forças de resistência contra os invasores. Devido o seu envolvimento nos partidos de esquerda Freinet foi logo feito prisioneiro e enviado a campos de concentração na França, passando novamente por momentos muito difíceis. Porém, em 1941, já libertado, retomou bravamente a luta pela libertação e justiça, se integrando aos grupos de resistência, denominados *maquis*.

Finda a guerra, vencida com a força dos aliados americanos, o novo governo revoga a legislação anteriormente imposta pelo General Pétain, promovendo amplas reformas no ensino e novamente buscando o Estado de Direito na sociedade. Dado sua brava e intermitente atuação no armistício o Partido Comunista Francês foi finalmente reconhecido e respeitado pelos franceses como a principal força política.

Na primeira eleição do pós-guerra o PCF tornou-se então o maior partido político, conquistando 26% do sufrágio popular, seguido pelo Partido Socialista – PS, com 25%. Um novo projeto educacional passa a ser executado através do Plano Langevin-Wallon. Esse projeto foi contudo somente publicado em 1947, ano em que os comunistas perdem o poder para as forças do Marechal Charles de Gaulle, um dos maiores líderes políticos franceses da modernidade, que governaria a França de janeiro de 1959 a abril de 1969.

A guerra fria, patrocinada pelo imperialismo americano após a segunda guerra mundial, influenciou de forma particular na saída dos comunistas, promovendo sua derrota para o bloco gaullista *Rassemblement pour la France* (União pela França), de tendência colonialista e anticomunista.

No campo educacional o Plano Langevin-Wallon buscou fazer uma síntese entre o ideário republicano de igualdade e justiça social com a tradição socialista de uma sociedade sem classes. Duas outras correntes nele presentes fora a da Escola Única e a Educação Nova. Embora agrupasse tendências tão diversas, no escolanovismo francês predominou aquelas mais progressistas. Exemplo destas foi o Grupo Francês de Educação Nova – GFEN - associado à Liga Internacional para a Educação Nova, da qual Freinet participara desde os anos de 1920. “Na verdade, o que encontramos no Plano Langevin-Wallon, são preceitos consagrados da corrente marxista de pedagogia, presentes, em particular, em Blonski, Pistrak, Makarenko e retomados, já nos anos 20, por Freinet” (OLIVEIRA, A.M., 1995, p. 85).

Ao findar-se a primeira metade do século XX, como vimos marcada por duas grandes guerras, pelo crescimento dos partidos de esquerda, mudanças substanciais passaram a ocorrer no cenário social e educacional francês. Em primeiro lugar, e seguindo uma tendência mundial que cresceria nas próximas décadas, deu-se um significativo êxodo rural em direção às grandes cidades, mais desenvolvidas e industrializadas. Em conjunto a esse êxodo mudanças igualmente significativas incorreram sobre o sistema escolar.

A primeira destas, de natureza mais quantitativa, foi um desproporcional aumento da demanda por escolas, em relação à capacidade da mesma suprir essa procura. Para tanto seria necessária a imediata abertura de escolas normais, destinada à formação de novos professores para atender àquele quadro. Diante do não cumprimento



dessas medidas, o Estado passou a contratar, de forma indiscriminada, professores sem a qualificação exigida. Dentro de um curto período esses professores passaram a constituir maioria na categoria, abalando dessa forma a homogeneidade e a hegemonia anteriormente ocupada por um determinado perfil profissional.

Concomitante a essa mudança três outras alteraram mais ainda o perfil do professorado da escola pública francesa. Na primeira, a feminização da profissão, quando um contingente de mulheres passou a nela buscar uma complementação da renda doméstica, associada à garantia de um salário estável e com direito a férias mais prolongadas.

Em segundo lugar, ocorreram mudanças também na formação exigida aos professores pela crescente população urbana, não mais satisfeita com a formação dos professores, anteriormente restrita às escolas normais, sem citar os professores mais recentes, precariamente qualificados.

Dessa forma, diante de um novo perfil do usuário das escolas, cujos pais tinham por vezes formação intelectual superior a sua, o professor perdeu definitivamente a antiga posição de intelectual da comunidade da qual desfrutava na província, o que acaba ocasionando uma inevitável crise identitária nos educadores mais antigos.

Somando-se a esses fatores, diretamente influentes sobre o profissional da educação, a sociedade da segunda metade do século XX assiste passiva à ampliação das forças dos meios de comunicação, dos jornais e revistas, seguidos pelas grandes redes de televisão, responsáveis pela divulgação dos fatos sociais e científicos, o que relativizava cada vez mais o papel anteriormente atribuído aos educadores.

Eis portanto o cenário histórico, político e cultural no qual surgiu e se afirmou a Pedagogia Freinet na França, depois no mundo. Consolidado enquanto instituição de caráter internacional, através da criação da FIMEM – Federação Internacional do

Movimento da Escola Moderna, inaugurada por Freinet em 1957, o movimento francês viu-se levado a buscar para a classe docente um novo papel social.

Em meio a esse quadro de transformações políticas e ideológicas do pós-guerra, inscreve-se uma série de acontecimentos que expressaram a crescente reação no movimento Freinet frente a algumas correntes científicas, pedagógicas e ideológicas. A compreensão dessa ligação entre o movimento e o contexto histórico da época poderia contudo nos enredar numa análise demasiado ampla em relação ao objeto desse estudo. Não obstante queremos destacar algumas particularidades do próprio fundador e líder do movimento, associadas a acontecimentos posteriores vivenciados no próprio Movimento Freinet.

Como mostramos anteriormente, a construção de uma visão de mundo e de educação feita por Célestin Freinet foi, desde a juventude, ligada às propostas políticas de esquerda. Seus primeiros escritos, publicados na revista *L'École Emancipée*, ainda no início da década de 1920, coincidem com sua aproximação ao pensamento comunista. Naquele período ele já defendia uma “revolução cultural: sem a revolução na escola, a revolução política e econômica será apenas passageira”.(FREINET,apud BRULIARD; SCHELIMMINGER, 1996). Data do mesmo ano, 1926, quando o educador se casou com Elise Legier-Bruno, uma professora primária, artista e militante leninista, sua filiação ao Partido Comunista Francês (P.C.F.).

As referências anteriormente feitas acerca das várias tendências da esquerda na França, desde início do século XX, as quais influíram diretamente na organização político-sindical dos professores primários, permitem-nos observar as tensões, os conflitos vividos por um jovem homem de espírito livre e comprometido com as questões que os demais professores se deparavam, a exemplo das diretrizes

centralizadoras que o PCF passava a impor sobre seus partidários espalhados em diversas nações.

Era o *Kominnform* russo que ditava até mesmo as regras pedagógicas, de cunho autoritário, mecanicista, doutrinador. Tal centralismo impositivo não impediu Freinet de preservar suas convicções, por vezes contrárias ao partidão. Quando em 1947 foi elaborado o Plano Langevin Wallon, foi este considerado avançado para o ensino e a formação docente. Todavia, por manter a divisão entre as disciplinas, o emprego de manuais escolares e de exames, entre outras medidas, Freinet ousou desobedecer ao partido que inspirara o plano, desaprovando-o.

Por volta desse mesmo período o educador lançou *A escola moderna francesa* (aqui lançado com o título *Para uma escola do povo*). Nele o educador condena o caráter burguês da escola, adaptada no período compreendido entre 1890-1914, que “não corresponde mais nem ao modo de vida, nem às aspirações de um proletariado que adquire, a cada dia, maior consciência de seu papel histórico e humano” (FREINET, C., 2001, p. 3).

Contrário à idéia de que a luta política e social deveria necessariamente preceder à da militância pedagógica, às transformações operadas na prática, nos instrumentos adotados no ensino, Freinet desafiou a cúpula intelectual do partido. Em 1948 o casal Freinet foi impedido de renovar a inscrição no partido e, a partir de 1950, foi então iniciada uma forte campanha contra as concepções freinetianas.

Dentre as acusações a ela feitas pelo PCF estava a de subestimar o papel do professor; de atribuir demasiada ênfase aos conteúdos do ensino, enfatizando um modelo de vida artesanal e rural; de valorizar em demasia a espontaneidade e o desenvolvimento da criança, fomentando assim na mesma certo individualismo; de negligenciar o saber teórico, inclusive o ensino da gramática. Enfim, a Pedagogia

Freinet era acusada de ser uma mistificação pedagógica a serviço da escola burguesa, sob influência de pedagogias americanas ou mesmo de certas perspectivas psicanalíticas.

Diante das graves acusações, dos ataques lançados por intelectuais da educação filiados ao P.C.F. – Roger Garaudy, George Snyders, Georges Cogniot entre outros – o educador não permaneceu impassível, indo escrever diversos artigos publicados entre 1950-54 no *L'Éducateur*. Para esclarecer de vez as posições defendidas pela Escola Moderna solicitou aos membros do I.C.E.M. que assinassem a *Carta da Escola Moderna*, aquela mesma que, em 1968, dois anos após sua morte, ratificava os ideais políticos preservados em toda sua trajetória de vida.

Novamente, nos anos de 1970, a intelectualidade comunista voltaria a lançar críticas à Pedagogia Freinet, reeditando em outra versão os mesmos argumentos do período 1950-54. Novos ataques ao movimento foram também feitos na década de 70, dessa feita por parte dos anarquistas, acusando-o de estar sobretudo voltado para técnicas de instrução, de melhoria de rendimento escolar, ao invés de se mostrar enquanto uma pedagogia libertária, antiautoritária.

Fazer um balanço das contendas de algumas organizações políticas de esquerda na França com o movimento Freinet, na segunda metade do século XX, exigiria novamente situá-las entre as mudanças históricas, políticas e culturais. Devemos contudo considerar que o socialismo e o movimento Freinet tiveram que enfrentar grandes transformações locais e globais, não somente envolvendo novas gerações como se deparando com outras demandas e representações.

Contudo, o conjunto dessas mudanças não torna sem sentido, muito menos anacrônica, a luta pela implantação de uma escola que atenda aos filhos das classes menos favorecidas economicamente, os ideais de uma humanidade mais igualitária e

justa, enfim as bandeiras de luta que a Pedagogia Freinet suscita ainda junto aos que lutam por uma renovação na educação e no mundo.

Um segundo e importante acontecimento provocado por conflitos que envolveram o movimento, que se intensificaria após 1950, ocorreu a partir da crescente afirmação e independência de uma das estruturas regionais do ICEM, o Instituto Parisiense da Escola Moderna, ou I.P.E.M. O conflito em questão resultou não apenas das dissensões e rupturas que já vinham se manifestando no movimento como, sobretudo, do surgimento de uma nova corrente teórica na educação, a Pedagogia Institucional.

O IPEM surgiu em 1946 mas somente apresentou seu estatuto em 1952. A partir de então passou a publicar boletim com depoimentos sobre práticas pedagógicas, posteriormente adotando o título de *L'Éducateur d'Ile de France* (Ilha da França é um dos nomes da cidade de Paris). Em 1957 o IPEM constituiu parceria com o Instituto Pedagógico Nacional – I.P.N. – ampliando assim de forma considerável sua difusão e alcance. O fato de localizar-se na capital francesa, antes de tudo um grande centro cultural, de poder assim estabelecer um intercâmbio mais intenso e diversificado com outras propostas educacionais, outros pensamentos, concedeu ao IPEM características únicas, se comparadas com as demais sedes do ICEM.

Alguns dos integrantes do Instituto Parisiense se destacaram por suas relações com Freinet e com o movimento, quando determinaram novos rumos ao mesmo. Raymond Fonvielle começou a empregar as práticas freinetianas logo que ingressou no magistério, em 1946. Após assistir a dois congressos do ICEM, em Toulouse e Nancy (1948 e 1949), passou ele a participar ativamente do movimento, trazendo importantes contribuições através de sua experiência com o cinema amador. Em 1957, ano de fundação da F.I.M.E.M. – Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna –

Fonvielle assumiu o cargo de editor da *L'Éducateur d'Ile de France*, conquistando maior ascendência no IPEM.

Em sua nova função o editor procurou se voltar a um público mais eclético e leigo, não se prendendo apenas a iniciativas públicas, além de não promover a publicação de muitos artigos de autoria de Freinet. Com a ampliação dessa revista tornou-se ela uma concorrente da revista de Freinet – *L'Éducateur*. Nesse ínterim foi Fonvielle acusado de pretender corrigir erros praticados por Freinet, de não abrir espaço para as publicações da C.E.L. e do I.C.E.M. sendo acompanhado por outros importantes membros do movimento, como F. Oury, M.-J. Denis, M.L. Huillery. Juntos vieram eles a desenvolver uma nova experiência, a do G.T.E. – Grupo de Técnicas Educativas.

Convém, contudo, resguardarmo-nos de não reduzir a causa dessa segunda ruptura no movimento a uma luta por prestígio e influência. Nesse ambiente o grupo parisiense divergira de Freinet a partir de um outro modelo cultural. Enquanto Freinet se afirmara sobre uma reflexão pedagógica de base filosófica e política, no IPEM foi se acentuando o recurso às ciências psicológicas, com destaque para a Psicoterapia Institucional.

As divergências reveladas no plano pedagógico eram de fato mínimas, mas revelavam sobretudo um outro olhar voltado à atividade escolar. Para C. Freinet, o colocar em prática as técnicas em um ambiente cooperativo pareciam suficientes em si mesmo. Para os militantes parisienses como F. OURY e R. FONVIELLE, o estudo e a análise dessa prática eram necessários para conservar nas técnicas seu caráter dinâmico e realmente produtivo. (BRULIARD; SCHLEMMINGER, 1996. p. 203. Tradução nossa.).

Nesse contexto não apenas de tensões como de análises e mudanças no cenário teórico-pedagógico despontou um segundo personagem a merecer destaque. Fernand

Oury, professor desde a época da libertação da França pelas forças aliadas (1944), desenvolvera a partir daquele período práticas do movimento Freinet, participando das atividades do IPEM desde 1957.

O mesmo era irmão do renomado psiquiatra Jean Oury que, por volta da década de 1940, ao lado de Balvet, Bonnafé, Follin, Tosquelles, Guattari, Le Guillant, Bernard fundou a Psicoterapia Institucional, (Ardoino e Lourau, 2003). Em 1947 F. Oury aplicou técnicas da imprensa na escola no Hospital psiquiátrico de Saint-Alban, facultando um trabalho de equipe que agrupava profissionais da área de saúde, de serviço social e do ensino.

Segundo Bruiliard e Schleminger (1996) a Psicoterapia Institucional surgiu nos anos de 1940, contrapondo-se às estruturas psiquiátricas da época e se voltando para uma cultura marxista e psicanalítica. F. Tosquelles, F. Guattari e Jean Oury elaboraram um método de tratamento das doenças mentais através da “estruturação” do meio onde estas evoluem, estruturação relacionada a todo um conjunto de instituições.

No mesmo período dos conflitos entre o ICEM e o IPEM, diversos integrantes do grupo parisiense dedicaram-se ao aprofundamento de trabalhos voltados à área psicológica, relacionadas com a educação. Dentre os estudos desenvolvidos no GTE dois grupos teóricos assumiram maior destaque. O primeiro se voltou aos aspectos psicanalíticos presentes nas relações travadas na sala de aula. O segundo, mais voltado à Pedagogia Institucional, trabalhou a auto-gestão na escola. A partir de 1966 o GTE passou a se denominar Grupo de Educação Terapêutica – G.E.T., sendo conduzido por F. Oury, A Vasques e J. Pain.

Esta corrente, atualmente denominada 'Pedagogia Institucional' permaneceu voltada à prática de sala de aula; nos anos 70 ela novamente influenciaria o movimento Freinet (...) A Pedagogia

Institucional desenvolve a idéia de que pode haver diferentes graus de poder e de liberdade, de acordo com o desenvolvimento da criança em seu comportamento social. (BRULIARD; SCHLEMMINGER, 1996, p. 207-208, tradução nossa).

Posteriormente às novas dissensões, se propagou no movimento que a causa maior das mesmas era sobretudo o centralismo das orientações e decisões tomadas pelo casal Freinet, que se mostrara refratário às contribuições científicas e pedagógicas que não fossem primeiramente aprovadas por eles. Fora esse o caso não somente das pedagogias institucionais como também da pedagogia Decroly, a dinâmica de grupo de Rogers, as técnicas educativas de grupo, a autogestão. Após uma série de reuniões que buscara chegar a uma solução para o conflito ICEM/IPEM muitos dos membros do IPEM decidiram desligar-se do ICEM, passando a concentrar sus trabalhos no Grupo de Educação Terapêutica.

A ocorrência das rupturas no interior do movimento Freinet não deve ser interpretada como evidência de sua fragilidade ou mesmo de uma certa estagnação centrada nas idéias de seus fundadores, melhor revelando a fecundidade dessa proposta. Reconhecemos, contudo, que no cenário político e ideológico europeu daquele período ocorreram substanciais mudanças, que se prolongaram por toda a segunda metade do século XX.

Se, no início do movimento, ocorreu o entendimento de que bastaria transformar os instrumentos e as técnicas empregadas na instituição escolar, para nela operar mudanças que romperiam os próprios limites da escola, análises posteriores, voltadas ao emprego da proposta freinetiana, não somente revelaram seu caráter essencialmente utópico como indicaram a necessidade de serem observados múltiplos referenciais nessas mesmas análises, de se reconhecer toda a complexidade que envolve o processo



sócio-educativo. Por conseguinte, por mais paradoxal que pareça, mostrou-se positiva a filiação de membros do movimento nas pedagogias institucionais, as quais também experimentaram os fluxos e refluxos trazidos pela ciência e história.

As pedagogias institucionais não atingiram o objetivo visado no limiar dos anos 60: transformar a instituição educativa. Após a fase ascendente do movimento e de seu apogeu, por volta de 1968, vem o retorno à ordem. O esquerdismo romântico tornou-se ofegante e acabou por explodir em pedaços (...) O sonho (pesadelo para alguns, projeto político para outros) acabou. A esclerose dos sistemas educativos, a exemplo do mal-estar das sociedades globais, tornou-se crônico. (...) Com a mediocridade da “boa medida” do pensamento pedagógico contemporâneo, tudo o que se queria revolucionário foi digerido ou marginalizado. As pedagogias institucionais não puderam verificar sua estratégia intimistas, pois dispunham de experiências conclusivas escassas e, mesmo ainda, generalizáveis. Somente algumas “vitrines”, aqui e ali, lograram manter por certo tempo a ilusão (L’orthogénic school de Chicago; Paris-VIII, na França ?). Como tantos outros, os modos pedagógicos passam por fases de fluxo e refluxo. (ARDOINO; LOURAU, 2003, p.34-35).

A trajetória das pedagogias institucionais, da filiação e dissidência desse movimento com o da Pedagogia Freinet ratifica a força do impacto nela causado pelas transformações ocorridas. Ao mesmo tempo em que ocorreu uma expansão quantitativa no ICEM e na FIMEM, presenciou-se uma retração em sua verve político-revolucionária, arrefecimento este que não poderia ser separado do novo contexto político e ideológico também refletido sobre a área educacional.

O crescimento da influência que sobre ela passou a exercer a psicologia, já anteriormente observada em pioneiros do escolanovismo como Ferrière, Piaget, Montessori entre outros, assinala uma tendência que se manteria estável. Nas próprias obras de Célestin Freinet encontramos reflexos dessa tendência – *Conselho aos pais* (1943), *Ensaio de Psicologia Sensível* (1950), *A saúde mental da criança* (1960).

Entendemos contudo que, na raiz dos choques entre instâncias políticas, científicas ou ideológicas se encontrava todo um grupo de filiados ao movimento, sujeitos aos amplos determinantes materiais e históricos que sobre ele incidia, o que levou a necessárias transformações em seu perfil inicial.

Nos primeiros anos da década de 1970, o ICEM tornou-se um espaço alternativo para professores insatisfeitos com o modelo escolar instituído (PEYRONIE, 1994). Estes pareciam projetar na Pedagogia Freinet tudo aquilo que procuravam rejeitar na ordem institucional. Todavia seria temerário supor que o Instituto Cooperativo da Escola Moderna correspondia de fato a essa imagem, quando na realidade buscava subtrair-se a uma crise iniciada com a aposentadoria de muito de seus fundadores, impossível de ser evitada. Se por um lado a participação nos congressos regionais ou nacionais realizados no período demonstram um certo vigor, outros fatores permaneceram encobertos, a exemplo de conflitos internos e de tentativas para formar novas equipes.

Para nós, brasileiros, a década representa de fato o primeiro passo significativo do ingresso dessa proposta em nosso meio. Em 1972 deu-se a vinda do professor Michel Launay, professor da Universidade de Nice, na França, para ministrar cursos na Universidade de São Paulo, introduzindo pela primeira vez as técnicas Freinet no ensino universitário. Data desse mesmo período uma segunda referência sobre a chegada da Pedagogia Freinet ao Brasil, através do artigo de Clarisse Ferreira da Silva – “Significarão as técnicas Freinet a ‘morte’ dos manuais escolares?”, publicado na revista do MEC, *Educação*, em dezembro de 1972. (SANTOS, 1993, p.267; YAMAMOTO, 1996, p.77).

Considerando que, naquele mesmo período, atravessávamos uma das fases mais obscuras da história republicana, quando o regime militar impôs um terror fascista de

caça a todo pensamento de esquerda, à liberdade de expressão, parece-nos pouco plausível que os mandatários da época vissem na Pedagogia Freinet qualquer ameaça ao regime ditatorial imposto.

A década de 1980 foi novamente marcante para o movimento freinetiano francês, primeiramente com o retorno da esquerda ao poder, quando foi eleito o presidente socialista François Mitterand, novamente eleito em 1988 e permanecendo no poder até 1995. A chegada de um Chefe de Estado de esquerda trouxe esperança para os militantes do movimento, os quais se viam representados nas propostas centrais do Ministro Savary: Projetos de “discriminação positiva”, criando as ZEP (*Zones d'Education Prioritaires*), voltadas às áreas sociais menos favorecidas; reflexões pedagógicas sobre o futuro dos colégios, empregando a dinâmica de “consultas Legrand”; proposta de um amplo trabalho de educação laica.

Todavia o entusiasmo das esquerdas durou pouco tempo. Em 1984 Mitterand desfaz a aliança com os comunistas, adotando medidas de combate à inflação, de integração com a Comunidade Econômica Européia (C.E.E.). O novo ministro da educação, J.P. Chevènement, adota medidas que contrariam valores preservados no ICEM, como o de priorizar bairros e comunidades com mais alunos carentes, o projeto de um amplo programa, público e laico, de educação. “Quando a esquerda perdeu as eleições legislativas de 1986, o fim da ‘esperança institucional’ tornou-se evidente para todos”. (PEYRONIE, 1994, p. 427. tradução nossa).

Concomitante às mudanças no cenário político francês o ICEM enfrenta uma grave crise financeira, reflexo da crise de identidade que já vinha atravessando, o que acaba por levar a Cooperativa do Ensino Laico – CEL – a entrar, no ano de 1986, em processo de liquidação. O fato de reassumir seu lugar de *oposição à esquerda* não impede que o Instituto passe a declarar uma *nova cultura de governo*, aliando-se a

valores sociais e culturais que não eram os seus em sua origem: Acabar com o laicismo, o consumismo escolar; a adaptação da escola às demandas de formação características das famílias da classe dominante; a separação entre professores primários, secundários e universitários. Junto a esses novos conceitos afirmava-se uma compreensão sobre a impotência da escola diante das desigualdades sociais e escolares.

Foi sem dúvida nesse período em que se deu, na história do movimento, ocorrer o afastamento dos educadores Freinet com relação aos valores originais da Escola Moderna (...) No campo escolar a esquerda política socializante rompe com muitos dos valores formadores da sua identidade. O comunismo real deixara de seduzir. A extrema-esquerda retrocedeu. Ocorre uma grande saída de professores do sindicato e, com ela, diminui a tradicional influência ideológica do S.N.I. (Sindicato Nacional dos Professores Primários). (PEYRONIE, 1994, p. 428. Tradução nossa.)

A década de 1990, última do século XX, ao mesmo tempo em que se inicia com o presidente socialista Mitterand, assinala um assombroso fortalecimento das forças de ultra-direita. Em meio a um quadro de forte instabilidade política, que levava o Chefe de Governo a substituir por três vezes seu primeiro ministro, responsável pelos assuntos internos e pela política econômica, os franceses assistem as reformas que aproxima cada vez mais a França da U.E. (União Européia), posição fortemente condenada pelos nacionalistas. Somados a isso os ajustes econômicos e o crescente agravamento do quadro de violência urbana, atribuída sobretudo aos imigrantes – argelinos, árabes, orientais – favorece ao crescimento da popularidade de Jean-Marie Le Pen, líder da Frente Nacional, defensora do racismo e do anti-semitismo, avaliada como uma organização neofascista.

Por ocasião da eleição presidencial de 1995, Le Pen concorreu pela quarta vez à presidência, conquistando os votos de 15% do eleitorado. Sete anos depois, em 2002, voltou ele novamente a concorrer ao cargo, contra outros quinze candidatos, passando à frente do ex-ministro de Mitterrand, Lionel Jospin. Promovido ao segundo turno da eleição, foi derrotado pelo presidente Jacques Chirac, reeleito para seu segundo mandato, que expirará no ano de 2009.

No plano educacional francês, sobretudo aquele relacionado ao Movimento Freinet, a década de 1990 assistiu de fato ao agravamento de uma crise de caráter identitário, concernente ao seu perfil político e pedagógico. Inserido em um contexto político substancialmente transformado, imprevisível, o movimento não mais permanece enquanto uma pedagogia socialista, ou mesmo popular, como o era em 1975. Junto a outras propostas, a Pedagogia Freinet é identificada enquanto portadora de valores humanistas de esquerda.

Com relação ao ICEM, perde ele o monopólio de *alternativa profissional*, anteriormente consagrado ao mesmo. Os discursos que passa a formular relacionados à formação pedagógica seguem uma orientação voltada ao que poderíamos denominar de *didática da aprendizagem*. Associados aos métodos e técnicas Freinet ganham destaque conceitos como o de pedagogia de projeto, grupos de aprendizagem, individualização. A crise identitária agrava-se mais ainda quando, após a *Lei de orientação*, aprovada em julho de 1989, os discursos oficiais veiculam idéias pertencentes à tradição freinetiana.

Após efetuarmos uma pesquisa voltada a possíveis aproximações entre a história do movimento Freinet e contextos mais amplos aos quais se relaciona, voltados a questões políticas, ideológicas, econômicas, filosóficas, entre outras, detemo-nos ante uma questão que permanece sem resposta: o que significa nos dias atuais ser membro ou mesmo simpatizante da Pedagogia Freinet; quais traços poderiam identificá-lo ? Sem

ainda nos propormos a responder à questão, entendemos encontrar pistas da mesma no texto de Peyronie (1994), inserido numa coletânea de trabalhos sobre o movimento.

Neste contexto, colocar a questão do que é, atualmente, capaz de reunir o movimento Freinet, e por quê, significa empenhar-se na exploração de atitudes e representações com contornos bastante imprecisos. Mas também é explorar as pistas sobre o possível futuro do movimento, de uma volta a sua história. (PEYRONIE, 1994, p. 429. Tradução nossa).

Através de uma narrativa cronológica da Pedagogia Freinet em seu país de origem, a França, assinalamos a presença de todo um conjunto de fatores que, de formas as mais diversas, estiveram associados : A formação republicana francesa, com suas raízes filosóficas e políticas ; a organização dos sindicatos trabalhistas, sua ligação com as correntes de esquerda e seus reflexos no meio educativo ; o cenário político e pedagógico no qual Célestin Freinet difundiu suas experiências e propostas ; as grandes transformações no cenário social ocorridas em meados do século XX ; as duas rupturas desencadeadas no movimento – com o Partido Comunista Francês e com o Instituto Parisiense da Escola Moderna.

Com base na rede formada por tão diversos elementos percebemos que, no decorrer desse processo, o movimento pedagógico iniciado por Freinet não somente ampliou sua difusão pelo mundo como também efetuou laços e provocou rupturas com outros referenciais científicos e ideológicos

Nas três últimas décadas do século passado, não obstante o crescente processo de complexificação da questão educacional e política, no panorama de um mundo cada vez mais globalizado, das dificuldades para situarmos com propriedade a situação da Pedagogia Freinet em seu país de origem, decorrente da limitação de fontes

informativas, não poderíamos negar sua constante atualidade, sua penetração em cenários geográficos significativamente diversos.

Assinalamos assim o início da sua difusão no cenário brasileiro, com a vinda do professor Michel Launay para ministrar cursos na USP – Universidade de São Paulo, cursos estes embasados nas técnicas freinetianas. Salienta-se com este fato a indagação sobre aquele evento ocorrer em meio a um contexto político ditatorial, com um sistema educativo fortemente identificado enquanto um *aparelho ideológico de Estado*.

Entendemos assim que, para situarmos e entendermos a Pedagogia Freinet no ambiente educacional brasileiro faz-se mister partirmos de uma realidade previamente constituída por um conjunto de determinantes históricos. Tal constatação nos leva a efetuar novos recuos, evitando contudo efetuar digressões alheias aos propósitos desse trabalho.

Objetivaremos portanto enfatizar o plano concreto, histórico, diante do qual está inserida a prática educativa, fazendo algumas referências a significativos estágios da nossa história política e educativa. Assinalaremos, mais adiante, os primeiros reflexos da escola ativa que aqui chegaram, que repercutiram no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, além de outros acontecimentos passíveis de associações com o Movimento da Escola Moderna. Buscamos por fim enfatizar a idéia de que, afirmado em seu propósito constitutivo, ou negado mediante violência explícita ou simbólica, o elemento político permanece presente na prática educativa, em especial na Pedagogia Freinet.

## Capítulo 2 – Brasil: Das raízes sociais e políticas à Pedagogia Freinet

A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranha à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato mais rico em conseqüências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. (HOLANDA, S.B., 1987, p. 3).

Desde o início da colonização lusitana as recém descobertas terras ao sul do equador tornaram-se cenário de uma rica história. A ocupação e posse de extensas áreas geográficas com fim de identificar e extrair suas riquezas naturais foi sucedida por um processo de colonização mais amplo, o qual exigiu um elemento fundamental para execução desse processo : o trabalho humano, acompanhado da implantação de uma organização social e cultural definidora dos diversos atores que passariam a atuar nesse plano histórico.

Impôs-se desde então a atuação de um dado conjunto de tradições formativas, representadas pelos missionários jesuítas, revestidos da tarefa de não somente de educar os povos selvagens, denominados de gentios, como sobretudo de convertê-los à fé cristã, pré-requisito para torná-los de fato e de direito seres ‘humanos e civilizados’.

Primeiros responsáveis pela tarefa educacional nas terras brasileiras, enfrentando as contradições assentes no choque entre culturas tão diversas, os jesuítas apenas exerceram de forma mais branda a doutrinação, depois dominação, de uma nova ordem de racionalidade concernente a espaço, tempo, às relações entre os povos que passaram a dividir o sul do continente americano.



A racionalização do espaço, do tempo e do trabalho trazida pelos colonizadores, chocou-se com a cultura natural vivida pela população indígena: A indiferenciação da oca, onde as famílias realizavam, sem qualquer privacidade, as suas atividades de trabalho e lazer, deu lugar à vida regrada imposta pelos jesuítas. (XAVIER, 1994, p.43).

Mais problemático que a tentativa dos jesuítas em aculturar os indígenas encontrados na colônia, buscando adaptá-los aos costumes europeus e ao catecismo cristão, foi a violência empreitada no sentido de torná-los escravos nas lavouras. O hábito ancestral dos silvícolas de abrir coivaras nas matas, nas quais plantavam a mandioca e outros alimentos, partindo depois da coleta para novas áreas; de colher frutos silvestres e de caçar animais selvagens para alimentar-se, chocou-se completamente com as técnicas impostas pelos colonizadores. Por consequência viram-se os portugueses obrigados a recorrer à força de trabalho de um terceiro elemento racial, já escravizado com êxito na própria metrópole e em outras colônias: o negro africano.

Iniciou-se assim, por volta do ano de 1531, o tráfico negreiro para o Brasil, o qual foi crescendo substancialmente até meados do século XIX. Em 1798, de uma população estimada em 3,6 milhões de habitantes, 1,6 milhão (50%) dos brasileiros era constituído por escravos africanos ou crioulos, descendentes destes nascidos no Brasil. Ao longo de todo o período escravagista calcula-se que foram trazidos cerca de quatro milhões de negros africanos (TOLEDO, 1996).

Em tais circunstâncias históricas o encontro do elemento europeu com o indígena e o negro afirmou-se sobre um modelo de exploração e de dominação que atravessou diferentes transformações, miscigenações e sincretismo, repercutindo até o presente no quadro social e político brasileiro.

Recente pesquisa desenvolvida por uma equipe de cientistas da Universidade Federal de Minas Gerais comprovou que 60% da população branca brasileira possui um antepassado indígena ou africano. Revelou também que, ao contrário do que se pensava, a herança indígena é ainda maior que a africana. Isto significa que, no ano de divulgação da pesquisa (2000), mais de quarenta e cinco milhões de brasileiros brancos carregavam em seus genes uma parcela dos mesmos índios que presenciaram a chegada dos portugueses. Revela ainda a pesquisa que “A contribuição européia na população brasileira se deu basicamente através dos homens, enquanto a ameríndia e a africana foi principalmente através das mulheres”. (Revista Isto É!, nº 1592, p.86-87).

Observamos mediante estas colocações a validade em se constatar a influência do nosso passado histórico sobre a atualidade, quando nos deparamos com diversos planos estruturais que incidiram sobre a nossa formação social, cultural e educacional.

Nossa proposta de resgatar o sentido político e pedagógico presente nas técnicas freinetianas demanda atentar para o perfil do usuário da escola pública contemporânea, majoritariamente localizado em instituições destinadas às classes populares. Sobretudo em meio a estas, permanecem atuando os efeitos do nosso passado histórico, exigindo investimentos políticos para ser possível superá-los.

Com a expulsão dos educadores jesuíta, através da Reforma Pombalina de 1759, ocorreu o completo esfacelamento do ainda precário modelo educacional, fundamentado nas escolas de primeiras letras e no *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Os prejuízos maiores incorreram sobre a educação elementar, decorrente da ausência de pessoas qualificadas para o ensino básico. Com relação ao nível secundário, as camadas mais abastadas detinham suficientes recursos para custear os honorários dos professores que ministravam as “aulas régias” de filosofia, de latim, de grego e de retórica. Concluídos

tais estudos, o aspirante à universidade poderia deslocar-se até Portugal ou outra nação européia onde faria os estudos superiores.

Meio século após as reformas pombalinas um outro importante acontecimento ocorrido na metrópole provoca grandes mudanças na colônia: a invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas. Ciente da iminência do fato a Corte portuguesa, acompanhada da aristocracia mais próxima, abandona Lisboa e foge para o Brasil. No dia vinte e nove de novembro de 1807, cerca de trinta e seis embarcações de médio e grande porte foram lotadas por aquela elite, que leva consigo toda a riqueza que pode transportar, inclusive metade do capital que circulava no país, avaliado em 80.000 Contos de Réis.

A chegada da corte na colônia provocou substanciais mudanças políticas, econômicas e culturais. Proporcionou à mesma um novo status político, quando foi de imediato transformada em Vice-Reino e, em 1815, em Reino Unido a Portugal e Algarve. A transferência da sede de Salvador para o Rio de Janeiro contribuiu para que o desenvolvimento da região sudeste fosse acelerado, impulsionado igualmente pelo extrativismo de minérios preciosos e pela expansão do comércio.

Em meio às inovações promovidas por D. João VI foram abertos cursos superiores no Rio e nas principais províncias; bibliotecas públicas; o primeiro jornal da colônia – *A Gazeta do Rio* (1812); as primeiras revistas – *As Variações* e *O Patriota* (1813). Foi também criado o Jardim Botânico do Rio e o Museu Nacional.

Em março de 1821, ocorreu a volta de D. João VI para Portugal, após ser levado a jurar a Constituição do país, ainda por ser elaborada. Permanece no lugar do rei o seu filho, Pedro de Bragança e Bourbon que, desprezando as pressões da corte portuguesa para retornar ao país, decide *ficar*, fortalecendo ainda mais a luta pela independência, que seria enfim proclamada pelo próprio príncipe a 07 de setembro de 1822.

No ano seguinte após a proclamação da Independência foi convocada uma Constituinte, com o fim de elaborar a Carta Magna, que fixaria as leis da nova monarquia constitucional. De caráter indireto, a eleição deixou de fora mulheres, cativos, assalariados, praças, religiosos regulares e estrangeiros (com exceção dos próprios portugueses).

Em relação à educação, a constituição outorgada não se omitiu. Afirmou o direito à instrução primária que todos os cidadãos do Império desfrutavam. Contudo, observou-se em seguida a permanente separação entre a intenção proposta na Lei e as ações políticas efetivadas.

Em 1826 o Projeto Januário da Cunha Barbosa apresentou a primeira proposta de criação de escolas primárias. No ano seguinte, um decreto transformou a instrução pública elementar em simples Escolas de Primeiras Letras. Em 1834 o quadro torna-se mais ainda negativo, dado a Ato Adicional Diogo de Feijó, que transferiu para as Províncias o dever de garantir escolas de primeiras letras.

Segundo Tanuri (2000, p. 63), o método de ensino mútuo, denominado *Lancaster*, adotado nesse período nas escolas de primeiras letras, “foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.”

Com relação ao ensino secundário, demandado por uma menor parcela da população, decidiu o governo imperial criar Liceus espalhados pelo território nacional. Na prática, não passavam estes de uma reunião de aulas avulsas.

O primeiro destes liceus foi o Atheneu Northeriograndense, criado na cidade do Natal, no ano de 1825. Já aquele que se tornaria o mais célebre dos liceus foi o Colégio Pedro II, inaugurado na Corte (Rio de Janeiro), no ano de 1837. (RIBEIRO, 1993).

Percebemos assim que, nos três primeiros séculos de nossa história a organização social e econômica, pautada em um modelo agrário-exportador dependente, não contribuiu para a construção de um ideário de formação dos indivíduos, o qual demandasse universalização da cultura letrada e a ampliação de um sistema escolar. Somente dessa forma se tornaria necessária a presença de profissionais do ensino, devidamente capacitados.

Dada a necessidade, já tardia, de ampliação do atendimento nas escolas de primeiras letras foram então fundadas as primeiras escolas normais, destinadas à formação dos professores. No ano de 1835 foi instalada em Niterói a primeira Escola Normal. Novas escolas foram posteriormente criadas em diversas províncias do Império – Minas Gerais (1835); Bahia (1836); São Paulo (1846); Pará (1870); Amazonas (1872); Rio Grande do Norte (1873) entre outras.

A ampliação dessas escolas por todo o império não garantiu a permanência destas por um período prolongado, a formação de um contingente significativo de professores qualificados. Somente no ano de 1859 a Lei Provincial 1.127 determinou a criação de uma nova Escola Normal na capital da Província, com um curso de duração de três anos e adotando um currículo mais completo. “Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876 ‘ plantas exóticas que nascem e morrem quase no mesmo dia” (TANURI, 2000, p. 64).

Nas últimas décadas do Império e início da República as escolas normais se expandiram por quase todos os Estados. Não obstante cresceram elas marcadas por uma organização precária, pela falta de recursos e de pessoal qualificado. A orientação pedagógica adotada na formação dos futuros mestres, de natureza literária, abstrata, descritiva, faltando à mesma preparo instrumental e prático para o ofício do ensinar.

No Rio Grande do Norte foi então criada a Escola Normal de Natal, através do Decreto Lei nº 178, de 29 de abril de 1908. Passava a funcionar como anexo do Atheneu Norteriograndense. (DANTAS, O., 2003).

Constituído por um contingente predominantemente masculino, o magistério não atraía candidatos para o cargo que, além de oferecer baixos ordenados, não garantia estabilidade no emprego.

Tal característica foi substancialmente modificada a partir da ampliação dos estabelecimentos com o Curso Normal, inserindo-se nos mesmos um maior número de mulheres, característica essa que se perpetuaria até os dias atuais.

A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos (...) De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema da mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. (TANURI, 2000, p. 66).

Ao mesmo tempo observou-se significativa mudança estrutural com relação ao desenvolvimento da indústria, no crescimento da população urbana, na substituição do trabalho escravo pelo assalariado, na modernização do sistema de estradas, de transporte e de comunicação. Mesmo sem ocorrência de uma expansão significativa no ensino primário, a escolarização foi transformada em meta aos que pleiteassem para seus filhos acesso às carreiras burocráticas e intelectuais, concebidas como mais promissoras. Na base da formação social o quadro educacional permanecia grave, com mais de 70% de analfabetos

As medidas oficiais tomadas no período da Primeira República (1889-1930) não contemplaram os anseios da sociedade brasileira. A permanência da descentralização escolar, a qual responsabilizava os estados pela manutenção e legislação do ensino público elementar constituiu prova disso. A omissão da União nesse campo foi mais ainda respaldada pela aprovação de duas leis – o Código Epiácio Pessoa, de 1901, e a Lei Orgânica Rivadávia Correia, de 1911.

No plano social a década de 1920 assistiu a um conjunto de acontecimentos que assinalaram mudanças significativas nos mais diversos âmbitos. No econômico ocorre a ampliação do parque industrial, que se desloca do Rio para São Paulo, patrocinado sobretudo por empresários estrangeiros vindos para o Brasil, e pela implantação de grandes indústrias internacionais – a Ford (1920), a General Motors (1925), a Singer Sewing Machine, a Otis Elevator Company, a Swift, a Continental entre outras.

Grande parte do operariado que se instala nessas indústrias é composto por imigrantes, favorecendo um maior engajamento nas propostas políticas de esquerda. Parte deles chegaram ao país conhecendo correntes anarquistas e socialistas, o que levou-os a criar sindicatos, jornais, organizações para difundir esses ideais. Ampliava-se dessa forma as condições favoráveis à organização de partidos de esquerda em solo brasileiro.

Impelidos pela necessidade de superar tais condições, os trabalhadores primeiramente encontraram no anarco-sindicalismo o modelo de fortalecer a luta. Greves foram deflagradas em diversas ocasiões durante as duas primeiras décadas, organizando e fortalecendo campanhas por melhoria de salário e redução da carga horária de trabalho.

Em junho de 1917 eclodiu uma greve em São Paulo que angariou a adesão de setenta mil trabalhadores, quase todos operários da capital, que já contava com meio

milhão de habitantes. Foi também nesse mesmo ano, no mês de setembro, que ocorreu a Revolução Comunista Russa, trazendo repercussões por todo o mundo, inclusive nas lutas políticas e operárias em curso no Brasil.

Por volta do final dos anos de 1910 para início dos anos 20 surgiram os primeiros grupos comunistas, no Rio Grande do Sul (1918), no Rio (1920), no Recife (1920). Após congressos realizados no Rio e Niterói um conjunto de delegados do movimento aprovou as condições de ingresso na III Internacional Comunista e o estatuto do partido, publicado no Diário Oficial da União de 05 de Junho de 1922.

Mesmo sendo proscrito alguns meses depois, em 05 de julho, dia dos sangrentos levantes tenentistas no Rio e São Paulo, e conhecendo ocasionais períodos de legalidade, o Partido Comunista do Brasil – PCB – conquistou mais adeptos que o anarquismo. Foi ele que fundou a Confederação Geral dos Trabalhadores, a 1º de Maio de 1929, passando a desempenhar um importante papel político na história republicana do país.

Numa rápida síntese, observamos através desse resgate histórico que, apesar da marcante influência da tradição, sobretudo a confessional, sobre o sistema educacional, da dominação que as elites exerceram sobre as necessidades e aspirações das classes populares, as lutas por liberdade e autonomia sempre estiveram presentes. Desde as lutas dos povos indígenas e negros à organização das classes trabalhadoras em campanha pela conquista de melhores condições de vida, presenciamos uma série de acontecimentos que conduzem a análises sobretudo de natureza ética e política.

Em meio a esse processo, sem dúvida complexo, a formação do sistema educacional brasileiro atravessou diversos estágios, hora apenas adaptando-se aos imperativos casuais dos que assumiam a liderança política, hora buscando adaptar-se às novas demandas, na busca de melhores patamares para seus usuários.



Portanto, partindo da compreensão de que o *pathos* educativo não pode ser separado de circunstâncias diversas configuradoras do ser humano, situado em contextos culturais, históricos, ideológicos diversos, prosseguimos nessa pesquisa, para através da mesma situar o sentido do político, presente na prática pedagógica de um grupo de professoras que adotaram como referencial a Pedagogia Freinet.

Através dessas sinopses, percebemos que, enquanto o movimento freinetiano começava a se expandir pela França e países mais próximos, concomitantemente a toda uma dinâmica de ordem político-organizativa seguida pelo professorado francês, o Brasil se deparava ante um sistema público de ensino que buscava constituir seu modelo, definir suas bases de sustentação. A primazia atribuída pelo sistema vigente aos níveis secundário e superior comprovava o abandono vivido pelo ensino primário, por seus usuários e educadores.

Somente no período compreendido entre 1920-1930 foram implementadas reformas educacionais que, dentre outras mudanças, propuseram a criação do Curso Complementar, preparatório para a Escola Normal. Alguns dos autores dessas reformas conquistaram um patamar que os manteve atuantes durante os anos subseqüentes no cenário pedagógico e político brasileiro : no Ceará, através da Reforma implementada por Lourenço Filho (1923) ; na Bahia, por Anísio Teixeira (1925) ; em Pernambuco, por Carneiro Leão (1928); no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo (1928); em Minas Gerais, pela reforma de Francisco de Campos e Mário Casassanta (1927).

Alguns dos idealizadores dessas reformas foram encontrar no movimento da Escola Nova, em evidência na Europa e nos Estados Unidos, os modelos alternativos para as mudanças a serem implantadas.

Ao final dos anos de 1920, dentre as primeiras mudanças percebidas na área educacional deu-se uma maior ênfase à Psicologia Experimental, dentro de uma

abordagem estritamente técnica e científica, sobrepondo-se inclusive aos posicionamentos de natureza social e política. Esta mudança é considerada como fator determinante para a configuração de uma visão ingênua e tecnicista acerca da educação, concebida como neutra e isolada do contexto histórico e político, concepção esta bastante enraizada até a atualidade.

No início dos anos de 1930, uma parcela daqueles educadores se reuniu em torno de um dos mais célebres documentos da história educacional brasileira, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Antes contudo de nos voltarmos a esse importante documento retomamos algumas breves considerações sobre o quadro político presente no referido período.

No percurso do processo político-eleitoral prevaleceu os vícios da República Velha, com suas fraudes e corrupções: Mesmo com superioridade de votos – um milhão e cem mil, contra setecentos e trinta e sete de mil de Getúlio, Luís Carlos Prestes não assumiu a presidência, impedido por um conluio de forças políticas contrárias a Washington Luiz, o presidente em exercício. Mediante um golpe, foi ele deposto e deportado para a Europa, enquanto Prestes se exilou em São Paulo, no consulado da Inglaterra.

Getúlio Vargas é então empossado presidente a 3 de Novembro de 1930, ainda que na qualidade de chefe de um governo provisório. Torna-se eleito em 1934 e, em 1937, aplica um golpe de estado que o mantém no poder até 1945, nele permanecendo por quinze anos consecutivos. Caracterizava-se desde então a *Era Vargas*.

Na área educacional o governo *revolucionário* de Vargas tinha conhecimento do grave quadro enfrentado no país, da indefinição em seu gerenciamento, do gravíssimo quadro dos excluídos da escola. Dentre as primeiras medidas adotadas, que fizera parte do quadro de intenções proposto para o país, foi criado a 14 de novembro de 1930 o

Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP. Para ocupar sua pasta foi escolhido o mineiro Francisco Campos, professor de Direito Público e deputado estadual pelo PRM (Partido Republicano Mineiro).

A Constituição de 1934 efetuou avanços ausentes nas anteriores, as de 1824 e de 1891. Primeiramente incumbiu a União de elaborar e fixar um plano nacional de educação, extensivo a todos os níveis e graus de ensino. Determinou também a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, determinando a obrigatoriedade de concurso público para o magistério. Com relação ao financiamento da educação, questão esta em pauta de discussão desde o Império, foi fixado um mínimo de 10% do orçamento da União e de 20% dos estados.

Com relação às políticas de formação docente adotadas na era Vargas, mais precisamente nos anos de 1930, citamos alguns acontecimentos que viriam a assinalar rumos ou mesmo impasses mais duradouros, a exemplo da questão sobre qual seria a instituição melhor qualificada na formação docente de nível superior.

No mesmo ano da promulgação da terceira Constituição brasileira, 1934, a Escola de Professores de São Paulo foi incorporada a USP – Universidade de São Paulo, passando esta a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que almejassem ingressar no magistério. Com a desvinculação realizada em 1938 foi criada a Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, trazendo os professores do Instituto para a nova secção. A partir desse fato instituiu-se certo desprestígio dos Institutos Superiores de Educação, haja vista a promoção a que foram beneficiados os professores do Curso Normal para a docência de nível superior. (TANURI, 2000).

Efetuar uma análise da trajetória educacional brasileira nos anos de 1930 torna impreterível retomar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um dos mais

significativos documentos elaborados na história republicana. Lançado no ano de 1932, e tendo à frente vinte e seis signatários, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, o documento demonstra o alto nível de compreensão da questão educacional em seus mais variados aspectos, inclusive sua sintonia com propostas educacionais surgidas em outros contextos, a exemplo do escolanovismo europeu e americano (John Dewey).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova resultou de um trabalho coletivo que, há mais de setenta anos, reuniu um conjunto de notáveis. Revelou-se então não apenas o primeiro mas também o mais sistemático estudo voltado à implantação de um sistema de ensino moderno, democrático e eficiente, inserido na realidade brasileira.

Ao dissertar sobre um amplo conjunto de itens, em maior e menor graus correlatos, o documento defende a necessidade de rompimento com um modelo de ensino ineficiente e ultrapassado, propondo um novo modelo para substituí-lo. Atentando às questões político-sociais, denuncia a segregação provocada pelo modelo anterior, a serviço de interesses de classe e gerando o dualismo educacional entre primário/profissionalizante e secundário/propedêutico para a universidade.

Propondo substituí-lo apresenta um amplo conjunto de reformas educacionais em todos os seus níveis, o qual contemplaria respeitar as aptidões naturais do educando, suprimir diferenças educacionais calcadas em status econômico. O documento também propunha equidade na remuneração dos docentes de diferentes níveis, incluindo a criação de um *fundo especial ou escolar*, que possibilitasse garantir a sustentabilidade das políticas educacionais. Cinquenta e quatro anos após (1996) foi finalmente criado o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental que, ao final de 2005, está em tramitação para ser transformado em FUNDEB – Fundo de Manutenção e Incentivo ao Ensino Básico.

Um outro ponto igualmente inovador no *Manifesto dos Pioneiros* foi a proposta da formação de professores ser realizada em estabelecimento de ensino que efetuassem parcerias com a Universidade, em faculdades ou escolas normais, elevadas a nível superior e incorporadas à universidade. Ressaltamos que também essa proposta necessitou esperar cinquenta e quatro anos para ver resultados. Através da LDBEN 9394/96, Art. 62; 63, foi facultada a formação de professores em Institutos Superiores de Educação, rompendo assim com a exclusividade mantida até então por faculdades públicas ou privadas.

Em seu conjunto, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* revela um rico conjunto de idéias e de questões que mereceriam análises mais aprofundadas. Não obstante destacamos nele alguns pontos passíveis de aproximações com as propostas pedagógicas apresentadas pelo movimento Freinet.

Todavia, menos que levantar hipóteses acerca de uma penetração temporã da pedagogia Freinet no meio pedagógico brasileiro, ainda nos anos de 1920-1930, entendemos que essa tentativa de aproximação não somente reconhece como sobretudo legítima a proposta do educador francês.

A primeira analogia entre o *Manifesto* e as idéias de Freinet está centrada na proposta de ruptura com um modelo de ensino hegemônico e disseminado, o qual deveria ser substituído pelo novo modelo apresentado. Freinet qualificava o ensino predominantemente centrado na transmissão/recepção de conteúdos de *Escolástica*, um ensino que, entre outras falhas, separa o trabalho físico do intelectual, hierarquizando-os de forma a dicotomizar pensamento e trabalho. No *Manifesto*, já em suas primeiras páginas, a educação nova se apresenta como *reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida.*

A atenção que Célestin Freinet dedicou às idéias socialistas, que inclusive levou-o a militar durante boa parte da sua vida no Partido Comunista Francês, contribuiu para que o trabalho, posto enquanto fundamento ontológico naquele pensamento, ocupasse lugar central em sua pedagogia. O fato de observarmos que outros teóricos do escolanovismo também tenha dedicado primazia ao trabalho desempenhado pelas crianças – Dewey, Kerchensteiner, entre outros, não diminui o valor da contribuição de Freinet, que soube muito bem relacionar educação – trabalho – conhecimento – política.

Agora chegou a hora de uma da idéia de uma educação inteiramente centrada no trabalho, de uma educação pelo trabalho. Ou melhor, ela já deveria ser uma realidade há muito tempo, se a escola tivesse cumprido plenamente seu papel, pois chega um momento em que persistir em práticas escolares que já não correspondem à técnica de vida ambiente torna-se como um freio à evolução que agita o mundo, uma traição às verdadeiras necessidades da humanidade. (FREINET, C., 1998, p.31).

Entre os signatários do manifesto, conforme foi exposto anteriormente, havia partidários e simpatizantes dos movimentos de esquerda. Parece-nos assim plausível a influência daqueles na redação do texto final do documento, redigido por Fernando de Azevedo. Sem empregar de forma explícita o termo *luta de classe*, são empregados os de *interesses de classes; diferenças sobre bases econômicas; diferenciação econômica*, que não deveriam contribuir para a seletividade dos alunos no sistema escolar. Apenas uma vez o documento cita o dualismo do ensino o qual destinaria a estrutura tradicional, nela incluso a faculdade, para a classe média, denominada de *burguesia*, enquanto a escola primária serviria à *classe popular*.

Na defesa de uma nova proposta educacional que rompesse com o velho modelo, o trabalho deveria ocupar um lugar de destaque. Citamos uma outra passagem

extraída do *Manifesto dos Pioneiros*, buscando assim realçar as aproximações entre ambos. Vale enfatizar que o Manifesto foi lançado com quinze anos de antecedência da obra do educador francês *A Educação do Trabalho*, de 1947.

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes [...] É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova in [www.pedagogiaemfoco.pro.br/](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/)).

A relevância que o Manifesto dos Pioneiros concede ao trabalho, relevância essa também presente nos escritos e práticas de Célestin Freinet, não significa a proposta de uma escola voltada à formação para o trabalho produtivo. Mesmo que o manifesto seja dirigido “às massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais”, à extensão da “escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional”, o projeto dos pioneiros foi ao encontro de outros princípios teóricos. Deslocou-se assim para estudos voltados às fontes do conhecimento da criança, os quais se referem a *centros de interesses* motivadores do processo cognitivo.

Ovide Decroly (1871-1923), professor belga que iniciou suas pesquisas com crianças portadoras de distúrbios mentais, observou que uma das características da mente infantil, presente no conjunto de suas atividades, é a *globalização*, que sensações e conhecimentos se dirigem não para elementos diferenciados mas para um todo – um

conjunto de objetos e dados agrupados em torno do interesse vital. A partir dessa constatação Decroly formulou sua teoria dos *Centros de Interesse*. Esta, após passar por mediações diversas, por novas elaborações e estudos desenvolvidos por outros teóricos, vê-se também refletida no Manifesto de 32 e na Pedagogia Freinet.

Para Decroly, ainda muito ligado à cultura evolucionista e biofisiológica do positivismo, a atenção que a criança dedica aos fenômenos do real natural e social é estimulada por um interesse que se caracteriza por vínculo que estabelece com as necessidades fundamentais do homem [...] de alimentação, de luta contra as intempéries, de defender-se dos perigos, de agir e trabalhar, e devem encontrar espaço em todo processo de aprendizagem-ensino, de modo que a atividade de estudo se organize segundo “centros de interesse” estreitamente ligados a essas necessidades fundamentais. (CAMBI, 1999, p.528).

Encontramos no Manifesto um segmento mais especificadamente voltado a detalhar o conceito e os fundamentos da educação nova, quando explicita a necessidade da escola oferecer à criança um *meio vivo e natural*, o qual permita que ela compartilhe a troca de experiências e reações, no qual a sua vivência leve-a ao trabalho, à ação conforme seus interesses e necessidades. Parece-nos portanto não ser casual a citação do termo *psicobiológico*, relacionado ao de interesse e associado ao conjunto dos princípios postos na proposta pedagógica dos pioneiros.

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova).



Em seus estudos e vivências escolares Freinet revela ter também recebido influências do educador belga, porém adaptando-as às propostas desenvolvidas no movimento. Todavia, considerou ele mais adequado substituir o termo *centro de interesses* por *complexos de interesses*, integrando-o ao emprego de suas técnicas:

Ninguém duvidará que esses *complexos de interesse* são superior aos ‘centros’ mais ou menos lógicos, o que não permitiu, até hoje, que se passasse do formalismo de um à realidade do outro é apenas um problema de técnica. [...] É com esse *complexo de interesses* que vamos tratar de familiariza-lo. Pela prática da imprensa, estamos à escuta dos verdadeiros interesses dominantes. (FREINET, C. 2001, p. 87).

Freinet nunca escondeu o que devia a outros educadores. Sua originalidade está na forma *como* assimilou e na *coerência* com que utilizou esses ensinamentos. [...] Como Decroly, acentua a globalização da vida anímica, proporcionando ampla gama de atividade, que os alunos podiam escolher livremente, individual ou coletivamente. Nelas incluía toda a programação escolar, sem rompimento com o meio, com o ‘interesse’ da criança ou com a vida. (ELIAS, M. C., 1997, p.87).

Um outro ponto presente no *Manifesto* e que também coincide com a Pedagogia Freinet está relacionado ao emprego de modernos aparelhos tecnológicos no ambiente escolar. Nesse aspecto, o documento de 32 revelou-se de fato atualizado com as mais recentes invenções, inclusive antes mesmo do impacto que a televisão viria causar no país, cerca de vinte anos mais tarde.

O primeiro canal de televisão no Brasil foi a TV Tupi, lançada em 16 de setembro de 1950. Somente no ano de 1957 foi introduzido o videotape, terminando com a obrigatoriedade da transmissão ao vivo, inclusive de comerciais. Foi contudo na década de 1930 que teve início a era do rádio no Brasil e ocorreu a sua popularização, o

que levou o governo Vargas a lançar, em fevereiro de 1934, *A Hora do Brasil*. Diante do rádio e de outras invenções tecnológicas os pioneiros entenderam que os aparelhos elétricos mais modernos também deveriam ser empregados na escola.

A escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições *geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital*. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova).

O emprego feito por Freinet de instrumentos técnicos remonta desde suas primeiras experiências com a Imprensa Escolar junto aos alunos, quando utilizou procedimentos rudimentares como as letras de tipografia em forma e o linóleo – espécie de copiadora de folhas de papel semelhante aos métodos mais simples empregados ainda hoje na serigrafia.

Com os avanços da tecnologia percebeu ele o potencial do uso de aparelhos como o gravador de áudio, a filmadora, a impressora elétrica aplicados no ensino. Todavia, permaneceu atento para que o emprego daqueles não incorresse no risco de se transformar em um fim em si mesmo mas, ao contrário, emprega-los como instrumentos a serviço das reais necessidades da criança. Dessa forma ele sugeriu o emprego desses instrumentos sempre associados às técnicas, como a da documentação.

Bastará atender a este desejo, a esta necessidade de conhecer e pôr a disposição das classes os meios mais práticos de investigação e de conhecimentos: fichas, com muitos desenhos, fotografias e textos explicativos; livros, dicionários; as maravilhas da lupa, do microscópio, da fotografia e do cinema. (FREINET, C., 1998, p.383).

A contemporaneidade e a relação das idéias pedagógicas, presentes no *Manifesto dos Pioneiros*, com a realidade vivenciada em países mais avançados, favorecidos por outros condicionantes históricos e culturais, não impediram de se atentar às exigências mais imediatas da realidade brasileira. Lançado no momento em que os recém-eleitos representantes do povo elaboravam a terceira Constituição, a segunda da fase republicana, urgia agregar forças no sentido de assegurar conquistar para a área educacional, deficitária sobretudo pela herança de quatrocentos anos de colonialismo.

O merecido destaque voltado ao Movimento dos Pioneiros da Educação Nova mostra que na história da educação brasileira nem sempre imperou apenas o abandono, o atraso e a falta de iniciativas pela sociedade civil. No plano acadêmico, nesse período foram inauguradas a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo adotado o regime universitário. Dessa forma, o encontro de idéias avançadas para a época com uma conjuntura de forças favoráveis à democracia resultou em algumas conquistas asseguradas pela Constituição de 1934:

- Garantia do estado de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário;
- Determinação de percentuais mínimos da arrecadação dos impostos destinados à educação: 20% para o Distrito Federal, 20% para os governos estaduais e 10% para os municípios;
- Obrigatoriedade de concurso público para o magistério;
- Atribuição da União em traçar diretrizes para a educação nacional;
- Aprovação da liberdade de cátedra.

Com o forte impacto provocado pela queda no volume das exportações, sobretudo do café, deu-se uma grande desvalorização da moeda, acompanhada do crescimento da dívida externa, o que provocou reflexos negativos sobre a população.

Nesse cenário dois movimentos políticos de natureza essencialmente diversa congregaram a atenção e o engajamento da sociedade civil.

O Estado Novo caracterizou um radical retrocesso para as conquistas democráticas efetuadas nas décadas de 1920-1930, muitas delas presentes na Constituição de 1934, entre estas os artigos voltados à educação nacional. Dessa forma o golpe revogou aquela constituição, fechou o Congresso Nacional, dissolveu todos os partidos. Assegurada sua hegemonia política, revestida então de um modelo despótico de governo, caberia então a Vargas constituir uma equipe para formular as novas regras a serem impostas à nação. Entre seus escolhidos, foi eleito para a pasta da Educação Gustavo Capanema.

As mudanças formuladas pelo ministro Capanema ficariam conhecidas por *Leis Orgânicas do Ensino*. Efetuaram elas não somente uma inversão mas a total negação das conquistas asseguradas em 1934. Em primeiro lugar o Estado deixou de ser obrigado a suprir e a assegurar a expansão do ensino na rede pública, sobretudo em seus níveis médio e superior. Ao contrário da Carta anterior, não há mais percentuais mínimos dos impostos reservados para a educação, propondo-se em troca que os mais ricos deveriam financiar a educação dos mais pobres.

As eleições presidenciais realizadas no dia 2 de dezembro de 1945 apenas confirmariam mais uma vez o poder hegemônico das oligarquias políticas: O General Eurico Gaspar Dutra torna-se eleito com três milhões e duzentos e cinquenta e um mil votos (55,4%), derrotando o Brigadeiro Eduardo Gomes, o qual obteve dois milhões e trinta e nove mil votos (34,7%). Na mesma data foi então escolhida a nova constituinte.

A 16 de setembro de 1946, promulgada a Constituição, entrava o país no regime constitucional sob a presidência do General Dutra, por um período de cinco anos. Mas, [...] uma Constituição não faz o regime

pois que, sob o império dessa Constituição democrática, foram praticados, sobretudo durante a presidência Dutra, alguns atos dos mais reacionários e anti-democráticos: cidadãos foram presos e espancados e tiroteados em praça pública, jornais foram fechados, o PCB tornado ilegal, e cassados os mandatos de deputados legalmente eleitos. (BASBAUM, 1981, p. 180-181).

A transição dos quinze anos de governo Vargas para o do presidente eleito democraticamente não resultou em avanços nas lutas democráticas a tanto aspirados pelos brasileiros. Ao contrário, revelou a esperteza política dos dirigentes em manter as velhas estruturas dominantes, que viam no PCB a principal força de oposição. O fato de o General Dutra ter assumido fardado a presidência, assinalava que, dentre seus valores, a “ordem” estava acima da democracia, como que renunciando um longo período de obscurantismo que recairia sobre o país anos mais tarde.

Finda a Segunda Grande Guerra (1939-1945) o cenário internacional passou a ser dividido em duas partes. Uma, capitaneada pelos EUA, capitalista e pretensamente democrática, a outra, liderada pela Rússia, configurando um regime comunista de Estado. O Brasil começa desde então a estreitar cada vez mais os laços com a nação norte-americana. Em setembro de 1945 rompe as relações com a URSS.

As atrocidades cometidas nas duas grandes guerras despertaram as nações para a urgência de se encontrar instrumentos políticos que se situassem acima dos interesses econômicos e armamentistas. Com tal propósito foi então fundada em 24 de outubro de 1945 a Organização das Nações Unidas – ONU – que efetua seu primeiro congresso em Londres, no dia 10 de janeiro de 1946.

Dando seqüência a esses acontecimentos dois importantes fatos viriam a ocorrer: a fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (*United Nations for Education, Science and Culture Organization*), ocorrida

em 04 de novembro de 1946, e a aprovação pela ONU da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 22 de dezembro de 1948. Merece destacar que na inauguração da UNESCO o Brasil foi representado pelo educador Anísio Teixeira.

No período em que o país foi governado pelo presidente Dutra, foram demarcadas algumas medidas relacionadas à área educacional, como a criação das Leis Orgânicas do Ensino Primário, da Escola Normal e do Ensino Agrícola. Todavia os avanços mais significativos ocorreram particularmente no setor universitário: A 13 de agosto de 1946 foi fundada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; no dia 5 de março de 1948 a UNE lançou campanha de defesa das nossas reservas minerais, sendo então criada a Comissão de Defesa do Petróleo, cujo lema era *O Petróleo é Nosso*. Dois meses depois, em 8 de maio, jorrava petróleo no campo de Mataripe, na Bahia. No dia 8 de junho de 1948 foi realizado em Campinas o Primeiro Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

No plano político o maior acontecimento do início do governo Dutra foi a aprovação da nova Constituição, em 1946. Com relação à educação esta retomou as propostas da Carta de 1934, que propunha à União elaborar a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Em 1947 foi então constituída uma comissão para este fim, sob direção do então Ministro da Educação, Clementi Mariani.

Já instalada, a comissão tinha entre seus membros vultos como Fernando de Azevedo, o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima. Em 1948 foi então enviado o projeto dessas leis para o Congresso. Contudo, foi o mesmo arquivado em 1949 e, em 1951, o Senado afirmava seu extravio. Há suspeitas de que, por trás desses acontecimentos, estava Gustavo Capanema, ex-ministro de Vargas e autor das *Leis Orgânicas do Ensino* no governo do Marechal Dutra, o qual não desejava vê-las anuladas pelo projeto da primeira LDBEN.

Os cinco anos do governo Dutra, presidente que fora eleito com o apoio de Getúlio Vargas, não manteve afastado da política o consumado líder. Em 14 de novembro de 1949 esse mesmo partido lançava no estado da Paraíba o seu nome para a sucessão presidencial de 1950. Nas eleições por fim realizadas no dia 10 de outubro de 1950, Getúlio novamente foi eleito, obtendo 49% do total de votos. A 31 de maio de 1951 Vargas finalmente é empossado naquele que viria a ser seu último, e mais curto, mandato presidencial.

Em seu quarto período na presidência, Getúlio não apenas tinha envelhecido como também perdera o carisma com o qual seduzia as massas. As dificuldades administrativas começaram a aumentar, sobretudo na área econômica, que enfrentava um grave aumento inflacionário. Nesse quadro, em 1954 Getúlio enfrenta uma situação efetivamente difícil de ser superada: a insatisfação do povo, com os rumos da política econômica; da UDN e dos partidos menores, neles incluído o PCB; da quase totalidade das Forças Armadas; dos grupos apartidários, favoráveis a entrega do país aos americanos, sem contar com os trustes e os monopólios internacionais.

Impõe-se assim uma situação que exigia sua renúncia, o que foi inclusive aconselhado pelo vice-presidente, Café Filho. O desenrolar final desse grave momento histórico ocorre no dia 24 de agosto de 1954 quando, trancado em seus aposentos, Getúlio se decide por um ato extremo, cometendo suicídio com um tiro no peito. Deixa para o povo uma carta de despedida que o torna herói e mártir, levando milhões de brasileiros a tomar sobre si as dores do ocorrido e a se voltar contra os que tinham conclamado a renúncia do presidente, o que obrigou os militantes da UDN e os militares a se recolherem.

Morto Getúlio, assume a presidência Café Filho, para concluir o curto período de governo, de pouco mais de um ano. Até o término deste deveria ser assegurado as

eleições estaduais e a presidencial. Não obstante esse período novamente ficaria marcado por fortes pressões favoráveis a golpes e complôs, à idéia de adiamento das eleições, defendida particularmente pela UDN, embora na própria composição ministerial de Café Filho prevalecesse figuras de destaque desse partido.

Na nova e tumultuada eleição presidencial concorre pelo PSD o ex-governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, tendo como companheiro de chapa João Goulart, do PTB. Apesar das tentativas da UDN para adiar o pleito a eleição é realizada, resultando numa vitória apertada de Juscelino, com 35,7% dos votos.

Juscelino Kubitschek deixou gravado no imaginário político brasileiro a imagem de um líder empreendedor, moderno e carismático, que alavancou o processo industrial brasileiro, que construiu Brasília, a nova capital federal erguida no Planalto Central do país. Ao adotar o modelo de política nacional-desenvolvimentista J.K. de fato estimulou um significativo crescimento industrial, com destaque à indústria automobilística, ao incentivo da nacionalização das peças dos veículos.

Na área da Educação, o governo J.K. foi entremeado pela luta, iniciada desde a Constituição de 1934, voltada à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma o projeto inicialmente elaborado por Clementi Mariani, ainda no Estado Novo de Vargas, ressurgiu reformulado sob o título de *Substitutivo Carlos Lacerda*. Ficava explícito no mesmo os interesses dos proprietários dos estabelecimentos particulares de ensino.

Um crescimento substancial na rede pública de ensino vinha ocorrendo desde o ano de 1930, sem contudo revelar preocupação com sua qualidade e a satisfação da demanda real. Os proprietários das escolas privadas passaram a utilizar a Igreja para reforçar a defesa dos seus interesses, também compartilhados pela mesma. Tamanho tornou-se o acaloramento do debate que terminou por extrapolar a área do Congresso e



atingir outras entidades, as quais se posicionaram sobre o assunto, percebendo a presença dos interesses corporativistas no denominado Substituto Lacerda.

Na esteira desse debate foi então formulado o *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados*. Defendia ele não apenas alguns pontos do *Manifesto dos Pioneiros*, de 1932, como também contava com a presença de alguns dos seus signatários, como Fernando de Azevedo, mais uma vez nomeado redator, acompanhado de outros ilustres participantes, como o sociólogo Fernando Henrique Cardoso e sua esposa, Ruth Cardoso.

Mostrando-se menos voltado a questões pedagógicas ou filosóficas, o manifesto de 1958 defendeu a presença de uma escola pública em sintonia com a modernização em curso no país, a consolidação de uma oferta democrática da mesma. Não obstante negava ele o monopólio estatal, preservando a presença das duas redes de ensino. O motivo maior da polêmica por ele causada fora a defesa de que as verbas públicas fossem destinadas unicamente à rede pública de ensino, de que as escolas privadas também fossem submetidas à fiscalização do estado.

O movimento de luta conduziu à *Primeira Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública*, realizada em maio de 1960 na cidade de São Paulo. Mesmo organizado por segmentos liberais, contava também com integrantes da esquerda, do socialismo, a exemplo do professor Florestan Fernandes. Foram estes que propagaram as discussões pelo interior do Brasil, contribuindo para a organização de frentes populares de apoio ao movimento, antes concentrado na região Sudeste.

Estavam assim presentes nessa campanha três diferentes grupos: Os simpatizantes do ideário liberal e da filosofia pragmatista de John Dewey, liderado por Anísio Teixeira; um grupo de tendência liberal mas de caráter conservador e idealista,

inspirado no filósofo alemão Immanuel Kant; um grupo socialista, defensor da socialização da cultura entre as classes trabalhadoras.

Ao final de toda a campanha foi finalmente elaborada e aprovada a Primeira Lei de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional – LDBEN, de nº 4.024/61. A ocorrência da aprovação desta ter sido feita no conturbado governo de João Goulart, no ano de 1961, ajuda-nos a compreender as razões de, até então, ter sido ela submetida pelo Senado a mais de duzentas emendas, de ser acusada de preservar os interesses do setor privado do ensino. “Florestan Fernandes considerou a aprovação do projeto uma ‘derrota popular’ e o sancionamento da lei pelo presidente da República, João Goulart, ‘uma traição para as forças democráticas e populares’”. (GHIRALDELLI, 2003, p.105).

A primeira lei de diretrizes de bases da educação assegurou igual tratamento pelo Estado para as escolas públicas e privadas, assegurando que estas últimas se beneficiassem de verbas que deveriam ser destinadas às primeiras. Um dos poucos avanços proporcionados por esta Lei de Diretrizes foi a flexibilização de percurso escolar do aluno, que só então adquire o direito de ingressar em um curso superior após ter concluído o curso médio profissionalizante.

Dirigimos agora nossa foco para o cenário político presente nos primeiros anos de década de 1960, o qual determinaria o destino do país para as próximas décadas. O início da década de 1960 ficou contudo marcado por graves surtos na inflação, por uma *oscilação político-popular* a favor da esquerda, seguidos do golpe militar de março de 1964, que anularia o estado de direito por mais de vinte e cinco anos.

Ao findar-se o governo de J.K. sua base de apoio partidária lança para candidatar-se à sucessão presidencial o nome do Marechal Lott, com apoio de nacionalistas e também da esquerda, incluindo nesta o PCB. Em meio as suas propostas estava a aprovação do voto do analfabeto, e a limitação das remessas de lucros ao

exterior. Ocupando o lugar de candidato a vice-presidente nesta chapa estava o nome de João Goulart, indicado pelo PTB.

A chapa de oposição acatou o nome de Jânio Quadros, um político paulista praticamente independente e que já tinha sido eleito vereador, deputado, prefeito e governador graças a sua personalidade peculiar e carismática, oportunamente acolhido às pressas pela UDN. Para o lugar de vice desta chapa estavam postos os nomes de Roberto Campos e de Fernando Ferrari. Além dos dois candidatos à presidência também concorreria Ademar de Barros, governador de São Paulo.

Através dos resultados das urnas de 3 de outubro de 1960 ficou claro o sentido das aspirações políticas do povo brasileiro, ansioso por mudanças mais radicais: Vence para a presidência o candidato da UDN, Jânio Quadros. No entanto, para o cargo de vice, vence o candidato da outra chapa, João Goulart. O próprio Jânio propagava em suas campanhas, sob protesto da UDN, a chapa “JAN-JAN”. Jânio obteve vitória com 44,8% dos votos, enquanto João Goulart obteve com 38,1%.

Jânio Quadros somente fora foi acolhido pela UDN dentro de uma nova estratégia para conquistar o poder central, avaliado pelo partido como um demagogo e aventureiro que, mesmo admitindo simpatia pela esquerda, apenas fazia promessas impossíveis de serem cumpridas. “A U.D.N. acreditava que Jânio no poder seria uma espécie de Café Filho, medroso, maleável, fácil instrumento em suas mãos. E esse foi precisamente o seu maior erro (...) é que ele pretendia por em execução as idéias que defendera como candidato, e que precisamente o levaram à vitória.” (BASBAUM, 1983, p.15).

Após eleito presidente, as primeiras medidas adotadas por Jânio contrariaram completamente as expectativas da UDN: Condenou os Estados Unidos pela tentativa de invadir Cuba em março de 1961; condecorou em agosto do mesmo ano o guerrilheiro e

líder da revolução cubana Ernesto “Che” Guevara; rechaçou a proposta feita pelo embaixador americano para que o Brasil condenasse o regime cubano, respondendo que o país já era bastante grande para definir sua política externa, o que agravou mais ainda a situação. Somando-se a tudo isso, Jânio restabeleceu relações diplomáticas com a União Soviética, enviando o vice-presidente para uma missão diplomática na China comunista.

Na área educacional Jânio Quadros revelou compreender a educação como um setor fundamental para o progresso do país, o que implicaria deixar de ser um privilégio apenas das elites. Deveria ser então implantada uma ampla campanha de combate ao analfabetismo, associada a investimentos no ensino técnico-profissionalizante e nos demais níveis educacionais. Não obstante esse entendimento seu governo deixou de realizar efetivo progresso concernente à questão, sem citar os danos causados com a aprovação da LDBEN nº 4.024/61.

As ações do presidente Jânio favoráveis a uma aproximação com a esquerda, somadas às intenções populistas ou mesmo demagógicas presentes em seus pronunciamentos, contribuíram para que se aliasse contra ele todo um grupo de setores descontentes com o seu governo, forças estas presentes no Congresso, na imprensa, nas grandes empresas americanas contrárias às medidas econômicas adotadas.

Sentindo-se então acuado por essas forças, no dia, 25 de agosto de 1961 o presidente renuncia ao cargo, sete meses após tê-lo assumido. Com isso guardava ele a ilusão de provocar os protestos da opinião pública, dos seis milhões de cidadãos que nele tinham votado, expectativa essa que não se confirmou. “O povo recebeu a renúncia com certa irritação, como se tivesse sido traído por seu comandante, e abandonado no campo de luta, em meio a uma batalha. E assim o presidente renunciante teve de amargar a decepção e a derrota no exílio”. (BASBAUM, 1981, p 17).

Enquanto Jânio renunciava a seu cargo, seu vice, João Goulart, cumpria missão de visita à China comunista, buscando estabelecer acordos comerciais com aquele país. Na época a China já ocupava o lugar de país com maior população mundial, contando com seiscientos milhões de habitantes, fato esse que se revelava promissor em termos de projetos comerciais de artigos industriais ou gêneros de primeira necessidade.

Na ausência de Jango foi empossado o presidente da Câmara, Ranieri Mazzili. Porém, o quadro político nos bastidores do poder mostrava-se cada vez mais crítico. Alguns militares defendiam a idéia de que João Goulart não deveria ser empossado após retornar da viagem à China. Não encontrando meios legítimos para impedir a tão polêmica posse, o Congresso e os militares decidiram por uma outra forma de neutralizar o poder presidencial: substituir o regime presidencialista pelo parlamentarismo.

Finalmente empossado no cargo de presidente, João Goulart procurou estabelecer condições de governabilidade para o país. Na composição do seu novo ministério fez prevalecer uma equipe predominantemente trabalhista (do PTB), onde figuraram personagens de destaque na história recente do país, como San Tiago Dantas, empossado Ministro da Fazenda; Almino Afonso, do Trabalho; Celso Furtado, no Planejamento; Antonio Ermírio de Moraes, na Agricultura. Ciente como estava das ameaças potencialmente perigosas presentes nas Forças Armadas, Jango procurou nomear homens de sua confiança, ligados ao Partido Comunista do Brasil.

Na capital Brasília sargentos da Marinha e Aeronáutica se amotinam, posteriormente apoiados por grupos de marinheiros, os quais assumem o controle dos serviços públicos e de pontos estratégicos. Embora dominados pelas forças do Exército, aqueles militares cometeram o maior dos crimes militares, a subversão da hierarquia. “Em todo o caso essa sublevação nada mais era do que a explosão de um determinado

estado de tensão que existia não somente entre os militares mas em todo o povo. Algo estava por vir, e devia vir logo”. (BASBAUM, 1983, p.37).

Em meio ao clima de tensão Jango envia ao congresso mensagem requerendo que fosse decretado Estado de Sítio. O resultado dessa tentativa torna-se ainda mais desastroso, quando as maiores críticas vieram das forças de esquerda, de líderes comunistas que anteriormente davam total apoio ao governo, a exemplo de Miguel Arraes.

Sentindo-se totalmente incompreendido, sem mais condições para governar, Jango decide apelar diretamente ao povo através de decretos-leis de caráter popular, atendendo algumas das suas principais reivindicações. Os decretos assinados em praça pública, no dia 11 de março de 1964, concerniam às seguintes medidas :

- Os laboratórios farmacêuticos, majoritariamente em mãos de estrangeiros, seriam obrigados a fabricar artigos populares e acessíveis;
- As fábricas de tecidos e calçados deveriam igualmente fabricar artigos populares e acessíveis;
- Era criada a SUPRA – Superintendência da Reforma Agrária – para agilizar a aquisição de terras beneficiadas por estradas de ferro e rodovias federais;
- Foi decretada a estatização de refinarias particulares de petróleo, infiltradas pelo capital internacional;
- O Ministério da Educação ficava encarregado de proporcionar livros para a população, vendendo-os a baixo custo.

Ao findar-se o ano de 1963 o quadro educacional brasileiro permanecia crítico: apenas 7% dos alunos do curso primário atingiam a 4ª série; o ensino secundário só

acolhia 14% da demanda e unicamente 1% dos alunos chegavam às universidades. O presidente propôs então um Plano Trienal (1963-1965) priorizando a expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica; a formação e treinamento do pessoal técnico. Por conseguinte, o governo Jango conseguiu alguns avanços na área educacional. Ampliou para 5,93% os gastos com a educação, impondo à União reservar no mínimo 12% dos recursos por ela arrecadados. (GHIRALDELLI, 2003. p.114).

## **2.1 Movimentos Sociais, Culturais e Políticos no início da década de 1960**

Para compreendermos com mais abrangência o panorama educacional e político dos primeiros anos da década de 1960 faz-se mister resgatar a história de alguns movimentos significativos vivenciados no período, os quais estiveram diretamente relacionados com o embate entre forças políticas instituídas e as lutas populares voltadas aos direitos democráticos, particularmente aquelas relacionadas à cultura e educação popular.

O período compreendido entre 1961 e 1964 caracterizou-se pelo agravamento da crise econômica e política, refletida na redução de investimentos, na diminuição da entrada do capital externo no país, na queda da taxa de lucro e na alta da inflação. No âmbito popular ocorreu uma intensa politização e organização das massas camponesas, particularmente na região Nordeste.

A renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961 agravou essa crise, conduzindo a uma radicalização dos partidos políticos, manifestada através de comícios, passeatas, greves. Provocou também a separação entre o Poder Legislativo e o Executivo,

ampliando a disputa entre as forças políticas favoráveis à expansão do capitalismo e aquelas mais à esquerda, que defendiam a transição para um modelo socialista.

No interior desse cenário despontaram movimentos ligados à educação e a cultura popular, objetivando não somente a educação formal das camadas populares como também contribuir para desenvolver, junto àquelas, uma consciência social e política. “A educação assumia, então, um caráter instrumental e se propunha a expressar os interesses populares na medida em que se procurava desvendar o quadro de ‘injustiça social’ no qual estavam inseridos, fornecendo, assim, elementos que pudessem contribuir para a transformação da situação.” (GERMANO, 1989, p.28).

A primeira e principal característica dessas experiências era portanto a de unir as forças em favor da expansão da educação básica, de alfabetizar milhões de brasileiros, sobretudo adultos, excluídos do mundo letrado; a segunda, o seu caráter crítico e reflexivo, voltado à realidade do país e do mundo, o que necessariamente implicava na formação política de seus participantes, na defesa de um estado democrático partilhado por todos os membros da sociedade .

Em 1960 a população de eleitores no Brasil era de 15,5 milhões, para um total de 34,5 milhões de pessoas com mais de 18 anos. Não era portanto interesse das elites que fosse ampliado o quadro de cidadãos alfabetizados e com maior potencial crítico.

Nos movimentos de educação popular a própria cultura peculiar aos diversos segmentos sociais era valorizada e difundida, combatendo dessa forma a maléfica e hierárquica dicotomia entre cultura erudita e cultura popular. Nesse espaço tornou-se atuante a presença da UNE – União Nacional dos Estudantes em dois destes movimentos: os Centros Populares de Cultura (CPCs) e os Movimentos de Cultura Popular (MCPs). Também se destacou junto a estes o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.



A intelectualidade participante dos movimentos devia libertar-se de todo espírito assistencialista e filantrópico e, sem querer impor seus padrões culturais, procurar aprender com o povo através do diálogo. Buscava-se, assim, a autenticidade da cultura nacional, a valorização do homem brasileiro, a desalienação da nossa cultura: pretendia-se fazer arte com o povo, ampliar a discussão dos problemas nacionais, dinamizar a forma comunitária de vida através do incentivo às manifestações coletivas de arte.

A busca de novas formas de atuação educativa destaca-se no período. Ela não se refere, entretanto, à educação em geral. Tratava-se de encontrar novos métodos para a educação do povo, para a alfabetização da população adulta, afim de que ela possa tomar parte ativa na vida política do país [...] As novas idéias pedagógicas, por seu lado, vinculavam-se às opções político-ideológicas que as condições internas do país colocavam aos diversos grupos interessados no problema. Inicia-se, aí, a reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico no Brasil (PAIVA, V. 1973, p. 250).

Os CPCs atuaram entre 1962 e 1964, conduzidos por artistas e intelectuais ligados ao Teatro de Arena, movimento anteriormente iniciado em São Paulo, depois transferido para o Rio de Janeiro, com proposta de trabalhar um teatro político junto às camadas populares. Já os MCPs surgiram em 1960 a partir da Prefeitura do Recife (Pe), com iniciativa de universitários, artistas e intelectuais engajados no combate ao analfabetismo e na valorização da cultura popular, além de inspirados em ideais socialistas e cristãos.

No contato com as classes populares o movimento valorizava as formas de expressão da cultura popular, organizando para esse propósito associações de cultura popular onde, através da relação dialógica entre intelectuais e povo, se buscava construir uma visão mais crítica acerca da realidade. Merece ser destacado que a concentração em

maior escala desses movimentos populares nos estados nordestinos não fora casual. A partir de 1955...

[...] o Nordeste viveu um processo de intensa luta de classes provocado não somente pela organização dos trabalhadores urbanos mas, sobretudo, pela organização e politização dos trabalhadores rurais [...] As ligas camponesas em primeiro lugar, e os sindicatos rurais, em plano inferior, foram os principais responsáveis pela organização e politização dos trabalhadores rurais como classe. (GERMANO, 1989, p.29).

Nas eleições de 1960 foi igualmente emblemática a eleição de Miguel Arraes para prefeito do Recife, eleito em 1962 governador de Pernambuco, e de Djalma Maranhão, eleito prefeito de Natal, ambos políticos filiados a partidos de esquerda. Tais vitórias marcavam o repúdio às oligarquias políticas dominantes na região por séculos, a ascensão política dos movimentos populares.

Aos olhos da *águia americana*, no cenário da guerra fria, o Nordeste começava a preocupar, não querendo o império do norte ver repetir-se na região a revolução ocorrida em Cuba. Dessa forma, na Conferência de Punta Del Este, realizada em 1961, foi criada a Aliança Para o Progresso, que tinha por trás de seus propósitos assistencialistas o de conter iniciativas revolucionárias no Nordeste Brasileiro. Dessa forma a USAID (United States Agency for International Development) estabeleceu um pólo na região, firmando acordos de “cooperação” com os seus governantes. Foram também enviados milhares de “Voluntários da Paz”, na verdade agentes do FBI (*Federal Bureau of Investigation*) com o propósito de fazer espionagem.

No período mais avançado de organização dos movimentos populares, anterior ao golpe de 1964, foi realizado em Recife o *Primeiro Encontro de Alfabetização e Cultura Popular* (15-21/09/1963). Nele estiveram presentes setenta e quatro

movimentos e campanhas, sendo quarenta e quatro destes destinados à alfabetização de adultos. Entre eles os Movimentos de Cultura Popular – MCPs, criados pela prefeitura do Recife, os Centros Populares de Cultura – CPCs, o Movimento de Educação de Base – MEB, e a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, desenvolvida pela prefeitura do Natal.

O florescimento e expansão de movimentos de educação e de cultura popular ocorrido nesse período acentuaram o encontro da demanda por educação das classes populares com as propostas de junto a elas desenvolver uma maior consciência social e política. “A educação assumia, então, um caráter instrumental e se propunha a expressar os interesses populares na medida em que procurava desvendar o quadro de “injustiça social” no qual estavam inseridos, fornecendo, assim, elementos que pudessem contribuir para a transformação da situação.” (GERMANO, 1989, p.28).

Os MCPs de Pernambuco desenvolveram, a partir de 1961, experiências de educação popular através do rádio, com escolas de alfabetização organizadas através da formação de turmas para audiência do programa, com adoção de material didático específico do programa, também contando com a presença de monitores. Mais do que se limitar a um processo de alfabetização voltado sobre si mesmo, buscava-se ali integrar o educando na vida cultural e política do país, possibilitando ao mesmo avançar em termos de projetos de vida, de formação profissional.

Com esse propósito mais amplo os MCPs organizaram os *meios informais de educação*, como Parques de Cultura, locais de lazer e de convivência cultural das comunidades. Segundo Paiva (1973, p 238), os diversos MCPs do Recife ficaram caracterizados como *uma experiência nova de Universidade Popular*.

O Movimento de Educação de Base – MEB, foi financiado pela União, sendo também vinculado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Mais

voltado à população das áreas rurais, se propunha, como os demais movimentos da época, não apenas alfabetizar o homem do campo como também promovê-lo, preparando-o para reformas básicas, como a agrária. Dado seu vínculo com o pensamento cristão, buscava difundir valores espirituais, morais e cívicos em seus participantes, sem contudo deixar de promover a cultura popular e de buscar novas alternativas para a educação de adultos. Orientava assim que estes assumissem uma postura política ativa, associando mais uma vez educação e política.

Concomitante às experiências dos MCPs, no ano de 1961 foi também implantada uma outra experiência congênere, dessa feita desenvolvida pela Prefeitura da cidade do Natal (RN) – a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, projeto esse encampado pelo prefeito Djalma Maranhão. Torna-se assim pertinente apresentar alguns dados biográficos daquele que se tornaria uma das maiores personalidades políticas do Estado do Rio Grande do Norte.

Em sua luta contra a máquina municipal e estadual, Djalma recorreu às organizações implantadas nas classes populares, denominadas de *Comandos Populares*. Foram estes constituídos por líderes comunitários e sindicais, políticos, intelectuais e estudantes. Tais comandos organizaram os “Acampamentos Nacionalistas”, barracas cobertas de lona e situadas em locais de grande freqüência popular. Em tais acampamentos foram arrecadados doativos para a campanha política – *Campanha do Tostão Contra o Milhão*.

No ano de 1960 foram organizados duzentos e sessenta *Comitês Nacionalistas* em toda a capital potiguar, que contava com uma população de 154.276 habitantes. “De todas as formas de mobilização surgidas, na ocasião, as mais importantes, sem dúvida, foram os Comitês Nacionalistas, porquanto envolviam um processo de participação e de discussão política ao nível das bases, efetivamente”. (GERMANO, 1989, p.72).

O ápice desse movimento político e popular ocorreu com a realização da I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista, realizada nos dias 6 e 7 de setembro de 1960. Nela participaram mais de duzentos comitês, sendo discutidos temas como políticas nacionalistas, reforma agrária, reivindicações populares, Diretrizes e Bases para a educação nacional, entre outros. Com relação ao tema voltado à educação nacional, foram efetuados protestos contra o Substitutivo Lacerda, repetindo as mesmas acusações feitas em outras regiões do país, de favorecer os interesses da rede privada de ensino, em detrimento da escola pública.

Logo após ter saído vitorioso na eleição política para prefeito, realizada em 3 de outubro daquele ano, Djalma Maranhão efetuou contatos políticos com o prefeito do Recife, Miguel Arraes, e com o vive-governador de Pernambuco, Pelópidas da Silveira, dando início a um intercâmbio que traria reflexos sobretudo sobre a campanha educacional *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, campanha essa que surgiu da identificação com os problemas enfrentados pelas classes populares. Foram estas mesmas que elegeram como meta número um de seu governo contemplar as questões da educação e da cultura.

A ruptura entre o prefeito e o governador recém-eleitos se deu a partir da abertura das portas do Governo do Estado para os norte-americanos, através de convênios com a USAID – Agência Norte-Americana para Desenvolvimento Internacional. Em 1962 Aluizio obteve daquela organização recursos da ordem de US\$ 20 milhões, equivalente a CR\$ 8 bilhões. Dentre os objetivos destes recursos constava a área da educação, destinando mais de dois bilhões e seiscentos e cinquenta milhões para melhoramento e ampliação do sistema de educação primária e básica e à alfabetização de adultos. Foi nesse contexto operado na cidade de Angicos o Projeto Paulo Freire de

Alfabetização, logo depois suspenso por ser considerado uma *fábrica de revolucionários*.

Após assumir seu mandato popular, Djalma buscou cumprir as propostas da campanha efetuadas nos diversos comitês dos bairros, responsáveis diretos pela sua eleição. Entre elas destacava-se o combate ao analfabetismo, apontado pelos comitês como uma das necessidades mais urgentes a serem tratadas em seu governo.

Devido à estratégia de ampliação do número de salas de aula através da utilização de salas cedidas não ter se revelado suficiente, e atendendo a sugestão do comitê do bairro das Rocas, de que fossem aproveitados os muitos terrenos baldios localizados na área, foram então construídos os *Acampamentos*.

Tais acampamentos constituíam construções realizadas com material de baixo custo, formando conjuntos de cinco grandes galpões, medindo 30m x 8m, com estrutura de madeira, teto de palha de coqueiro e piso de barro batido. Um dos galpões era reservado para recreação, reuniões com pais e professores e eventos culturais. Além destes também dispunha de aviários e hortas, que forneciam produtos adicionais para as refeições dos alunos, e de bibliotecas volantes.

O primeiro acampamento edificado localizou-se portanto na Rua das Dunas, bairro das Rocas, zona leste da capital (coincidentemente, na mesma rua e época, moravam os pais do autor desta pesquisa, nascido no ano de 1960). Após aquele foram edificados mais sete acampamentos, igualmente espalhados em áreas mais populares da capital norterio-grandense. Em 1963, já próximo da campanha ser suspensa, foram também edificadas vinte escolinhas de alvenaria. Financiadas então pelo Ministério da Educação e Cultura, tinha por lema "*Escola Brasileira com Dinheiro Brasileiro*", numa clara crítica às políticas educacionais desenvolvidas pelo governador Aluizio Alves, o qual recebia financiamento da *Aliança para o Progresso*.

O êxito dessa campanha pode ser avaliado através do número de matrículas acumuladas nos três anos de seu exercício – 34.000 alunos, para uma população de 160.000 habitantes. No ano de 1961 o número de grupos escolares na capital, estabelecimentos destinados à educação primária, era de apenas dez unidades, número inferior aos existentes vinte anos atrás. Já as “escolinhas”, mantidas pela prefeitura, também decresceram, de cento e vinte, em 1958, para oitenta e cinco em novembro de 1960, ano em que era inaugurada a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Refletindo aspectos dos Centros Populares de Culturas, a Campanha não se limitou a abrir escolinhas e acampamentos. Criou ela bibliotecas populares, praças de cultura, teatrinho do povo, galerias de arte, círculos de cultura e um centro de formação de professores. Todavia, a base propriamente educacional se distribuiu nas escolinhas, que eram espaços cedidos para o ensino formal, e nos acampamentos escolares.

Os princípios didáticos adotados na campanha eram diversificados, consistindo desde as aulas ministradas por um professor através da oralidade, do emprego da lousa e de livros didáticos, aos círculos de cultura, que recorriam ao método Paulo Freire. Em todos eles prevalecera diretrizes que assinalavam o compromisso com as classes populares, o rompimento com as estruturas organizativas e sócio-reprodutoras da escola tradicional: Ensino gratuito; distribuição de material escolar; não exigência de fardamento; localização e resgate de alunos evadidos das aulas; acesso ao ingresso na escola em qualquer época do ano; possibilidade do aluno ser promovido para outro nível no transcorrer do período letivo.

Vale ressaltar que, sobre este último ponto, a área educacional aguardaria mais trinta anos, até que a LDBEN – Lei de Diretrizes e de Bases para a Educação Nacional, nº 9394/96, Art. 24, autorizasse as escolas a seguir esse procedimento avaliativo.

Foi contudo no projeto educativo mais amplo, encampado por aquele movimento que, partindo de um programa de alfabetização e letramento, buscando a formação social e política do educando, que a campanha *De pé no chão também se aprende a ler* mais se sobressaiu, conforme testemunha um documento da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde lançado no período (apud GERMANO, 1989).

A alfabetização constituindo o núcleo de toda obra de cultura popular deve ter o objetivo máximo integrar o educando, na sua comunidade, dando para isso a oportunidade de sentir e viver a cultura do seu povo.[...] Tal integração deve ter como sentido uma profunda vivência com a problemática da terra, de tal forma que o aluno sinta a realidade regional, estadual e nacional e reflita sobre tais problemas.[...] A integração da criança ao meio ainda deve ser atingida através do próprio conteúdo do ensino. Assim é que todo o currículo deve ser atingido através de grandes temas que procurem dar ao aluno uma visão de conjunto com uma interpretação de suas implicações no setor social.

Um outro aspecto que assinalara o caráter progressista da *Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* foi a associação entre educação e trabalho, o que permite-nos aproximá-la do *Movimento dos Pioneiros da Educação Nova*, da própria Pedagogia Freinet, embora que de forma mais distinta daquela vivenciada na década de 30 com os Pioneiros: Em alguns acampamentos as hortas e aviários eram trabalhados pelas próprias crianças, que em troca tinham suas merendas mais enriquecidas com os produtos cultivados.

Em meio a seu público adulto a campanha buscou oportunizar capacitação profissional. Dessa forma, em fevereiro de 1963 foi criada a *Cooperativa de Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão*. Todavia, nessa proposta acabou prevalecendo uma visão equivocada e ingênua, a de que a oferta de seus cursos, em sua maioria artesanal, coincidiria com a demanda de mão-de-obra, dentro de um modelo capitalista industrial e



expansionista. Foi ela também responsável pela criação, no ano de 1962, de um Centro de Formação de Professores (Lei nº 1.301, de 27/12/62), que se tornou encarregado pela coordenação técnica e pedagógica da Campanha, das atividades culturais e recreativas promovidas nas comunidades atendidas.

No Centro foram ministrados três tipos de cursos, desenvolvidos em diferentes níveis: *Emergência*, com preparação em curto prazo e duração de três a quatro meses; *Ginásio Normal*, com duração de quatro anos e *Colégio Normal*, de três anos. No currículo dos Cursos de Preparação Pedagógica nele realizados, além dos conteúdos técnicos, estava incluído o estudo de problemas da realidade brasileira, ao mesmo tempo em que a coordenação pedagógica observava um “processo democrático de discussão e participação dos agentes envolvidos no empreendimento educacional” (GERMANO, 1989, p. 111).

Dessa forma, enquanto que na esfera nacional, os antigos representantes das oligarquias, defensores da penetração das empresas internacionais na economia brasileira, se somavam a uma significativa parcela das forças armadas, aguardando o momento exato para a tomada do poder central, na capital potiguar o prefeito não contava com o apoio necessário da Câmara Municipal nem muito menos do governador Aluísio Alves, particularmente voltado para ampliar os laços econômicos com a USAID, garantindo através deles substanciais recursos para seus projetos políticos.

Foi nesse mesmo governo estadual que ocorreu uma segunda e marcante campanha educacional, dessa feita no interior do Estado, na cidade de Angicos, a terra natal do governador, tendo à frente da Secretaria de Educação Calazans Fernandes. Ao se deparar com um quadro educacional ainda mais precário do que o apresentado na capital, ensejando portanto buscar supera-lo através de novas propostas educacionais, o referido secretário acolheu a sugestão de um deputado pernambucano, experiente em

alfabetização de adultos na capital Recife, de que trouxesse o professor Paulo Freire com um método que já começava a obter notoriedade.

Caberia ao governo estadual apenas garantir os recursos necessários e dar o apoio para implantar aquele método na cidade de Angicos. Após essa experiência piloto a proposta seria estendida para outros municípios, inclusive na capital Natal. O município de Angicos tornou-se assim palco da primeira experiência extensiva com o método Paulo Freire, não obstante instituições de vários estados do Brasil terem manifestado interesse por aquele método de alfabetização, tendo inclusive encaminhado representantes para conhecê-lo e receber treinamento.

Fazer referência à figura de Paulo Freire é tocar em um dos mais conceituados ícones da educação brasileira, com prestígio reconhecido nas mais diversas nações. A enorme variedade de títulos acadêmicos e editoriais seria já suficiente para comprovar esta afirmação. Entendemos dessa forma a validade de fazer algumas referências ao consagrado educador, sobretudo por ter sido ele um constante defensor da inseparabilidade entre o fazer educativo e o ato político, tema central em nosso trabalho.

O pensamento de Paulo Freire parte de uma visão cristã de mundo, somada à influência de pensadores cristãos franceses e do pensamento isebiano (ISEB – Instituto de Estudos Brasileiros). Após ter participado do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, exerceu ele atividades junto ao Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco, no qual, passou a utilizar duas instituições que se tornariam fundamentais em seu método: os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura. O período desse trabalho foi precisamente o mesmo em que o prefeito, futuro governador, Miguel Arraes começava a exercer seu mandato, tendo este se tornado um entusiasmado defensor do movimento educativo.

O método freiriano era particularmente dialógico, favorecendo o educando a pensar criticamente acerca da realidade social, a superar assim uma compreensão *mágica* da realidade. O conteúdo desse diálogo, sempre conduzido com amor, esperança e fé mútua, se voltava ao conceito antropológico de cultura, à distinção entre mundo da natureza e mundo da cultura, com destaque para o papel do homem sobre a realidade, o que o faz criar novas formas de cultura, deixar de ser objeto para tornar-se sujeito da história.

Somente a partir dessa compreensão seria então iniciado o processo de alfabetização, justificativa para abolir o uso das “cartilhas”, algo próximo ao que fizera Freinet ao condenar os “manuais” (livros didáticos). Em substituição das cartilhas, Freire propunha “palavras geradoras, capazes de integrar alfabetização e conscientização. Tais palavras eram relacionadas a situações existenciais típicas do grupo, que serviam como ponto de partida da discussão, à qual se seguia a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores” (PAIVA, V., 1973, p.253).

Embora os organizadores da “cartilha” por fim elaborada para o MCP adotassem diretrizes políticas na definição das palavras geradoras a serem trabalhadas na alfabetização - povo, voto, vida, saúde, pão , contradizendo o pensar de Freire de que tais palavras necessariamente deveriam brotar do próprio povo, o mesmo não deixou de criticar os *efeitos domesticadores* que as frases delas originadas exerceriam sobre os educandos. Por esta razão deveriam elas brotar diretamente do povo, das suas opiniões e convicções, em sintonia com o momento histórico vivenciado pela sociedade brasileira daquele período, considerado de transição.

Ao iniciar-se o trabalho em Angicos foi efetuado o levantamento do universo vocabular dos habitantes da cidade, seguido do preparo das fichas de alfabetização, do

treinamento dos monitores, em sua maioria provenientes do meio universitário. Logo após foram efetuadas as matrículas e compostas as turmas, perfazendo ao todo cerca de quatrocentos inscritos.

O método Paulo Freire surge, pois, como uma resposta, como um instrumento criado no bojo de uma militância política e educacional (nasce no Movimento de Cultura Popular do Recife, do qual Paulo Freire é um dos fundadores) e se constitui em uma das numerosas formas de mobilização das massas adotadas no Brasil (...). Não se tratava de uma mera campanha de alfabetização, mas de um entusiástico movimento de democratização da cultura, no qual a alfabetização tinha uma finalidade tácita e imediata muito ameaçadora para as classes dominantes. (CUNHA, D., 1985, p.37).

A solenidade de abertura da campanha de alfabetização deu-se no dia 18 de janeiro de 1963. Contou com a presença de várias autoridades políticas, de um grupo de professores universitários paulistas, de jornalistas, fotógrafos, dos universitários que seriam os coordenadores dos *círculos de cultura*, nome atribuído às turmas trabalhadas. Este grupo era constituído por cerca de vinte e um componentes, alunos de diversos cursos universitários – Filosofia, Direito, Medicina, Pedagogia.

No município de Angicos a falta de instalações adequadas para os encontros nos círculos de cultura foi contornada com a improvisação efetuada em salas, alpendres cedidos pelos próprios alunos, ou mesmo em locais inusitados como a Maternidade e o Presídio Municipal, onde detentos também integravam um daqueles círculos. Alguns participantes tinham que se deslocar distâncias consideráveis (doze, dezoito quilômetros) para chegar ao local dos encontros.

Não obstante todas essas barreiras as condições técnicas e metodológicas não sofreram maiores alterações na execução do projeto. Dentre os instrumentos didáticos empregados fez-se uso de projetores, diapositivos ou slides, tidos como equipamento

visual imprescindível para a aplicação do método. Lembramos aqui que a aparente simplicidade dos métodos trabalhados por Freinet não prescindia igualmente de instrumentos técnicos modernos, instrumentos esses necessários à expressão e comunicação social dos alunos, isto cerca de trinta ou mesmo quarenta anos antes de Paulo Freire.

No primeiro encontro dos círculos de cultura o coordenador projetou figuras que, mediatizadas pelo diálogo entre coordenador e alunos, favorecia compreender a distinção entre o mundo da natureza, aquele que já encontramos dado em nossa existência no mundo (seres vivos, recursos naturais, elementos geográficos ou cósmicos etc.) e o mundo da cultura, aquele que somente existe a partir da interferência do homem sobre a natureza, efetuada através do trabalho. *A cultura como acréscimo que o homem fez ao mundo que ele não criou. A cultura como resultado de seu trabalho e de seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo e não como objeto.* (LYRA, 1996, p.23).

Nos encontros seguintes a dinâmica de ensino partia do emprego de palavras geradoras, anteriormente extraídas do universo vocabular empregado na própria vivência social dos alunos. Foram assim selecionadas aproximadamente quatrocentas palavras. A partir da sua classificação em dissílabos, trissílabos, fonemas simples e fonemas complexos, foram então pacientemente trabalhadas junto aos alunos, levando-os a compreender os sinais gráficos, as “famílias” presentes em cada palavra, as possibilidades de formação de novas palavras.

As famílias de letras contidas nas palavras eram então projetadas a partir de slides, ficando dessa forma melhor gravadas pelos alfabetizandos. Quando ocorria de não mais haver slides com as famílias das letras reunidas, o coordenador recorria ao tradicional quadro-de-giz.

Melhor do que se limitar à tarefa de ensinar o bê-a-bá, o método Paulo Freire ensejava ampliar nos educandos sua visão de ser humano, de cultura, de política. A alfabetização e a politização passam a ser trabalhadas de forma conjunta e dialógica, evitando contudo “descambar” para qualquer modalidade de doutrinação ideológica ou partidária. Exemplo prático desse fato encontramos no relato da terceira e quarta hora (encontros) do curso, ocasião em que o coordenador trabalhava a palavra geradora *sapato*.

Após a exibição de slide que mostrava um sapateiro em sua oficina exercendo seu trabalho, iniciou-se um debate sobre o tema. Foi então discutido o trabalho enquanto força que aproxima os homens; o sindicalismo; o fato de ser Angicos um dos maiores produtores de couro na região, embora poucos entre seus habitantes calçassem sapatos de couro; a possibilidade de sapateiros pobres e humildes se unirem e poderem influir no destino de sua classe, da própria nação brasileira.

Encerrada a parte político-reflexiva, foi projetado um outro slide com as sílabas *sa pa to*, sendo apresentadas as “famílias” das consoantes *s* e *p*. O caráter reflexivo e formativo se estendeu nos demais encontros até o fim do curso.

Periodicamente os coordenadores se reuniam para avaliar os avanços e as dificuldades encontradas nos diversos círculos de cultura, evitando assim que a campanha se transformasse numa aplicação mecânica de técnicas previamente traçadas. Freire negou assim a concepção de educação denominada *bancária*, que nega a dialogicidade como essência da educação. Por seu turno, a educação *problematizadora*, por ele proposta, afirma a dialogicidade, se faz dialógica: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, P., 1999, p. 68).

Nos encontros de alfabetização foram aplicadas técnicas didáticas cuja eficácia já tinha sido comprovada por outras propostas pedagógicas, a exemplo da Pedagogia Freinet. “Confecção de jornais mimeografados antes dessa fase, com as famílias de letras conhecidas. Depois, fazer jornais com frases de seu caderno e, para maior incentivo, pedir a eles frases e notícias da cidade para o jornal.” (LYRA, 1996, p. 91). No transcurso da campanha foi inclusive editado um jornalzinho, denominado *O Pau de Arara*.

Antes de completar dois meses desde seu início a campanha chegava ao seu final. As barreiras enfrentadas não impediram o saldo positivo no aproveitamento, com índice na ordem de 70%. Naquele mesmo período índice semelhante estava relacionado ao total de analfabetos no estado do Rio Grande do Norte.

Comprovado o êxito da campanha faltava apenas as comemorações oficiais. Foi então realizada a solenidade de encerramento, na qual a aula final seria ministrada pelos ilustres convidados. Entre estes o presidente da República, João Goulart, o governador do Estado, Aluizio Alves, governadores dos estados do Ceará e do Sergipe, o dirigente da SUDENE, Celso Furtado, o secretário estadual da educação, Calazans Fernandes. Em meio a esse grupo a atenta figura do eminente general Castelo Branco.

Na solenidade o primeiro a discursar, além de imbuído de ministrar a 40ª aula, foi o governador do Estado. Após agradecer aos presentes o apoio dado àquela experiência vitoriosa, que propunha desde então estender para mais de dez cidades do interior e para a capital, atendendo assim às necessidades de duzentos mil analfabetos adultos, iniciou sua aula. Nela o governador manifestou seu desejo de que a alfabetização pudesse levar os adultos a unir-se “nas reivindicações constantes dos pobres, dos humildes, dos alfabetizados e dos analfabetos na luta constante pelas suas

reivindicações por um clima de paz, por um clima de justiça e por um Brasil emancipado.” (LYRA, p. 113).

Encerrada a aula do governador, e quebrando o protocolo previsto, pede a palavra um dos participantes do curso de alfabetização, o sr. Antônio Ferreira. Citamos trechos de sua fala que revelam o nível de aproveitamento daquele curso, da inseparável relação estabelecida entre educação formal e cidadania política.

Senhor presidente da República, senhor governador Aluizio Alves [...] Em outra hora, há poucos dias, ninguém sabia ler, não sabia de letras algumas [...] E hoje em dia, graças a Deus e os meus professores, já assino o meu nome e leio alguma coisa, graças a Deus. Tanto, que fiquei bastante *sastifeito*, com o alfabetismo que fez a nós aprendermos. Eu já com a idade avançada, com 51 anos [...] Hoje mesmo, fiz uma cartinha pra o senhor presidente da República, dizendo algumas coisas [...] Peço que continue o curso de aulas para nós todos, não tão somente no Rio Grande do Norte, como em todos os lugares por aí que têm necessidade, milhares e milhares que não sabem as primeiras letras do alfabeto[...] Naquele tempo anterior veio o presidente Getúlio Vargas matar a fome do pessoal, a fome da barriga, que é uma doença fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso presidente João Goulart matar a precisão da cabeça, que o pessoal todo tem necessidade de aprender [muitas palavras] (LYRA, 1996, p. 115).

Concluída a exposição dos alunos o educador Paulo Freire fez uma exposição sobre o método por ele desenvolvido. Destacou a atenção que os alfabetizandos revelaram em seu desenvolvimento, o respeito que manifestaram pelos conhecimentos. Finalizando sua fala, fez referência ao contexto social vivenciado naquela região, que se fez refletir no processo educacional trabalhado. Para encerrar a solenidade final do curso falou o presidente João Goulart. Felicitou o educador Paulo Freire e os coordenadores da campanha, responsáveis pela alfabetização dos mais de trezentos alunos.



Após o cerimonial ocorreu contudo um breve diálogo que assinalava a real avaliação de algumas autoridades ali presentes. O general Castelo Branco chama o Secretário Estadual da Educação, Calazans Fernandes, perguntando, em tom cordial, como se estivesse aconselhando:

- *Meu jovem, você não acha que está engordando cascáveis neste sertão ?* Ao que responde Calazans:
- *General, depende do calcanhar que elas mordam !* (LYRA, 1996, p. 117).

O sucesso da campanha das quarenta horas de Angicos foi desde então não apenas coroado de louvores. Ao mesmo tempo em que era estendida para a capital Natal e a outros municípios, passou também a ser condenada pelas forças políticas que se preparavam para tomar o poder no ano seguinte (1964).

A atenção que representantes da Aliança para o Progresso, das forças armadas dirigiram à campanha durante seu desenvolvimento assinalava a presença de posições antinômicas àquelas adotadas no processo educativo. A indagação feita pelo general Castelo Branco apontava para a forma sub-reptícia que as forças anti-democráticas e imperialistas presentes no país vinham se organizando.

Os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*, mas, ao contrário, *dentro de*. Dentro de estruturas que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la, para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, P., 1999, p. 61).

Através dos estudos relacionados às campanhas *De pé no chão também se aprende a ler* e *As quarentas horas de Angicos* assinalamos dois momentos históricos

significativos e concomitantes vivenciados no Rio Grande do Norte. Apontam eles para as intrincadas relações envolvendo práticas educacionais e forças políticas, dentro de uma luta entre blocos favoráveis ao não às autênticas necessidades da maioria da população.

Não obstante faz-se pertinente acrescentar breves referências acerca do educador Paulo Freire, compreendendo melhor a importância da sua ímpar atuação nos movimentos de educação popular, sua luta pelos direitos das maiorias subjugadas e exploradas, inclusive por um modelo educacional elitista, alheio à cultura popular, às suas mais autênticas expressões, ao diálogo de base que deve permear as relações entre educadores e educandos, em meio a relações marcadas pelo respeito, pela mútua aprendizagem.

As características sobre Paulo Freire, acima relacionadas, permitem-nos estabelecer legítimas associações entre o educador pernambucano e a Pedagogia Freinet, corroborando com a nossa tese sobre a necessária interlocução com o político na análise das práticas freinetianas.

Os dois educadores são compreendidos enquanto práticos e teóricos comprometidos com as lutas democráticas, com a crítica à segregação econômica e cultural provocada pelo modelo capitalista de produção. Portanto, o conjunto de elementos históricos, geográficos, pedagógicos e biográficos que distinguem Freinet e Freire não torna impróprio fazer aproximações entre eles.

Podemos aproximar a pedagogia de Freinet da de Freire, pois ambas foram uma espécie de teoria para uma “escola nova popular” [...] Ambas deixaram claro que suas intenções eram as de verter as teorias escolanovistas em benefício da construção de uma educação para os setores mais amplos da população, o que na época se denominava “as classes populares”. Foi através de experiências pioneiras de Madalena Freire, com os ensinamentos de seu pai com alunos da pré-escola e pré-adolescentes, que a utilização das técnicas Freinet passaram a ser mais apreciadas. (GHIRALDELLI, 2003, p. 163).

Constatamos que outros estudiosos da história da educação brasileira fazem considerações que aproximam Freinet e Freire (Libâneo, 1995; Gadotti, 1995; Santos, 1993; Elias, 2000; Fleuri, s.d.). Destacam eles as contribuições desses autores na condenação do autoritarismo, muitas vezes presente na prática educativa, propondo em seu lugar formas mais democráticas, participativas e integradas ao meio natural e social partilhado pelos educandos, ao mesmo tempo que possibilitavam formar consciências críticas, capacitadas a vivenciar positivamente o político que perpassa a organização da sociedade.

Mostra-se sempre válido relembrar que a Pedagogia Freinet surgiu dentro de um panorama franco-europeu marcado por um processo cultural e político peculiar, localizado na primeira metade do século XX, conquistando ao final da década de 1950 suficiente autonomia para demarcar seus referenciais ideológicos e científicos.

Por outro lado, a pedagogia Paulo Freire surgiu também em um momento particularmente tumultuado da história brasileira, que iria culminar com a perseguição dos seus filiados, na proibição da proposta educacional, em prisões e exílio dos seus organizadores. Foi portanto dentro de um momento histórico caracterizado pelo confronto, seguido pela negação, o cancelamento dos movimentos populares, que não apenas os projetos educacionais progressistas foram impreterivelmente suspensos, como foram igualmente extintos os partidos e as organizações democráticas, sobretudo as de esquerda.

## **2.2 Política e Sociedade nos anos do Regime Militar**

Nas abordagens históricas anteriormente apresentadas destacamos o conturbado período de início dos anos de 1960, após a eleição de Jânio Quadros e João Goulart para

presidência e vice-presidência da República. O Brasil vivenciava o fortalecimento dos movimentos populares e partilhava experiências diversas com educação e cultura popular.

Nesse mesmo período, nos bastidores da política, setores mais conservadores, aliados a forças militares e também submissos aos planos intervencionistas dos Estados Unidos da América concebiam estratégias para a tomada do poder e a garantia da hegemonia capitalista.

Portanto, entre abril de 1964 e novembro de 1985 o Brasil atravessaria uma fase da sua história que, guardadas as devidas proporções, tornar-se-ia tão marcante quanto os períodos Colonial, Imperial e o Estado Novo getulista. Os rumos tomados na área educacional durante esta fase, concomitante a todo um reordenamento econômico e político mais amplo, determinaram decisivos encaminhamentos ou mesmo impasses que marcaram até os nossos dias o perfil da educação no país. Foi também nesse momento histórico que, de forma um tanto paradoxal e ainda não suficientemente avaliado, foi introduzida a Pedagogia Freinet nas práticas de professores da rede pública de ensino.

Após a fracassada tentativa do Presidente João Goulart em decretar Estado de Sítio no país, de adotar medidas de caráter populistas através de Decretos-lei, no mês de março de 1964 o clima de tensão agravou-se mais ainda. No intuito de atacar as já fragilizadas condições de governabilidade somaram-se forças de procedência diversas.

No interior das corporações militares vinham se somando ocorrências que acirraram mais ainda aqueles setores radicais com relação ao cumprimento da ordem e da disciplina nas corporações. Foi o que ocorreu a 12 de setembro de 1961, quando um grupo de sargentos da Marinha e da Aeronáutica das guarnições de Brasília promoveram uma rebelião que manteve a nova capital do país em suspense por cerca de

doze horas, até ser debelada pelas forças do Exército. “Não era apenas a subversão da ordem social, era a subversão da hierarquia, o maior dos crimes militares.” (BASBAUM, 1983, p. 37).

Atentos aos acontecimentos, ao clima reinante de insatisfação e revolta popular, decorrente sobretudo do agravamento da crise econômica, além de ciosos pela conservação da hierarquia interna, os militares se organizaram em grupos menores, enviando emissários para os diferentes comandos.

Nessas condições, o serviço secreto do Exército, encarregado de prestar contas de fato ao presidente João Goulart, prestava ao Estado Maior das Forças Armadas, chefiado pelo General Castelo Branco. O mesmo era igualmente chefe de uma das facções das Forças Armadas, denominada *Sorbonne*, por ser integrada por uma alta intelectualidade, a *Intelligentsia* do setor militar.

Em meio ao crescente clima de tensão no qual se encontrava o país, as forças mais conservadoras organizaram manifestações contrárias ao Presidente. Dentre as estratégias por elas adotadas valia até mesmo apelar para o espírito religioso da população.

Nesse sentido, no dia 19 de março foi realizada em São Paulo, na Praça da Sé, a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*. Inicialmente idealizada por uma simples freira, a irmã Ana de Lurdes, foi oportunamente apropriada por um rico deputado do PSD, diretor de uma grande empresa de automóveis e também proprietário rural.

Foi contudo no âmbito das Forças Armadas onde começaria a eclodir o já anunciado golpe de estado. Sob pretexto de comemorar o segundo aniversário de fundação, a Associação de Fuzileiros Navais propôs realizar, na noite de 25 de março, um encontro em sua sede, no Rio de Janeiro. Dado o impedimento desta pelas instâncias

superiores, decidem eles por transferir o evento para a sede do Sindicato dos Metalúrgicos.

Considerando temerária sua participação, ao mesmo tempo atendendo ao convite, Jango enviou o Ministro da Justiça, Abelardo Jurema. Lá chegando, o representante se agrega a dirigentes de sindicatos, da UNE, a políticos como Leonel Brizola e outras autoridades presentes.

Contrariado com a atitude dos fuzileiros navais, o Ministro da Marinha envia uma ordem para que a reunião seja dissolvida, ordem essa ignorada pelo Contra-Almirante líder dos marinheiros. Com a permissão de que esta prosseguisse, afloram reivindicações e discursos inflamados, caracterizando-se desde então uma sublevação nas tropas.

Na manhã seguinte, 26 de março, foi então enviada uma escolta para prender os amotinados. Chegando esta a sede do sindicato dos metalúrgicos depara-se com inúmeros populares que manifestavam apoio aos militares. A escolta decide então juntar-se ao grupo de revoltados, configurando assim uma insurreição, fato que, por ocorrer dentro das Forças Armadas, tornava-se mais grave e explosivo.

Em decorrência desse quadro as forças armadas das três Armas – Exército, Marinha e Aeronáutica, cercaram o local da insurreição, pondo fim a mesma. Foram também demitidos o Ministro da Marinha e o Contra-Almirante. Findo o episódio o General Castelo Branco redigiu um documento condenando a atitude de passividade do Presidente da República diante do ocorrido.

Nos discursos inicialmente proferidos na ocasião se mostrava sinal de que os limites da governabilidade já tinham sido transpostos. Ao fazer o seu, Jango atacou a hipocrisia daqueles que se diziam defensores da democracia, mas não demonstravam

escrúpulos ao explorar até mesmo a religiosidade popular. Em seguida defendeu ele o direito de expressão dos sargentos e a adoção das medidas emergenciais que tomara.

Na manhã do dia 31 de março os principais jornais – Correio da Manhã, Jornal do Brasil, O Globo, O Estado de São Paulo – conclamavam as Forças Armadas para depor o Presidente João Goulart. “Na noite de 1º de abril, com Goulart ainda em território nacional, o presidente do Congresso, Auro de Moura Andrade, desrespeitando a Constituição, declarou vaga a Presidência da República.” (Retrato do Brasil, p.133).

Em janeiro de 1964 o General Castelo Branco, aquele que, meses antes, estivera no município de Angicos-RN, na solenidade de encerramento de uma campanha de alfabetização pelo Método Paulo Freire (conforme apresentamos anteriormente), redigiu um documento denominado LEEEX – Lealdade ao Exército. Endereçado aos demais oficiais do Estado Maior das Forças Armadas, conquanto expressasse não objetivar a derrubada do Governo Jango e respeitar o prazo do seu mandato, afirmava, ao contrário, a intenção de preparar a oficialidade para a derrubada do presidente.

Alguns historiadores assinalam que os militares golpistas em 1964 não almejavam implantar um regime autoritário duradouro. Os denominados *Sorbonistas*, grupo a que pertencia o general, eram liberais ligados a ESG – Escola Superior de Guerra, importante aparelho ideológico militar, criado ainda no governo do Marechal Dutra. Projetavam eles assumir apenas um ‘mandato-tampão’ de um ano e dez meses.

Nesse mesmo dia, 1º de abril de 1964, o movimento golpista se espalha por todos os Estados da Federação. Em Recife, o comandante do 4º Exército ordena o cerco à sede do governo e a prisão de Miguel Arraes. Toma igualmente providências no sentido de atacar as ligas camponesas atuantes em Pernambuco e na Paraíba.

Em Natal a repercussão e os efeitos imediatos do golpe militar não tardaram a se manifestar. Na noite do dia 31 de março os quartéis permaneceram de prontidão. Na manhã do dia 1º as Forças Armadas já ocupavam os pontos centrais da cidade.

Naquela data o prefeito Djalma Maranhão providencia a publicação de uma nota de jornal, anunciando que permaneceria ao lado das forças democráticas e populares do país, e que a partir de então, no Palácio Felipe Camarão, sede da Prefeitura, seria instalado o Q.G. (Quartel General) da legalidade e da resistência.

Quando as forças militares invadem o Palácio Filipe Camarão encontram o prefeito junto a um grupo de aproximadamente vinte pessoas, as quais não ofereceram resistências . Djalma e seu vice, Luiz Gonzaga dos Santos, foram então presos pelas patrulhas do Exército e conduzidos ao 16º RI (Regimento de Infantaria).

Em oito dias a situação política da cidade de Natal estava inteiramente modificada. O prefeito e o vice-prefeito depostos e cassados; o exército ocupara os sindicatos operários da mesma forma que interviu no Diretório Central dos Estudantes; foram escolhidos os novos prefeito e vice, a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” fora realizada; começaram as prisões e as repressões; começaram as intervenções nos sindicatos e diretórios estudantis. (GERMANO, 1989, p.157).

Após ser exonerado e passar por diversas prisões em Natal, na Ilha de Fernando de Noronha e em Recife, Djalma Maranhão foi libertado por força de um *Habeas Corpus* e obrigado a passar o resto de sua vida exilado no Uruguai, onde veio a falecer em 1971.

O Centro de Formação de Professores da *Campanha de pé no Chão* foi invadido, dando vazão à destruição e apreensão de livros e materiais didáticos nela empregados. Parte desse material foi, dias depois, exposto numa praça pública, na



qualidade de material subversivo. A partir de então foi interrompido todo o trabalho desenvolvido pela *Campanha* nos bairros populares da capital.

Na rede pública estadual de ensino e de formação docente foi mantida a Escola Normal de Natal. Esta, a partir de 1960, seria transformada em Instituto de Educação de Natal, situado nas suas antigas instalações.

Porém, mudanças significativas foram efetuadas um ano após o golpe de 64: através de convênio firmado com a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, a USAID e a Aliança para o Progresso, o Governador Aluizio Alves inauguraria o prédio do Instituto de Educação Presidente Kennedy. Na mesma ocasião, estava presente o Senador norte-americano Robert “Bob” Kennedy, representando seu irmão, o Presidente John F. Kennedy.

Este Instituto, até meados da década de 1990, tornara-se a principal instituição pública de nível médio na formação docente para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental. A partir de 1994 foi então transformado no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, oferecendo cursos de nível superior para professores e profissionais atuantes na rede pública de ensino. Nele, a partir de 1995, o autor desse trabalho passou a exercer a docência, vindo inclusive a desenvolver pesquisas com a Pedagogia Freinet junto a professores ali matriculados, o que constitui a parte final deste trabalho de tese.

Retomando o contexto histórico anterior à inauguração do Instituto Kennedy, situamo-nos no cenário político e educacional vivenciado na capital potiguar, cenário esse inserido na conjuntura criada com o golpe de 64.

Em conjunto com as arbitrariedades cometidas após o golpe, foram instauradas em Natal diversos IPMs – Inquérito policial militar, o que provocou a prisão e a tortura de cidadãos norte-riograndenses. Dentre os muitos educadores vitimados pelo aparelho

repressivo merece destaque o caso de Mailde Pinto Galvão, Diretora de Documentação e Cultura do prefeito Djalma Maranhão. Antes de ser presa e submetida a prisões e contrangimentos diversos, teve ela a casa revirada, seus livros levados pelos integrantes do Exército.

Consciente da gravidade daquele momento, procurei manter a calma e lutar para continuar livre. A situação, no entanto, era excepcional e imprevisível. As condições de defesa de um suspeito eram mínimas diante da força arbitrária dos Atos Institucionais pelos quais éramos julgados. O tenente queria descobrir onde estavam escondidos os meus documentos subversivos. Momentos antes, quando me procuraram, invadiram minha residência, armados com fuzis e metralhadoras, revistaram todos os cômodos da casa. [...] Insistia que eu fazia parte de uma organização terrorista que preparava uma revolução armada para implantar o comunismo no país. (GALVÃO, M. P., 1994, p.39).

Logo após o golpe, em Brasília o deputado Ranieri Mazzili, Presidente da Câmara dos Deputados, assumiu formalmente a Presidência. Contudo, o poder de fato estava nas mãos de uma junta de militares, o *Supremo Comando Revolucionário*, formado pelo General Arthur da Costa e Silva, o Almirante Augusto Rademaker e o Brigadeiro Correia de Mello.

A reconstituição dos fatos ocorridos após o golpe de abril de 64 exigiria pesquisas mais específicas que não seriam de todo pertinente a nosso propósito. Todavia consideramos válido efetuar uma descrição das principais deliberações adotadas pelos militares e que configuraram, de forma progressiva, o estreitamento do estado democrático de direito e a afirmação definitiva do regime ditatorial: os Atos Institucionais (AI).

No dia 9 de abril de 1964 foi assinado o AI-1 pelo SRC – Supremo Comando Revolucionário, evocando para si os poderes constituintes. Embora fosse mantido o

Congresso, tornava-se ele subordinado àquele comando. Com a suspensão das garantias de imunidade parlamentar, o Executivo assumia o poder de cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, de suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por um período de dez anos.

O mesmo AI-1 também criou um Colégio Eleitoral encarregado de eleger indiretamente o Presidente da República, colégio este formado após uma grande “depuração” de parlamentares. Foi assim eleito, no dia 15 de abril de 1964, o primeiro presidente militar daquele período, o General Humberto de Alencar Castelo Branco.

O AI-2 foi decretado a 17 de outubro de 1965. Por ele foram extintos todos os partidos políticos, restando apenas dois partidos destinados a representar um suposto estado democrático: a Aliança Renovadora Nacional – ARENA, fiel aliada do regime, composta por membros da antiga UDN e partidos afins ao golpe; e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, no papel de partido de oposição ao regime. Através desse Decreto foi também decretado recesso no Congresso, nas Assembléias Legislativas estaduais e municipais, ratificando o poder do Executivo de baixar atos complementares e decretos-leis.

Através do AI-3, de 6 de fevereiro de 1966 as eleições para governador foram transformadas em eleições indiretas por maioria absoluta das Assembléias Legislativas. Com relação aos prefeitos das capitais, passaram a ser nomeados pelos governadores. Poucos meses após a edição desse Ato foi homologado pela junta militar o nome do General Arthur da Costa e Silva para substituir Castelo Branco, sendo empossado no dia 15 de março de 1967.

O AI-4, de 7 de dezembro de 1966, reconvocou o Legislativo para discutir e ratificar a Constituição que estava sendo elaborada, examinando-a e aprovando a toque de caixa, sendo esta editada em 21 de janeiro de 1967.

A nova Constituição, gerada sob o poder militar, ratificava todas as arbitrárias formas de controle instituídas anteriormente nos Atos. Um dos primeiros setores a ser por ele prejudicado foi o de trabalho: Quebra de estabilidade no emprego; proibição de greves nos serviços públicos e nas atividades essenciais; incentivo ao trabalho infantil, através da redução da idade mínima para doze anos, causando crescimento na taxa de crianças fora da escola e exploração das mesmas.

Não obstante a forma como foi firmada, a Constituição de 1967 proporcionou alguns avanços decorrentes das reivindicações das forças progressistas, notadamente relacionados aos direitos individuais: o *Habeas-Corpus*, garantia contra invasão de domicílio; direito de reunião, de associação e de expressão; imunidade parlamentar entre outros. Esta breve abertura repercutiu de forma imediata nas manifestações contrárias ao Regime, instaladas sobretudo nos anos de 1967/68, seguindo uma tendência mundial (Vide Maio de 68 na França).

Entre 1967 e 1968, o movimento estudantil realizou grandes mobilizações contra o governo; o movimento sindical dos trabalhadores começou a sofrer um processo de renovação e de resistência à política econômica, culminando com as greves operárias de Contagem (MG) e Osasco (SP) em 1968; setores da Igreja Católica associaram-se a luta oposicionista. (GERMANO, 1994, p.65).

O fortalecimento dos movimentos de contestação social contribuiu para novamente ver-se agravadas as relações entre o Executivo (Comando Militar) e o Legislativo. Isto serviu para ser editado, a 13 de dezembro de 1968, o AI-5. Foi a partir dele instituída de vez a supremacia da chamada *linha dura* entre os militares. As forças repressivas do Estado assumiram então uma atuação feroz e ilimitada, provocando aumento de prisões, torturas e assassinatos. Após a inesperada morte de Costa e Silva,

em dezembro de 1969, vitimado por uma trombose desde agosto do mesmo ano, a junta provisória que passou a governar o país homologou o nome de um outro general da *linha dura*, Emílio Garrastazu Médici

O AI-5 também instituiu a censura à imprensa, à educação e cultura. “Nos dez anos em que esteve em vigor, o ato deixou um saldo de 500 filmes e 450 peças interditadas, 200 livros proibidos, dezenas de programas de rádio e televisão e mais de 1000 letras de músicas censuradas.” (Retratos do Brasil, p.142).

Depois de decretado o AI-5 o quadro político dominante no Brasil cerceou de vez toda possibilidade e direito de contestação ao regime. O Decreto-Lei 477/69 reprimiu de forma explícita quaisquer manifestações nesse sentido, realizadas no âmbito educacional. Para reforça-lo, o Ato Complementar nº 75 punia todo o pesquisador atingido pelos AIs de atuar em qualquer instituição pública. Tal medida provocou uma significativa migração de intelectuais para outros países.

O Decreto 477, também denominado o AI-5 no ensino, qualificava como *infração disciplinar*, cometida por aluno, professor ou funcionário atuante em estabelecimento de ensino público ou privado, toda e qualquer atividade passível de ser associada à subversão. (GHIRALDELLI, 2003).

Os professores acusados desse “crime” além de demitidos ficavam proibidos de ser novamente contratados para exercer a docência durante cinco anos. Um outro perverso efeito originado desse decreto foi a prática de delação entre funcionários, professores e mesmo estudantes, aprofundando assim o clima de terror e de insegurança. Todavia a constituição um sistema de informação e dominação permanente exigiu a organização de todo um complexo de instituições a serviço da repressão e do terror.

O Serviço de Informação das Forças Armadas era encabeçado pelo SNI – Serviço Nacional de Informações, instituição criada pelo General Golbery do Couto e

Silva, um dos mais *ilustres* intelectuais do regime militar. A instituição teve entre seus chefes João Batista Figueiredo, Otávio Medeiros e Emílio Garrastazu Médici, dois destes posteriormente empossados Presidente da República.

Após um período de ajustes econômicos (1965-1967), o modelo econômico adotado proporcionou o denominado *Milagre brasileiro*. Tal ciclo de expansão econômica conduziu a um crescimento do PIB numa média de 9% ao ano, acompanhado do crescimento no setor de energia elétrica, de produção de aço, de automóveis e nas exportações.

O *boom* da economia instaurada pelos governos militares não tinha suficiente sustentação para garantir a falsa estabilidade e crescimento econômico por muito tempo. A partir da segunda metade da década de 1970 se instaura um panorama de crise de acumulação do capital, levando a parte da burguesia que antes apoiava os militares e se opor ao regime. Um fato externo que contribuiu para essa reviravolta foi o primeiro choque do petróleo, em 1973, o que provocou um aumento no preço do barril no mercado internacional de três para doze Dólares.

Em decorrência do crescente quadro de exclusão social, provocado pela concentração de renda no Brasil, o Estado militar adota políticas sociais de natureza preventiva e compensatória. Dentre estas foi criado o BNH – Banco Nacional de Habitação, responsável pela construção de grandes conjuntos habitacionais nas principais cidades, além do aumento dos trabalhadores segurados pela Previdência Social, estendendo-se esse direito ao campo através do Funrural.

### 2.3 A educação sob a égide dos militares

As reformas educacionais instituídas no governo dos militares foram efetuadas em um período de intensificação do poder repressivo e autárquico do Estado, época do AI-5. “É nessa conjuntura que o Estado vai propor e institucionalizar a reforma da educação brasileira. Desse modo, a reforma universitária surge na véspera do AI-5, em 1968, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, em pleno auge do ‘milagre’ e do governo Médici, em 1971.” (GERMANO, 1994, p.94).

Em 1965 foi então formada uma comissão de especialistas a partir do convênio MEC-USAID (United States Agency for International Development), composta por cinco norte-americanos e dois brasileiros. Essa comissão foi encarregada de elaborar um estudo mais detalhado sobre a universidade brasileira

Diante de um quadro de crise política, vivenciado nos anos de 1967/68, o governo militar constituiu o GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, imbuído de elaborar projeto que atendesse às demandas para o setor, sem deixar de observar o relatório elaborado pela comissão anterior.

Algumas dessas demandas e reivindicações eram provenientes do movimento estudantil, como a introdução da estrutura departamental, a adoção do sistema de créditos por disciplina e a periodicidade semestral, a divisão do curso de graduação em ciclo básico e ciclo profissional, mudanças no regime de trabalho dos professores, a associação indissolúvel entre funções de ensino e de pesquisa. Nesse contexto, de forma paradoxal, iniciou-se desde então a expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil.

Observamos que, mesmo naquele contexto, revela-se a natureza contraditória, dialética, presente na reforma universitária: Ainda que de forma desfigurada, incorporou ela experiências renovadoras conquistadas no Ensino Superior: Adoção da estrutura

departamental, do sistema de crédito e da periodicidade semestral; mudanças no regime de trabalho dos docentes, com opção para a dedicação exclusiva; organização preferencial das instituições de ensino superior sob forma de universidades; indissolubilidade das funções de ensino e pesquisa. “A reforma acarretou, finalmente, a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que permeada de notórios limites.” (GERMANO, 1994, p. 145).

Verificada a escassez de docentes do nível superior mais qualificados em termos de currículo, restou ao Ministério da Educação e Cultura a opção de viabilizar o intercâmbio com instituições e países estrangeiros, sob forma de concessões de bolsas para os docentes se deslocarem àqueles países, ou convidando professores visitantes para ministrar cursos no Brasil.

Foi dessa forma facultado, em pleno período de endurecimento do regime militar, no ano de 1970, ocorrer a vinda de uma equipe de educadores franceses filiados à Pedagogia Freinet, responsáveis para ministrar cursos nas regiões Sudeste e Sul do país. Segundo Yamamoto (1996, p. 77), a própria carência de material específico levou o MEC a não apenas deixar de fazer qualquer resistência a esta pedagogia, como inclusive manifestar formas de incentivo para-oficial a mesma. Não obstante as potenciais ameaças que a expansão dessa proposta poderia acarretar aos diversos níveis de ensino, restava ao despotismo fardado outros recursos para exercer seus (des)mandos.

Quinze dias após ser sancionada a Lei 5.540/68 (28 de novembro de 1968), foi decretado o AI-5, o que provocou a edição de duas novas leis complementares, as de nº 464 /69 e 477/69. Ambas as leis promoveram o aniquilamento do movimento estudantil, a cassação de professores, a total submissão das universidades frente ao poder militar. As ASI - Assessorias de Segurança e Informações, que atuavam nas



universidades, constituíam um dos tentáculos do SISNI – Sistema Nacional de Informações, que tinha como órgão central o SNI – Serviço Nacional de Informação, conforme assinalamos anteriormente.

Caberia indagar acerca de qual visão sustentava as medidas tomadas pelos militares para o setor educacional. A resposta a esta indagação vamos encontra-la no campo econômico, onde prevalecera uma visão empresarial da educação, alicerçada na teoria do capital humano. Através dela entendemos o porquê não somente da reforma universitária – Lei nº 5.540/68, mas sobretudo a relativa ao 1º e 2º graus – 5.692/71, aprovada por unanimidade pelo Congresso Nacional, no dia 11 de agosto de 1971.

O pensamento acolhido pelos intelectuais do regime militar para sua política educacional era a *Teoria do Capital Humano*. Propunha então estabelecer relação direta e imediata entre educação e produção, de forma a submeter a primeira a esta última. Portanto, o que passava a influir de fato era a formação e conservação de um modelo educacional inteiramente a serviço do capital econômico, a serviço de uma sociedade de classe anti-democrática e associada a interesses internacionais.

Semelhanças várias podem ser identificadas entre as leis do ensino editadas pelos militares. Os dois principais pontos presentes nessa lei são os seguintes: a extensão da escolaridade obrigatória, transformando o antigo primário e ginásio em 1º Grau, com duração de oito anos, ou oito séries; a generalização do ensino profissionalizante de nível médio. Dessa forma o ensino médio acentuava um caráter terminal nos estudos, buscando conter a demanda pelo ensino superior.

O ensino profissionalizante viria assim a complementar as intenções da lei da reforma do ensino superior. Para que este fosse aliviado da pressão que sobre ele incidia, o ensino médio teria que ser um filtro

eficaz que desviasse potenciais pretendentes ao ensino superior. O ensino médio profissionalizante contraporia à liberalização formal do vestibular a efetiva contenção num degrau anterior. (GERMANO, 1994, p.95).

Nesse período, ao contrário do que seria necessário, o investimento público destinado à educação, além de insuficiente foi sofrendo gradativos cortes. Como resultado imediato grassaram os prédios escolares sem condição de funcionamento, verificando-se um aumento no número de professores leigos, sobretudo nas regiões mais pobres (Norte e Nordeste), o correlato crescimento nas taxas de repetência e evasão nas escolas.

Ao separar a formação profissional da intelectual e humanista a proposta de profissionalização do 2º Grau cometeu um dos piores equívocos da história educacional brasileira. Fundamentou-se numa errônea atribuição de setores destinados a uma formação intelectual mais completa, o das elites dirigentes, e um outro mais numeroso, ao qual bastaria uma formação básica e a capacitação técnica-profissional, a classe trabalhadora.

Dessa forma o ensino prático-profissionalizante passaria a se contrapor ao modelo humanista de educação, sendo este substituído por elementos práticos. Diferenciava-se assim dos ideais escolanovistas democráticos, que almejaram tornar a escola uma instância inteiramente direcionada à vida (Dewey, Freinet, Anísio Teixeira entre outros).

O evidenciado fracasso desse plano foi constatado por todos aqueles que, na década de 1970 puderam vivenciá-lo, fosse na qualidade de professor, de aluno ou mesmo de observador externo. O Parecer do CFE 45/72 flexibilizou o caráter de obrigatoriedade do ensino profissionalizante, introduzindo um amplo rol de

“habilitações básicas”. Finalmente, com Lei nº 7.044/82, a obrigatoriedade foi revogada. Segundo Germano (1994) as principais causas que levaram ao fracasso da profissionalização foram as seguintes:

- Limitação dos recursos financeiros. Na escola profissionalizante o custo/aluno seria 60% mais alto do que no secundário padrão. No ano de 1980 o Estado gastava apenas 8,4% do montante necessário;
- A profissionalização universal e compulsória era considerada anacrônica naquele período, porquanto países mais avançados exigiam de seus trabalhadores uma formação geral mais completa;
- Ocorria uma discrepância prática e uma crônica desatualização do sistema educacional em relação ao ocupacional (empregatício);
- Não se deu uma implantação efetiva de cursos profissionalizantes nas escolas da rede pública;
- Não se deu tampouco a esperada diminuição da demanda pela universidade;
- Por fim, o reconhecimento pelo MEC do malogro do projeto, através do Parecer CFE 45/72 e da Lei nº 7.044/82.

Um outro grave prejuízo provocado pela fracassada proposta de profissionalização do 2º Grau atinge diretamente a esfera da formação de professores. Anteriormente o Curso Normal tinha duração de quatro anos, sendo constituído por um currículo mais completo e satisfatório. A partir da Lei 5.692/71, foi ele transformado em *Habilitação Magistério*, constituído por um ano de estudos comuns aos demais alunos do 2º Grau, seguido de dois anos de estudos específicos à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Ocorreu que considerável parcela de alunos que ingressavam no 2º Grau não conseguiam vagas em outros cursos, dado desempenho insatisfatório nos testes, acomodando-se então no Curso de Magistério, não raro sem propensão a exercê-lo de fato. Concluindo o curso, na falta de oportunidades mais compensadoras, terminavam ingressando na carreira docente.

Substancial parcela de professores que a partir da década de 1970 começaram a lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental foram formados naqueles cursos. Dessa forma, na capital potiguar, o Instituto Kennedy, em atendimento às diretrizes traçadas pela nova LDBEN, reestrutura o Curso Normal em Curso de Habilitação ao Magistério.

Através do ciclo de reformas da educação brasileira, do qual resultou a Lei 5692/71, fixando diretrizes para o ensino de 1º e 2º Grau, o Instituto de Educação Presidente Kennedy passa a se denominar Escola Estadual Presidente Kennedy – 1º e 2º graus, sob a autorização nº 394/76, transformando o curso normal em uma das habilidades de 2º grau, ou seja, curso de Magistério. (AQUINO, L.C.; DANTAS, O. A., mimeo).

#### **2.4 O quadro social e político brasileiro na década de 1970**

No ano de 1972 o Brasil atravessava o período mais “duro” do governo militar, sob regência do General-Presidente Garrastazu Médici. Conquanto o país vivenciasse uma aprovada fase de desenvolvimento econômico-industrial – o *milagre*, aprofundava-se cada vez mais a concentração de renda no país, o que levou o referido general a afirmar: A economia vai bem, mas o povo vai mal.

Objetivando manter sob controle o conjunto da sociedade civil, o governo fez uso de acirrada propaganda ideológica. Através dela conclamava o ufanismo, o espírito nacionalista, reforçado com a execução de obras monumentais, como a Rodovia Transamazônica, a ponte Rio-Niterói.

Completando os oito anos de regime ditatorial, de negação dos direitos democráticos, o falso ufanismo, o aparente desenvolvimento econômico ou mesmo os avanços técnicos não embotaram a lucidez daqueles que se dispunham a continuar lutando por justiça e liberdade. Todavia, para aqueles, o eficiente sistema de vigilância e repressão reservou todas as formas de represália, inclusive a violência brutal e a morte.

O sucessor do General Médici, General Ernesto Geisel, marca o retorno da corrente sorbonista ao poder. Concomitantemente enfraquecia-se a aliança entre militares e setores da burguesia nacional. Busca-se então retomar os projetos de Castelo Branco e seu grupo, que era o de transformar o Brasil numa potência democrática e moderna.

Um fator decisivo nesse processo de abertura, de distensão no governo militar, foi a presença de contradições dentro do próprio aparelho. Tal fato impeliu os mandatários a uma busca de apoio na sociedade civil, o que implicou na obtenção de concessões e conquistas. Não obstante as reais intenções do regime não apontavam para a restauração do pleno estado democrático mas sim para uma transição do autoritarismo militar para o civil.

Nesse ínterim a sociedade civil intensifica suas entidades organizativas e sua força de pressão, na retomada da luta pelo estado de direito, suspenso desde 1964. Setores sindicais, da imprensa, da igreja, da área jurídica passam a fazer pressão crescente para a volta da democracia. No âmbito legislativo, todas as eleições realizadas a partir de 1974 levaram à vitória do único partido oposicionista legalizado, o MDB.

Na região do ABC paulista (S. André, S. Bernardo e S. Caetano) irrompem greves com intensidade, sobretudo a partir de 1978. Em pouco tempo o movimento grevista se espalha por todo o Estado de São Paulo, em seguida por todo país, atingindo meio milhão de trabalhadores. No ano seguinte o total de trabalhadores filiados aos movimentos grevistas superava os três milhões.

No meio trabalhista rural a expansão dos movimentos sindicais foi também significativa. Até meados da década de 1980 são registrados dois mil quatrocentos e cinquenta e cinco sindicatos, vinte e uma federações, uma confederação e oito milhões de sindicalizados.

Os setores educacionais também fortalecem sua organização e atuação no período. As reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC – passam a atuar de forma emblemática nesse sentido. A União Nacional dos Estudantes – UNE, também retoma suas atividades. Professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior desencadeiam campanhas por melhores condições de trabalho.

Na região sudeste profissionais do ensino fundamental vinculados à Apeoesp – Associação dos professores da rede de ensino oficial do Estado de São Paulo – deflagram um intenso e prolongado movimento grevista entre 1978-1979. a trajetória desse movimento foi detalhadamente apresentada em *A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus* (Ribeiro, 1984). Na referida obra é apresentada de forma detalhada os avanços e impasses enfrentados pela categoria, mostrada como a mais comprometida nas lutas.

Profissionais que sofreram no período assinalado um violento processo de “desqualificação” tanto política, quanto técnico-pedagógica. Mas, profissionais que, na minha maneira de entender, nessa violência e contra ela, através de seu movimento enquanto

categoria, tem-se evidenciado como os educadores escolares mais competentes politicamente. [...]

A formação política dos professores tem que ser explicitada e aprimorada constantemente quando o que quer é estreitar e fortalecer os vínculos da prática pedagógica com os interesses populares e não de minorias privilegiadas política, econômica e culturalmente. (RIBEIRO, 1984, p. 17; 218).

Caberia observar que, na obra acima citada, a autora faz comentários sobre os prejuízos causados pelo que denomina *modernização* pedagógica, que priorizaria os aspectos psicológicos do educando, em prejuízo da aprendizagem de conteúdos curriculares, transmitidos na escola.

Faz ela referência a teóricos responsáveis por esse desvio, citando então os nomes de John Dewey, William James, Claparède, Cousinet e Elise Freinet. O equívoco cometido parte, provavelmente, de ter sido utilizado como fonte de consulta a obra de George Snyders, *Pedagogia Progressista*, extraindo da mesma citações de Dewey, Claparède e Elise Freinet. (RIBEIRO, 1994, p. 60).

Assinalamos através dessa referência não somente o desconhecimento da história e dos princípios políticos e pedagógicos freinetianos presentes, na década de 1970, no ideário dos educadores, como a também a influência que teóricos estrangeiros avessos a esta proposta causaram naqueles que sequer a conheceram com mais propriedade.

Retomando o quadro histórico e político brasileiro anteriormente referendado, quando destacamos a presença dos movimentos políticos ligados à classe dos educadores das instituições públicas de ensino, fazemos alusão ao fortalecimento dessa luta nas instâncias de ensino superior.

A partir de 1974 as reuniões da SBPC tornaram-se palco de discussões e críticas ao Regime Militar. Agindo em represália a essas reuniões, em 1977 o governo militar dificultou a todo custo a reunião programada para ser realizada na cidade de Fortaleza, Ceará. Por este motivo a reunião teve que ser transferida para a PUC de Campinas, SP.

No ano seguinte, os educadores dessa instância se reúnem na mesma cidade, quando é realizado o *I Seminário Brasileiro de Educação*, . Desde então passa este a ocorrer a cada dois anos, sob o título de *Conferência Brasileira de Educação*, contando com a participação de instituições educacionais da sociedade civil, do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; da Associação nacional de educação – Andes; da Associação nacional de pós-graduação em educação – Anped.

Em 1979 ocorrem protestos e movimentos grevistas contra os baixos salários dos profissionais do ensino superior, as políticas educacionais aplicadas pelo regime. Dá-se a reorganização da Confederação dos Professores do Brasil – CPB e, em 1980, é então criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES.

Percebemos portanto que a reorganização dos profissionais do ensino, ao final da década de 1970 e início dos 80, ocorre dentro de um contexto histórico e político no qual a hegemonia do governo militar enfraquecia-se progressivamente, enquanto a classe trabalhadora e seus diversos sindicatos mobilizavam milhões de integrantes em suas lutas e os próprios partidos políticos comprometidos com as causas populares ressurgiam, após quase duas décadas de severa repressão.

## **2.5 A Reforma Partidária e o Governo do General Figueiredo**

Desde as eleições de 1974, continuando na de 1978, o bipartidarismo imposto pelo regime virou-se contra seu criador. A Arena, partido representante do regime, perde



progressivamente nas grandes cidades, ao mesmo tempo em que o MDB, partido que congregava forças oposicionistas, conquistava progressivo espaço. Em 29 de novembro de 1979 o projeto de reforma partidária elaborado pelo General Golbery é enviado ao Congresso, extinguindo as legendas até então atuantes. Alguns meses após seis legendas passariam a compor o leque partidário:

- O PDS – Partido Social Democrático, sucessor da Arena. Seu presidente era o Deputado José Sarney;
- O PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, sob direção de Ulysses Guimarães;
- O PP – Partido Popular, ficando com a ala mais moderada do MDB, tendo a frente Tancredo Neves;
- O PTB – Partido Trabalhista Brasileiro. Disputado por duas correntes, passa a ser liderado por Ivete Vargas, sobrinha de Getúlio;
- O PDT – Partido Democrático Trabalhista. Encabeçado por Leonel Brizola, partidário de um “socialismo moreno”. Chegou a filiar-se à Internacional Socialista (Social-Democracia);
- O PT – Partido dos Trabalhadores. Surge das lutas sindicais paulistas, junto aos intelectuais de esquerda. Sua fundação é formalizada no Colégio Sion, São Paulo, em 10 de fevereiro de 1980.

Segundo Germano (1994, p.220), dada a reorganização partidária, facultada através da lei 6767/79, após 1980 os partidos de oposição se dividiram à esquerda e a direita. Na esquerda desponta o PT, vinculado ao movimento sindical do ABC paulista, tendo como líder o metalúrgico e líder sindical Luís Inácio da Silva, o Lula. Também na ala esquerda estava o PDT, liderado por Brizola, que propunha retomar o trabalhismo populista de Vargas e João Goulart. Já o PMDB tornou-se um partido híbrido,

aglutinando desde partidos fisiológicos, como o PP e o PTB, até partidos clandestinos, como o MR-8, o PCB, o PC do B.

O General Ernesto Geisel, já próximo a encerrar o seu mandato, tornou-se o primeiro presidente militar a escolher seu sucessor, o também general João Batista Figueiredo. Ao assumir o cargo, o novo mandatário proclama seu inabalável propósito de fazer deste país uma democracia.

No cenário econômico, o novo presidente se deparava diante de um quadro particularmente difícil. Na base das mudanças políticas e organizativas da classe trabalhadora estava o agravamento da crise econômica no país. A inflação, que em 1978 chegara a 40,8%, se eleva para 77,2 %, ultrapassando em 1980 a casa dos três dígitos (110,2%).

Com a substituição do ministro Simonsen por Delfim Neto, anuncia este corte nos gastos públicos, liberação nas taxas de juros, desvalorização da moeda, entre outras medidas. Todavia, não dão elas resultados positivos, o que ocasiona a primeira recessão enfrentada pelo país desde a crise de 1930.

O acentuado aumento na taxa de desemprego, acompanhado por convulsões sociais ocorridas nas grandes cidades, com saques a supermercados feitos por multidões famintas, acompanhados por violentas repressões policiais, assinalavam o declínio definitivo do governo militar. (Isto É Brasil, 500 anos. Atlas Histórico).

No plano político-sindical a campanha salarial de 1980, promovida pelos sindicatos de São Paulo e Diadema, promove um significativo número de assembléias, preparando assim uma campanha prevista para ser longa.

Em março daquele ano é aprovado o indicativo de greve, atingindo toda a região industrial paulista. O governo tenta reprimir o movimento, enviando milhares de soldados da PM, viaturas e helicópteros que davam vôos rasantes sobre as assembléias.

No mês de abril são presos diversos líderes sindicais, dentre eles Lula. A paralisação persiste, com 90% em São Bernardo e 70% em Santo André. Ainda que posteriormente vencido, o movimento grevista contribuiu para isolar a ditadura, para fortalecer as oposições. Estas, nas eleições de 1982, viriam a projetar o PT e seu principal líder, Lula.

A crise do petróleo, iniciada naquele período, aumentou o endividamento externo, agravado com o aumento nas taxas de juros cobradas pelos credores internacionais. Dessa forma, como recurso último, o governo acabaria apelando ao FMI. O primeiro acordo com a entidade, efetuado já no governo Figueiredo, foi realizado logo após as eleições de 1982. A política de endividamento do governo, crescentemente atada aos bancos internacionais, fez aumentar os protestos da oposição. São feitas propostas a favor de uma moratória, da suspensão do pagamento da dívida externa.

Decisivo indicador de que regime militar estava próximo do fim foram as eleições realizadas em 1982. Apenas na região Nordeste o PDS conseguiu eleger todos os governadores. Na Câmara Federal, o PMDB e demais partidos da oposição superaram os parlamentares filiados ao PDS.

## **2.6 A Campanha das Diretas**

Iniciada no ano de 1983, a Campanha das Diretas constitui-se num definitivo passo para a reconquista da democracia. Em junho daquele ano os governadores Franco Montoro (SP), Leonel Brizola (RJ), somam-se a Lula para formar uma comissão suprapartidária, favorável às eleições diretas. No mês de novembro os dez governadores oposicionistas (SP, MG, RJ, PR, GO, PA, ES, AM, MS, AC) lançam o manifesto dos governadores pelas diretas.

Quando chega o dia de votação da emenda Dante de Oliveira, 25 de abril de 1985, que propunha restituir a eleição direta para presidente e vice, o governo novamente consegue frustrar os anseios da população. Por uma diferença de apenas 22 votos, a oposição é derrotada. Permaneceria a eleição indireta, via colégio eleitoral. Mesmo vitorioso, o regime ficaria mais ainda estigmatizado enquanto instância ilegítima, o que enfraquece cada vez mais suas forças partidárias.

Diante do impasse provocado pelo veto aprovado pela maioria do Congresso, surge uma oportunidade do mesmo se redimir, indicando um candidato suficientemente forte para derrotar o governo, ao mesmo tempo que moderado o bastante para assegurar um período de *transição* à democracia. Os eleitos para compor a chapa são o ex-governador de Minas, ex-ministro de Goulart e fundador do MDB, Tancredo Neves, e o senador maranhense, antigo aliado da ARENA/PDS, José Sarney. Dentre os partidos oposicionistas apenas o PT mantém o boicote contra o Colégio Eleitoral, o que não impede que, dentre seus oito deputados, três apoiem a chapa encabeçada por Tancredo.

No principal partido situacionista, o PDS, a crise agrava-se. Dentro de um leque de presidenciáveis, o escolhido é Paulo Salim Maluf, já na época envolvido com casos de corrupção, truculência e continuísmo. Tal escolha ocasiona uma cisão no partido. O presidente deste, José Sarney, associa-se a outros companheiros e lança a Frente Liberal, núcleo do futuro PFL – Partido da Frente Liberal.

A partir desse redimensionamento Sarney termina indicado para compor a chapa de oposição, encabeçada por Tancredo, aliando-se ao PMDB para formar a frente oposicionista. A partir de agosto de 1984 o político maranhense filia-se ao PMDB, permanecendo na sigla até a atualidade.

Chega por fim o dia 15 de janeiro de 1985, dia em que o Colégio Eleitoral votaria no primeiro presidente civil desde 1964. O resultado corresponde às expectativas mais

progressistas: Tancredo vence Maluf por 480 votos contra 180. Anuncia-se logo em seguida o início da Nova República, a quinta desde a proclamação de 1889.

Nos dois meses que antecedem a posse do novo presidente sua habilidade conciliatória organiza o futuro ministério de forma a contemplar os mais diversos segmentos, até mesmo o militar. Compartilham as pastas ministeriais representantes do PMDB, do PFL, dos movimentos trabalhistas e de esquerda, como foi o caso da nomeação de Almir Pazzianotto, advogado do sindicato dos metalúrgicos e indicado para o Ministério do Trabalho.

Às vésperas do dia da posse um acontecimento viria comover o país inteiro: Tancredo Neves é subitamente operado, anunciando a mídia que se tratava inicialmente de problemas intestinais. Dias depois o problema passara a ser uma grave infecção hospitalar, impedindo assim o político mineiro de estar na solenidade de posse. Seu vice, José Sarney, se faz presente ao ato, assumindo interinamente a Presidência da República.

Entre os sentimentos de euforia, promovida pelo avanço político, e a apreensão nacional com a saúde de Tancredo, o país se depara com um fato de contorno épico e trágico. No dia 21 de abril, data comemorativa da Inconfidência Mineira, da morte de Tiradentes, é oficialmente anunciada a morte do Presidente Tancredo Neves, causada por falência múltipla nos órgãos decorrente de septicemia (infecção generalizada do organismo).

Um dia após o sepultamento do político mineiro, José Sarney assume a Presidência. Revelava ele disposição em honrar os compromissos firmados por Tancredo. Duas pautas de máxima urgência estavam a sua frente: A dívida externa, que atingia os doze dígitos, ou 102 bilhões de dólares; paralela à dívida interna que, fora de

controle, aumentara 577% em 1984; e a remoção do entulho autoritário deixado pelos militares, isto é, a reinstalação da democracia em todos os níveis.

À bancada recém-eleita da Câmara é delegada a tarefa de formação da Assembléia Constituinte, encarregada de elaborar a nova carta magna do país. Mesmo heterogênea, composta por representantes dos diversos partidos, nela prevalece os deputados filiados ao PMDB (305, das 574 cadeiras), seguido pelo PFL (134). As demais cadeiras são ocupadas pelo PDS (36), PDT (25), PTB (24), PT (16), PL (09), PDC (7), PSB (6), PC do B (5), PCB (3).

No processo de elaboração da Constituição as forças políticas conservadoras se unem formando um só bloco, denominado *Centrão*. Nele estão presentes parlamentares do PFL, PDS, PTB, PL e PDC. Através dessa coalizão estavam garantidos os interesses das classes dominantes.

Finalmente, no dia 5 de outubro de 1988, é aprovada a nova Constituição. Não obstante ser criticada tanto por setores da direita como da esquerda, apresenta ela avanços em relações às anteriores. Entre outros citamos as conquistas no campo dos direitos individuais, coletivos e sociais: O *Hábeas Corpus* é restituído; tortura e racismo passam a ser considerados crimes hediondos; direitos trabalhistas são conquistados, como a jornada de 44 horas semanais, licença gestante por 120 dias, amplo direito de greve, liberdade sindical.

Na nova Constituição foi também assegurado eleição direta em todos os níveis, o direito ao voto do analfabeto e de jovens na faixa etária de 16/18 anos. Dentre outros pontos significativos destacamos o Artigo 22, Inciso XXIV, que afirma: *Compete privativamente à União legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional*. Estava novamente aberto o espaço para a elaboração da segunda LDBEN, o que se efetivaria oito anos mais tarde, com a Lei nº 9394, de dezembro de 1996.

Através da reconstituição dos acontecimentos mais marcantes no segundo quinquênio da década de 1980 nos remetemos a um período igualmente marcante na nossa própria história. No plano pessoal, foi exatamente nessa época quando começávamos a lecionar em escolas públicas de 1º e 2º graus, fase em que estas enfrentavam um constante e progressivo desgaste, refletindo na falta de estrutura adequada, nos baixos salários, no grande índice de repetência e evasão escolar.

Dessa forma, no ano de 1986 conquistamos a condição de professor efetivado através de concurso promovido pela Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos do Estado do Rio Grande do Norte. Após alguns anos lecionando em escolas menores, na qualidade de professor contratado, ingressávamos no Colégio do Atheneu Norteriograndense. Nele permanecemos por mais nove anos, lecionando sobretudo no Curso profissionalizante de Magistério, nível médio, ao lado de outros cursos de I e II Graus, como era chamado à época.

Em meados do ano de 1995 participamos de um processo seletivo para professor do Instituto de Formação de Professores – IFP, implantado no ano anterior, quando então passamos a trabalhar na referida instituição. O Curso Normal Superior, ali implantado para atender à demanda dos professores da rede pública que não tinham formação superior, atendia assim às novas propostas de formação docente, que seriam asseguradas através da Lei de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional, nº 9394/96.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDBEN 9394/96 in OLIVEIRA, 2003, documento digital).

## 2.7 A Globalização e o neoliberalismo entram (definitivamente) em cena

O final da década de 1980 foi particularmente significativo em termos globais. Por essa razão devemos destacar alguns acontecimentos que ocorreram no período, os quais assinalavam mudanças históricas e políticas em uma sociedade crescentemente globalizada, particularmente em termos econômicos.

Os regimes totalitários, que desde a Revolução de 1917 tentaram implantar uma economia de Estado ideologicamente voltada à extinção da sociedade de classes e a preservação de um modelo socialista de produção, chegavam ao limite de uma longa crise. Entra assim em colapso a URSS e o Bloco Soviético, após a tentativa de seu chefe, Mikhail Gorbachov, de modernizar a economia através da chamada *Perestroika*.

Na Europa Oriental grassa uma grande onda de protesto contra o regime comunista, que tem seu apogeu no dia 9 de novembro de 1989, com a queda do Muro de Berlim, que durante décadas seguidas dividiu a Alemanha em Ocidental e Oriental. A agonia dos regimes denominados socialistas expira com a extinção formal da URSS, a 8 de dezembro de 1991.

Com o fim da guerra fria, iniciada logo após a II Guerra Mundial, entra em cena a denominada *Nova Ordem Mundial*. O termo cunhado pelo presidente norte-americano George W. Bush caracterizava uma nova ofensiva liberal, liderada pelos Estados



Unidos. A nova ordem capitalista passava desde então a ser chamada de Neoliberalismo.

O neoliberalismo não foi contudo elaborado nessa época. Seu principal teórico foi o austríaco F. Hayek, que publicou em 1944 *O Caminho da Servidão*. Seus principais postulados condenam toda limitação nos mecanismos de mercado.

Passadas algumas décadas as idéias de Hayek começam a ser abraçadas, no contexto da crise econômica de 1973, responsável pela primeira recessão profunda e generalizada desde a Segunda Guerra. Em conjunto com a defesa da minimização das funções do Estado, obrigatoriamente vinculadas a um rigoroso ajuste fiscal, a nova onda neoliberal, aprovada no Consenso de Washington, também apregoava: Privatização de empresas estatais; abertura para o comércio externo, sem restrições ao capital internacional; redução das regras da economia; reestruturação da previdência; investimento em infra-estrutura básica.

A América Latina, mais precisamente o Chile, serviu de berço para a primeira política de governo tipicamente neoliberal. Compartilhando aquele país do mesmo infortúnio totalitarista que afligia diversas nações vizinhas, inclusive o Brasil, o ditador que governava o país, Augusto Pinochet, acolheu a proposta econômica.

Na década seguinte o neoliberalismo seria implantado no Peru, seguido pelo Bolívia, México, Argentina, Venezuela. Mesmo não admitindo publicamente, o governo Sarney também buscou adotar algumas orientações neoliberais.

Dentre os países mais ricos, o primeiro a implantar essa proposta foi a Inglaterra, quando chefiada pela 1ª Ministra Margareth Thatcher. No mesmo período, início dos 80, juntaram-se a Alemanha e os Estados Unidos, respectivamente chefiados pelo Premier Helmut Kohl e pelo Presidente Ronald Reagan.

A adoção das propostas neoliberais por estes países, em um contexto de crise econômica mundial, resultaram de forma imediata na estabilização monetária, por vezes acompanhada de recuo nas taxas de inflação. Todavia, ao contrário de favorecerem elas o crescimento industrial, geraram uma profunda desaceleração, acompanhada de desemprego e de concentração de renda.

No plano político, apesar dos novos ventos que pareciam soprar, muitos dos atores davam continuidade a antigas políticas, permanecendo ainda atuante até os dias atuais ou garantindo seus substitutos. Não faltaria sequer um grande escândalo que implicaria no *impeachment* de um presidente. Ainda assim no decorrer destas últimas décadas o país também veria despontar novos líderes, novos partidos, planos econômicos, moedas.

Reconstituir assim os cinco anos do chamado governo de transição para a democracia, presidido por J. Sarney, permite que compreendamos com mais clareza a década de 1990, as continuidades e rupturas operadas no início do novo século, o redimensionamento da questão educacional.

Dessa forma, conceber o espaço onde se insere a Pedagogia Freinet, os sentidos a ela atribuídos pelos atores da educação, abstraindo totalmente a presença desses condicionantes, não seria incorrer numa reificação do trabalho educativo, reduzindo-o a um conjunto de teorias e práticas disponíveis ao arbítrio de seus atores ?

O imediato período que sucede os 21 anos de regime militar notabiliza-se, como assinalamos anteriormente, por um reordenamento das forças políticas das diversas matizes. A formação da frente democrática, que garantiu a vitória da chapa Tancredo/Sarney, assinala apenas um primeiro momento de constituição desses pactos, que garantiram a permanência de antigos caciques no poder, mesmo que sob novos contornos e legendas.

Tais estratégias não impediram que as forças populares, representadas pelos partidos de esquerda, também avançassem, mesmo sem o acompanhamento dos movimentos populares que caracterizam os primeiros anos da década de 1960 ou do aparato revolucionário e guerrilheiro presente nos anos 70.

Em meio a esse clima, parlamentares do PMDB descontentes com o partido, após exigir o rompimento do mesmo com o governo, decidem formar uma nova sigla, o PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira, o que é formalmente realizado em junho de 1988.

Inicialmente inclinado à defesa de teses vinculadas ao socialismo democrático, passaria a adotar o ideário neoliberal. Entre seus principais líderes figurava o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, autor de diversas obras tecendo críticas à economia liberal no período da ditadura, o que inclusive implicou em seu exílio.

Nas eleições realizadas em 1988, destinadas a eleger os novos prefeitos, o PSDB já ocupava a terceira maior bancada no Congresso, embora somente elegeesse o prefeito de Belo Horizonte. Os tucanos, como passariam a ser denominados os partidários dessa legenda, iniciam desde então uma trajetória que atingiria seu ápice em 1994, quando Fernando Henrique Cardoso assumiria a presidência da República, nela permanecendo por oito anos.

Próximo de findar-se o mandato de Sarney aproxima-se a mais aguardada eleição do período, destinada a eleger por sufrágio universal o primeiro presidente pós-64. Dado o visível desgaste do PMDB, os eleitores lançam-se em busca de candidatos da oposição, fossem eles de direita ou de esquerda.

Vinculados aos partidos mais tradicionais, são lançados os seguintes candidatos: Ulysses Guimarães (PMDB), Mário Covas (PSDB), Ronaldo Caiado (UDR), Aureliano Chaves (PFL), Paulo Maluf (PDS), Afif Domingos (PL). Do lado dos partidos de

esquerda saem candidatos Roberto Freire (PCB), Leonel Brizola (PDT) e Luiz Inácio Lula da Silva , pelo PT.

Eis então que surge quase do nada um novo ator, afirmando-se independentes dos velhos partidos e se projetando como *caçador de marajás*, contra a corrupção presente no sistema político: Fernando Collor de Mello, um ex-prefeito biônico da cidade de Maceió. O novo candidato lança-se através de forte campanha através da mídia, potencializada sobremaneira com o apoio dado pela Rede Globo de Televisão.

Collor se veste com uma bandeira de defesa das massas, dos *descamisados*, aliado a um discurso anticorrupção e claramente neoliberal. A bem alicerçada campanha lança rapidamente o candidato do desconhecido, e improvisado PRN – Partido da Renovação Nacional – à preferência do eleitorado brasileiro.

O primeiro turno das eleições ocorre no dia 15 de novembro de 1989, ocasião em que vão às urnas 72,9 milhões de brasileiros. O favoritismo de Collor é então confirmado nos 20,1 milhões de votos que recebe, seguido por Lula, com 11,4 milhões; por Brizola, com 11,1 milhões. Caberia esperar mais trinta e dois dias para o eleitoral novamente ir às urnas, quando escolheria um dos dois primeiros colocados no primeiro turno, situados em extremidades políticas e ideológicas.

São então efetuadas diversas alianças entre os partidos, visando obter apoio para os candidatos. Finalmente, no dia 17 de dezembro, dia da votação, o candidato do PRN vence o do PT, obtendo 35,1 milhões, contra 31,1 milhões respectivamente. A vitória do *caçador de marajás*, forjada sob a legenda de um partido desconhecido, sobre um candidato historicamente alinhado com as lutas da classe trabalhadora, prenunciava o novo cenário característico da república brasileira, com avanços e recuos dos mais diversos lados.

Em seu discurso de posse, o Presidente Collor assinala a intenção em aplicar a cartilha neoliberal na economia do país: Propunha fazer uma drástica redução nos gastos públicos; efetuar uma reforma no Estado (fiscal, patrimonial e administrativa); privatizar empresas públicas; quebrar regulamentações comerciais. Em seguida, repetindo tentativas do governo anterior, anuncia um novo plano econômico – o Brasil Novo – que iria eliminar o *câncer social* da inflação, que já atingia o patamar de 83% ao mês.

O prenúncio das medidas econômicas que seriam adotadas é dado no dia 13 de março de 1990, dois dias antes da posse oficial do novo presidente. Anunciava-se naquele dia um feriado bancário que se estenderia até o dia 19 daquele mês. No dia 16 a equipe econômica anuncia então o teor do Plano Collor, ou Brasil Novo: Reforma monetária, que transforma os cruzados novos em cruzeiros; congelamento dos preços de bens e serviços; mudanças no sistema de câmbio, o qual passa a adotar taxas flutuantes; maior abertura às importações.

Logo porém o temerário plano começou a mostrar-se ineficaz. A falta de capital circulando na economia começava a produzir recessão, queda no PIB e retomada da escalada inflacionária. Iniciava-se também uma nova onda de desemprego, que se estenderia por todo o país.

Em junho de 1990 Collor demite 53 mil funcionários federais, pondo outros 52 mil em disponibilidade. Um mês antes anunciara que pretendia demitir 354 mil num prazo de 60 dias. Em Julho do mesmo ano a Fiesp declara que 170 mil operários tinham sido demitidos somente no primeiro semestre.

A elevação das taxas de inflação e de desemprego se mantém até o final de 1990, quando a ministra Zélia Cardoso de Melo anuncia o Plano Collor II, implantado em janeiro do ano seguinte. As medidas adotadas – novo congelamento de preços e salários;

elevação das taxas de juros e diminuição nas de importação, entre outras – resultam numa temporária queda na inflação. Todavia, a recessão se agrava ainda mais.

Ao findar-se 1991 a Fiesp – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – anuncia que mais 172 mil operários haviam sido demitidos no Estado. Também em Manaus, no extremo Norte do país, o número de metalúrgicos demitidos era enorme, chegando a 40 mil em novembro daquele ano.

Não bastasse o sucessivo fracasso dos planos econômico lançados no governo Collor, ficaria ele particularmente marcado pela falta de sustentabilidade moral, de algo que, em breve espaço de tempo, se tornaria um clamor nacional: Ética na Política.

Uma série de denúncias envolvendo assessores diretos e indiretos, familiares e o próprio presidente resultou em um dos maiores escândalos da história republicana brasileira. Embora seu desfecho viesse a se concentrar sobre a figura do presidente e do seu principal assistente e tesoureiro – Paulo César Farias, o PC, dentro de um esquema de arrecadação irregular de capital, o início de toda a série de escândalos teve início na própria equipe ministerial.

Com o evidente agravamento do quadro político o Vice-Presidente, Itamar Franco, rompe com Collor e pede para ser desligado do PRN. Alguns dias após uma entrevista concedida pelo próprio irmão do Presidente, Pedro Collor, a um importante semanário de circulação nacional detalha todo o esquema PC-Collor. Os efeitos da entrevista são imediatos, agravando ainda mais a insatisfação da população, às voltas com o aumento da inflação e o desemprego.

A 26 de maio é instaurada no Congresso a CPI do caso PC, pleiteada pelo Deputado do PT José Dirceu. Iniciava-se desde então primeiras manifestações de rua em protesto com os escândalos de corrupção. Os partidos opositores fortaleciam a campanha a favor do impeachment do Presidente. Todavia, uma parte substancial dos

políticos, sobretudo aqueles filiados aos Partidos que apoiaram o Presidente, considerava que todo aquele movimento não surtiria nenhum resultado.

Frente ao conjunto de evidências que confirmam as denúncias de benefícios ilegais recebidos pelo Presidente, a CPI aprova relatório que acusa as irregularidades, configurando um quadro absolutamente incompatível com o posto por ele ocupado.

Em meio ao quadro instaurado de instabilidade social e política volta a cena uma onda de propostos da população. A classe estudantil, liderada pela UNE e pela Ubes – União brasileira de estudantes secundaristas – promove gigantescas passeatas, com os famosos caras-pintadas. Faixas e gritos com *Fora Collor* se espalham por todas as cidades do país.

O encaminhamento do pedido de impeachment à Câmara ocorre no dia 11 de setembro de 1992, passando a tramitar em ritmo acelerado. Finalmente, no dia 29 do mesmo mês é realizada a votação, em regime aberto. Com 441 votos a favor, 38 contra, 23 ausências e uma abstenção é aprovado o impeachment de Collor, que passa a ser imediatamente afastado do cargo. O último passo do processo seria a ratificação concedida pelo Senado, o que ocorre no dia 30 de dezembro. Desde então Itamar Franco assume a Presidência da República, dando por encerrada uma das mais tristes páginas da história política brasileira.

Na década de 1990, após o desastrado governo de Collor de Mello, o Brasil começa de fato a se direcionar para a passagem do Século XXI, dentro da ordem neoliberal que avança cada vez mais rápido em todo o mundo civilizado. No campo político emerge o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que fora ministro do Presidente Itamar Franco, tornando-se seu sucessor no Palácio do Planalto.

Antes de encerrar seu mandato o governo F. H. C. implanta um audacioso plano que institui mais uma moeda, o Real, equiparando-o ao dólar americano. Um clima de

euforia proporcionado pelo poder de compra da nova moeda garante ao presidente sua reeleição até o ano de 2002.

Nesse segundo período de governo foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trouxe importantes mudanças, sobretudo para a Educação Básica, que passara a englobar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio. Com relação à formação de professores, a nova Lei autoriza a criação dos Institutos de Educação Superior, espaço no qual realizamos a nossa pesquisa, detalhada no próximo capítulo.

## **2.9 A entrada definitiva da Pedagogia Freinet no Brasil**

O ingresso da Pedagogia Freinet no meio educacional brasileiro assume contorno paradoxal quando confrontada sua trajetória ideológica e política com o contexto local no qual ocorreu: Exatamente no mais duro período do regime militar, época em que palavras como liberdade, democracia, educação política, partidos de esquerda foram impreterivelmente proibidas.

Na área educacional consolidava-se a influência e a intervenção norte-americana. Fora ela determinante nos encaminhamentos dados aos diversos níveis de ensino, substanciados particularmente nas duas principais leis de ensino aprovadas no período, as de número 5.540/68 e 5.692/71.

Não obstante o “milagre” econômico, que contribuía para o clima de ufanismo que o regime disseminava na população, que atingia a cifra de cem milhões de habitantes, tornava-se difícil ao regime dissimular alguns dos problemas enfrentados na educação, a exemplo do relativo a qualificação dos docentes universitários.



Conforme expusemos anteriormente, tornou-se imperativo que o governo firmasse laços de cooperação com instituições externas, ou que trouxesse profissionais da área para ministrar cursos em nível de pós-graduação.

Foi com esse propósito que, no ano de 1972, o educador francês Michel Launay chegou para ministrar cursos na Universidade de São Paulo, sendo nele empregadas técnicas freinetianas, particularmente a do Texto Livre. *Foi no Brasil que, pela primeira vez, a Pedagogia Freinet foi aplicada no nível universitário.* (SAMPAIO, 1989, p. 110).

Alguns dos participantes dos cursos ministrados pelo professor Launay e sua equipe vieram logo após a se tornarem pioneiros não somente na aplicação como também na difusão da proposta. Dentre aqueles podemos citar Rosa Maria Sampaio, Maria Lúcia dos Santos, Maria Inêz Cavaliere Cabral e Flaviana Granzotto.

Convém observar que não fora aquele educador um militante engajado no Movimento da Escola Moderna desde a época em que seu fundador era vivo. A filiação de Launay, segundo Sampaio (1989), iniciou-se em Nice, no ano de 1966, ano de falecimento de Freinet. Quatro anos após ele encontra-se com Élise Freinet, propondo desenvolver o movimento no Ensino Superior.

Iniciava-se desde então uma amizade entre os dois que perduraria até 1983, ano da morte de Élise, porém mantendo a filiação ao movimento agora em um trabalho realizado junto a Madeleine Beins-Freinet, filha do casal de educadores.

Torna-se portanto salutar caracterizar um conjunto de circunstâncias que terminaram contribuindo para a difusão dessa proposta pedagógica no ambiente universitário brasileiro, ao mesmo tempo em que se defrontava com um panorama social e político igualmente distinto daquele no qual ela surgira, amadurecera e se propagara.

Alguns dos educadores participantes dos cursos ministrados pelo professor Launay deram seqüência às pesquisas neles iniciadas, originando monografias, dissertações de mestrados e títulos editoriais.

Maria Lúcia dos Santos, que apresentara na Universidade de Paul Valery, em Mont-Pellier, França, *Mémoire de maîtresse: l'expression libre dans l'école moderne* (1976), lança no Brasil *A Livre Expressão no Aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet*. (Scipionne, 1993). Citamos ainda Maria Inêz Cavaliere Cabral, que de seus estudos elaborou *De Rousseau a Freinet ou da Teoria à Prática* (Hemus, 1978).

O fato de ter esta pedagogia ingressado de forma definitiva no Brasil pelo topo da pirâmide educacional – a pós-graduação universitária – não significou contudo que tivesse assumido ares de um novo modismo teórico a ser nele estudado e debatido. Diversos educadores nela iniciados buscaram desde então desenvolver práticas pedagógicas ambientadas no ensino elementar, em escolas da rede pública de ensino.

Podemos também destacar dentre aquelas experiências pioneiras a que foi desenvolvida pela professora Maria Lúcia dos Santos. Após retornar do seu mestrado na França, reassumiu ela as aulas na rede pública estadual de São Paulo, para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa. A escola em que trabalhava atendia crianças moradoras numa favela da Vila Prudente.

Lucinha, como era carinhosamente chamada pelos colegas do movimento Freinet, viu-se então na obrigação de enfrentar e de superar os mais diversos obstáculos postos diante de sua proposta de trabalho. Alguns destes eram postos pela própria equipe técnica e administrativa da escola.

Com determinação, persistência, sobretudo carinho e respeito pelos alunos, a professora conquistou marcantes vitórias, que incluíram desde a implantação de reformas e de humanização do ambiente escolar, contando com a voluntária

participação de alunos e de pais, como sobretudo efetivos progressos no aprendizado dos alunos. Foi fundamental em todo esse processo a utilização dos princípios e das técnicas adotadas na Pedagogia Freinet, como a Reunião Cooperativa e a Livre Expressão. (Santos, 1993; Sampaio, 1994).

Em conjunto com a divulgação e as pesquisas pedagógicas suscitadas pelo professor Launay, um elemento que foi fundamental para contribuir na divulgação da proposta freinetiana foi a organização de núcleos regionais espalhados pelo Brasil.

A partir daquele período concentraram-se dois grandes pólos regionais, com suas ramificações: O Sudeste-Sul, com núcleos sediados em São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina (onde a educadora Flavianna Marchesi Ganzotto exerceu reconhecida liderança), e o pólo Nordeste – Norte, com núcleos em Sergipe, Pernambuco, Piauí e Pará.

Nas duas últimas décadas do século XX surgiram novos núcleos nesse pólo, incluindo-se entre estes o de Natal, RN. Nele viria a ser criado, em dezembro de 2001, a ABDEPP/Freinet – Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet.

No Estado do Rio grande do Norte a Pedagogia Freinet começou a ser divulgada a partir do curso de doutorado realizado pela professora Djanira Brasilino de Souza, no ano de 1982, na Universidade de Paris VII, Departamento de Ciências da Educação, que resultou na tese *L'Enseignement Individualise: Thèse de doctorat troisieme cycle*.

A professora Djanira empreende desde então um valioso trabalho de divulgação dessa proposta em diversas escolas públicas da capital, sendo também uma das fundadoras, no ano de 1996, da Escola Freinet de Natal, associação cooperativa que observa a Pedagogia Freinet como dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem.

A cada ano a Cooperativa também promove um encontro estadual que difunde a pedagogia para interessados da capital e demais cidades da região

Na década de 1990 novas teses centradas na Pedagogia Freinet foram desenvolvidas por docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sendo a primeira destas elaborada por nosso orientador, professor Francisco de Assis Pereira, com o título *As Contribuições do Texto Livre na vitalização pedagógica da sala de aula: uma experiência na escola pública*. (UFRN, 1997).

Após a tese do professor Assis foi elaborada a da professora Joana D'arc de Sousa Dantas - *A ação pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno : Um trabalho cooperativo*, Pesquisa-Ação aplicada em quatro salas de aula de 3ª e 4ª séries de escola pública da capital, empregando fundamentos da Etnografia.

A partir das orientações dos professores Djanira, Francisco de Assis e Joana D'arc vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos projetos de pesquisa na pós-graduação da UFRN, os quais somam hoje inúmeras monografias, cerca de quinze dissertações de Mestrado, mais três teses em andamento, incluindo esta.

Vale destacar que os três docentes continuaram realizando trabalhos com esta pedagogia em escolas públicas capital norterriograndense, o que foi constatado através das atividades que desenvolvemos no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, nos trabalhos de mediação com professoras de Ensino Fundamental, conforme descrevemos no capítulo seguinte.

Na *ruptura* realizada entre os dois primeiros capítulos, particularmente voltados à história da educação em dois diferentes contextos, às implicações do campo político na esfera educacional, quando então passamos no terceiro a um trabalho de pesquisa qualitativa, envolvendo um reduzido número de atores/autores, objetivamos transpor os

limites que, não raro, dispõem os saberes em compartimentos estanques, excluindo sobretudo as próprias experiências vivenciadas no cotidiano.

Menos que nos propormos a estabelecer laços totalizantes, capazes de contemplar em um todo *orgânico* fatores normalmente independentes (não confundir com excludentes), buscamos através do trabalho conjuntamente desenvolvido com o grupo de professoras-colaboradoras co-constituir práticas e formação de saberes docentes, tendo por *leitmotiv* a Pedagogia Freinet, a ressignificação do político por ela oportunizado. A própria força dessas narrativas conduzirão, na contemplação das mesmas, a reflexões que poderão prescindir de conclusões definitivas.

### **Capítulo 3 – A Pedagogia Freinet na formação de professores em serviço: Resgate do sentido praxiológico na ação docente**

O Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy – IFESP, implantado na cidade do Natal-RN, no ano de 1994, passou a funcionar no prédio anteriormente destinado a formar professores no Curso de Magistério – 2º Grau, inaugurado no ano de 1965. (vide capítulo II). Nos últimos doze anos (1994-2005), o Curso Normal Superior para professores e profissionais da rede pública de ensino, nele ofertado, se insere dentro de um contexto local e global substancialmente modificado.

Durante as três últimas décadas do século XX a implementação de políticas públicas destinadas ao ensino fundamental propiciou uma gradativa universalização nas séries iniciais, sem assegurar eficácia em seus resultados nem a eficiência de seus agentes (para empregar termos técnico-industriais bastante utilizados no período).

Tal fato gerou um substancial contingente de crianças, jovens e adultos sub-escolarizados, uma legião de educadores profissionalmente mal preparados, geralmente em cursos de magistério aligeirados, por vezes precários. Parcela substancial desses profissionais do ensino não conquistaram direito a condições básicas de trabalho e de qualidade de vida.

Na esfera do investimento, o processo formativo do professor aparece como condição fundamental para que este possa superar, em termos de conhecimento pedagógico o conhecimento da disciplina em que atua e sobretudo, manter-se atualizado com as demandas de uma sociedade dita do conhecimento que passa a exigir um novo ensino, uma nova escola e um novo professor diferentes daqueles que até então vêm se realizando. (TAVARES et al, 2005, p. 27).

O Curso Normal Superior do Instituto Kennedy está estruturado dentro de uma carga horária de 3.210 horas, distribuída em três anos de curso. Sua grade curricular está inserida dentro de quatro áreas, cada uma com diversas disciplinas e dispositivos: Formação Básica, com 820 horas; Formação Polivalente, com 700 horas; Interação Profissional Docente, com 1250 horas e Formação Complementar, com 440 horas. “Desse modo, o IFESP continua pautado na política de qualificação docente do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos, visando a concretização das determinações da LDB, concernentes à formação de professores.” (versão preliminar do Projeto Político Pedagógico Institucional - PPI, do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy).

Dentre os dispositivos acima citados destacamos aqueles dispostos na terceira área, a de Interação Profissional Docente, diretamente voltados às situações do cotidiano escolar dos professores. Nela, as 600 horas referentes à investigação científica na sala de aula, que torna o ambiente escolar necessariamente integrado ao programa de formação do profissional da educação, se somava ao dispositivo da Tutoria e Mediação Didática (200h), *locus* onde se concentrou nosso trabalho de pesquisa.

Por esta razão, a cada novo grupo de mediação formado, era costume ser firmado um *contrato de formação*, ao qual os membros deveriam aderir, concordando com as cláusulas apresentadas pelo tutor. Da sua parte, o mesmo assumia diversos papéis, dentre os quais destacamos:

- Fazer registros do desempenho dos professores integrantes do grupo de mediação, repassando posteriormente a estes as observações mais pertinentes para realizar possíveis avanços no curso e na prática docente;
- Analisar e orientar, durante o percurso acadêmico, o desempenho de cada um desses professores (os tutelandos) nas diversas áreas de conhecimento, procurando direcioná-las para a prática docente;
- Elaborar propostas de estudos para cada um deles, conforme as necessidades identificadas nos contatos com o grupo;

- Incentivar nos professores a formação de atitudes reflexivas e investigativas, centradas no âmbito didático e formativo;
- Assumir postura interativa com as diversas disciplinas trabalhadas no Curso Normal Superior, o que levava a estabelecer necessários contatos com os demais colegas formadores;
- Efetuar visitas sistemáticas às escolas nas quais lecionavam as professoras, observando desde as condições materiais e organizacionais aos procedimentos didáticos adotados em sala de aula;
- Estabelecer, dentro do possível, boas relações e intercâmbio com as equipes técnico-administrativas atuantes nas escolas;
- Orientar os professores na elaboração dos registros solicitados e, no último ano do curso, dos memoriais de formação.

Espaço igualmente privilegiado nos trabalhos da tutoria e mediação, o acesso às salas de aula nas escolas públicas em que lecionavam as professoras que cursavam o Normal Superior permitia conhecer empiricamente a realidade escolar, bem como aprofundar o nível das reflexões e dos estudos voltados a essa dimensão.

Nas visitas efetuadas pelos tutores (professores-formadores que acompanhavam determinado grupo de alunos do curso – os tutelandos), observavam estes os aspectos materiais e didáticos disponibilizados pela escola, o ambiente da sala de aula, os conteúdos e procedimentos trabalhados pelo educador. Era de praxe o tutor visitante, após inserir-se naquele espaço, ocasionando certa inquietação nos alunos, e no próprio professor titular (raramente a visita era previamente anunciada), buscar situar-se em um ponto o menos perceptível pela maioria dos alunos, nele permanecendo durante tempo suficiente (geralmente entre uma a quatro horas) para colher dados a serem retomados nos trabalhos da mediação didática.

Dessa forma as observações posteriormente formuladas não estavam voltadas diretamente a um único aspecto tratado nos encontros de mediação, por exemplo, o da pesquisa centrada na Pedagogia Freinet, mas a todo um conjunto de dados pertinentes ao trabalho de mediação e tutoria como um todo.



Diretamente relacionadas com o trabalho de formação de professores em serviço, as visitas de observação realizadas pelos tutores seguiam, em linhas gerais, os encaminhamentos propostos no rol de funções a eles delegadas, apresentadas nos contratos de formação estabelecidos com o grupo de base. Por conseguinte, esperava-se que o professor observado estivesse, em sua prática docente, organizado de forma a refletir as discussões e orientações vivenciadas no grupo de base.

Não obstante, o que nós tutores com frequência mais observávamos nas visitas era a permanência de práticas já consolidadas na rotina docente, conforme assinala estudiosos da pedagogia contemporânea (GAUTHIER, 1998; TARDIFF, 2002...). Todavia, ao contrário de desanimar com a continuidade desse quadro, nos empenhávamos no sentido de desvelar essa mesma realidade à luz de outros referenciais, o que também demandava esforço direcionado ao autoconhecimento das próprias educadoras, das ações por elas perpassadas no cotidiano escolar.

Com relação aos alunos, eram igualmente diversificadas as atribuições no curso, distribuídas em três grupos: aquelas referentes às atividades do Curso Normal Superior; as centradas no próprio grupo de mediação e, por fim, aquelas diretamente relacionadas ao ambiente escolar, denominado *escola-laboratório*. Neste último, o professor deveria alcançar melhor domínio na elaboração dos planejamentos das atividades aplicadas na sala de aula; efetuar registros acerca das observações e reflexões centradas na prática docente; efetivar mediações entre os conteúdos estudados no Curso Normal Superior e o cotidiano escolar, ou seja, estabelecer vínculos entre teoria e prática.

Quanto ao primeiro grupo de responsabilidades, caberia ao tutor observar a participação do professor e aluno nas diversas atividades do curso de formação; os encaminhamentos concernentes ao registro das orientações e análises encaminhadas, acompanhado da execução das tarefas solicitadas e da pontualidade em sua entrega;

a discussão com os demais componentes do grupo de mediação acerca de problemas surgidos no percurso, intercambiando experiências as mais diversas. Dar-se-ia sobretudo dessa forma o almejado diálogo entre teoria e prática.

Situamos assim a atuação no ambiente da pesquisa, onde incidimos a partir de uma dada situação profissional em que, de forma concomitante, desempenhávamos o trabalho de docência. Tais peculiaridades vieram, em parte, a contribuir para tornar mais válidas as pesquisas acadêmicas ali efetuadas, oportunizando o crescimento de formadores e alunos.

Somente nos últimos anos várias dissertações e teses foram elaboradas a partir desse ambiente de formação, em sua maioria relacionadas com os trabalhos desenvolvidos no Instituto. Independente de ser o professor-formador vinculado ou não a um determinado programa de pesquisa de pós-graduação, vê-se ele no papel de pesquisador, em especial nas atividades de mediação e tutoria desenvolvidas junto aos alunos.

Procedemos a partir de então a um detalhamento acerca dos atores, das situações e dos procedimentos presentes em nossa pesquisa, que teve como ponto de partida a troca de experiências e de conhecimentos oportunizados na Mediação.

Inicialmente o trabalho foi desenvolvido junto a três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, que estavam conosco desde o mês de março de 2001, em um grupo de mediação com seis integrantes, sendo que as demais atuavam como monitoras de creches públicas. No ano seguinte, 2002, mais duas outras professoras das séries iniciais se somariam às outras três, vindo a configurar o grupo que, em meados daquele ano, se filiaria formalmente a nossa pesquisa de doutorado.

Torna-se portanto pertinente detalhar alguns acontecimentos da primeira fase, período no qual encerrávamos os trabalhos do mestrado, ao mesmo tempo em que

avançávamos no projeto de trazer a Pedagogia Freinet para o âmbito das práticas mediadas no Curso Normal Superior.

No dia 3 de março de 2001, os quatro tutores responsáveis pela mediação didática da turma DV1 (Primeiro ano; turno vespertino; sala D) apresentou-se ao respectivo grupo de base, denominação atribuída ao núcleo constituído por um professor formador e alunos-professores. Nosso grupo ficou assim constituído por seis professoras, três delas da educação infantil (monitoras de creches públicas) e três do Ensino Fundamental – I e II Ciclos (correspondentes a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental).

Após nos apresentarmos ao grupo de mediação, solicitamos que cada uma das educadoras falasse um pouco de si e que respondesse a três perguntas: Por que se tornara professora, quais os planos para os três anos de Curso Normal Superior, e que completasse livremente a seguinte frase: A vida é .....

Através dessas perguntas objetivávamos começar a traçar o perfil daquelas com as quais iríamos trabalhar até a metade do curso, período no qual cada uma iria se integrar em um novo grupo de base. As respostas dadas à última pergunta foram: *...muito bela; ...bela, porém breve; ...surpreendente; ...boa demais, e vai ficar melhor; ...cheia de altos e baixos; ...complicada.*

Naquele mesmo ano desenvolvíamos em nosso trabalho de mestrado uma pesquisa especificamente voltada à Pedagogia Freinet, efetuada junto a outras seis professoras do ensino fundamental, algumas inclusive egressas do Instituto. Decidimos não estendê-la naquele momento ao grupo de mediação do IFESP, dado toda uma série de determinações ali presentes. Considerávamos prudente não iniciar trabalho de intervenção junto a um grupo heterogêneo e até então pouco conhecido, que tinha demandas mais específicas. Tais fatores não nos impediram que dirigíssemos três encontros de mediação voltados à Pedagogia Freinet, conforme será detalhado à frente.

No segundo encontro de mediação cada uma das professoras fez a leitura do trabalho de caracterização da escola e da turma onde trabalhava, assinalando dificuldades ali observadas. Uma delas afirmou que lecionava a uma turma de 29 alunos do Ciclo I, comprimidos em espaço de aproximadamente 20m<sup>2</sup>. Em sua turma apenas três alunos dominavam razoavelmente a leitura.

A atividade de tutoria, realizada junto ao grupo de professores matriculado no curso Normal Superior, demanda a constante busca de sedimentar a relação teoria x prática em seus componentes. Não obstante a grade de disciplinas semanalmente proporcionar novos elementos para o enriquecimento teórico das professoras, no campo prático deparávamos ante um sistema de ensino profundamente desfavorecido, habituado a baixos níveis de eficiência e resultados, sistema esse retroalimentado por anos e anos de hábitos sedimentados nos próprios educadores. Caberia portanto, antes de propormos fórmulas aparentemente prontas, previamente elaboradas, identificar os profissionais do ensino e as situações específicas das escolas onde lecionavam.

Traçamos dessa forma o perfil das três primeiras professoras colaboradoras que permaneceriam conosco até o ano de 2003, seguida da caracterização das escolas onde lecionavam. Tais dados foram pautados a partir de anotações realizadas nos encontros de mediação, nos registros feitos durante as visitas do tutor às escolas, procedimentos estes partilhados pelos tutores nos trabalhos de mediação.

Com base nos dez anos nos quais desempenhamos atividades no referido Instituto, somado a estudos publicados em fontes atualizadas, constata-se que o perfil desse pequeno grupo de cinco professoras pode ser estendido a uma significativa parcela da categoria, atribuindo assim maior validade à amostra.

No propósito de manter a privacidade destas profissionais, bem como preservar as escolas onde lecionavam, chamaremos cada uma delas pelo pseudônimo posteriormente escolhido pelas mesmas, em 2003, acrescentando dados mais gerais sobre os estabelecimentos públicos de ensino nos quais lecionavam.

A professora *Lulu* nasceu em Santa Cruz, interior do Rio Grande do Norte. Aos 37 anos (em 2001), morava na capital há sete anos e meio, lecionando há dezessete, sempre em escolas públicas. Casada e com dois filhos, sua renda familiar girava em torno de três e meio salários mínimos. Apresentando um tipo físico magro, com gestos rápidos e por vezes enérgicos, ocasionalmente se deixava desanimar diante dos obstáculos. A professora revelou durante aquele ano seriedade e compromisso em seu trabalho, embora manifestasse pouca iniciativa para efetuar mudanças.

A pequena escola onde *Lulu* lecionava, situada em um grande conjunto residencial, na zona sul da cidade, tinha clientela proveniente de uma parte periférica do bairro, habitada por pessoas de baixa renda. Com cinco salas de aula, suas instalações não dispunham de quadras, pátio de recreação, biblioteca ou sala de vídeo adequada. A sala de aula da professora, com trinta alunos de I Ciclo, nível 1, dispunha apenas da lousa e de uma estante de metal onde eram guardados materiais didáticos e paradidáticos.

Na primeira visita feita a sua sala de aula, em 21 de maio de 2001, observamos que ela exercia uma didática diretiva, com as carteiras dos alunos enfileiradas de frente para a professora. Muitas vezes levantava questões e se adiantava nas respostas que deveriam ser resolvidas por aqueles. Os alunos externavam considerado grau de dispersão na aula.

A segunda visita foi feita no dia 17 de julho de 2001, por ocasião do retorno do recesso escolar. Em uma folha em branco os alunos deveriam expressar, de forma

escrita ou desenho (opção da maioria), como tinha sido suas férias. Em seguida deveriam apresentar seu trabalho na frente da turma, comentando-o. A maioria deles permaneceu em suas carteiras, de onde se limitou a falar acerca do tema.

A terceira visita ocorreu no dia 5 de outubro, quando a professora efetuou um ditado de palavras, seguido de exercícios de matemática que deveriam ser copiados da lousa. Nela foi então feita a correção. Durante a visita a turma mostrou-se agitada e dispersa, enquanto a professora, bastante rouca, tentava inutilmente estabelecer um ambiente mais propício à aprendizagem. Por fim convidou três meninas para que, à frente da turma, cantassem canções anteriormente ensaiadas – *Como vai visitante, Um boneco de lata*, entre outras. No dia da visita estavam presentes dezenove alunos, dentre os vinte e oito que freqüentavam.

A última observação feita na sala de *Lulu* em 2001 ocorreu em 13 de dezembro. Na ocasião os alunos confeccionaram cartões natalinos, nos quais escreveram pequenas mensagens. O material disponibilizado fora papéis do tipo ofício, moldes com motivos da festa a lápis de cera. Passaram eles todo o período de aula executando a tarefa.

Em certo momento da visita a professora se dirigiu ao tutor e fez um rápido balanço dos resultados atingidos com a turma. Dos trinta alunos que iniciaram o ano cerca de vinte e dois liam de forma razoável, três tinham avançado mais e dois foram promovidos durante o período para o II Ciclo ou para o Supletivo (os mais velhos). Afirmou também que, durante aquele ano, não adotara nenhum modelo didático específico, empregando elementos da pedagogia tradicional, do construtivismo, estimulando a oralidade. Com tais elementos conseguiu ela levar a turma a ler e escrever.

Um dia após aquela visita realizamos no Instituto de Educação Superior o último encontro de mediação do ano. Na ocasião cada uma das componentes do grupo fez um

balanço, uma rápida avaliação sobre sua prática docente, os progressos nela feitos, os planos para o ano de 2002.

A professora *Lulu* afirmou que, naquele ano, começara a mudar sua prática. Substituiu as antigas *receitas de bolo*, empregadas no planejamento de aulas, por uma nova concepção, observando melhor os conhecimentos prévios dos alunos, a valorização de suas produções textuais, a forma de organizar as carteiras na sala. Passara a aplicar na organização das carteiras o semi-círculo, o que permitia olhar os alunos *olho-no-olho*. Com relação à Pedagogia Freinet, manifestou intenção de empregá-la no próximo ano, 2002, concebendo que, através dela, proporcionaria mais prazer aos alunos.

A professora *Thalia*, segunda integrante do grupo, nasceu na cidade de Pendências, na zona rural do Estado. Tinha 37 anos e viera morar na capital há 7 anos, após residir com seus familiares por vários anos na cidade de Macau. Assim como a amiga *Lulu*, lecionava há dezessete anos. Casada, com dois filhos, sua renda familiar era de cerca de dez salários mínimos.

Embora com a mesma idade e estatura da amiga *Lulu*, *Thalia* diferenciava da colega por ter um corpo mais volumoso, suavizado por uma feição bonita e meiga, gestos lentos e pausados. Expressava ela certa doçura, um carinho especial no lidar com seus amigos, inclusive os alunos, por vezes alternado por atitudes mais enérgicas.

A escola estadual onde *Thalia* lecionava estava igualmente situada na zona sul da cidade. Possuía dez salas de aulas, quadra de futebol de salão e sala de vídeo. Em 2002 fora premiada entre várias escolas, recebendo um razoável número de computadores. Todavia o aspecto mais geral da sala de aula observada mostrava-se deteriorado, demandando melhores cuidados, além de não dispor de suficiente recursos didáticos e paradidáticos.

A turma da professora era de I ciclo, nível 2, contando com 25 alunos freqüentando as aulas. A faixa etária girava entre sete e dezesseis anos, sendo vários deles repetentes e sem domínio da leitura e da escrita. Parte desses alunos era proveniente de uma área rural situada nas cercanias do bairro, também de origem humilde.

Na primeira visita de observação a professora trabalhou o tema profissões, empregando entre outros recursos classificados de jornais. Ao indagar a turma acerca das profissões almeçadas, algumas das respostas citadas pelas crianças foram: eletricista, encanador, babá, cobrador de ônibus, motorista de carro de funerária.

Durante a segunda visita, realizada em um chuvoso dia do mês de junho, ela trabalhou a partir da leitura de uma história infantil – *Eleição na floresta*. Após a leitura realizou uma eleição na turma para escolher qual seria o rei dos animais, fazendo na lousa o estudo dos nomes escolhidos pelos alunos e efetuando necessárias correções.

Em outubro daquele ano fizemos uma terceira observação na sala de *Thalia*. Com as carteiras dispostas em círculo foi feita a leitura de uma história infantil, seguida da interpretação. Os alunos fizeram desenhos com base no conto e depois passaram a comentá-los. A professora escreveu na lousa questões de interpretação do conto, seguida de outras questões para serem respondidas em casa. Por fim, confidenciou que os pais dos alunos estavam reclamando que ela não *passava* tarefas para casa.

No início de dezembro fizemos uma última visita a sala de *Thalia*. Novamente trabalhava ela a partir da leitura de um outro conto infantil – *O leão briguento*, extraído do livro didático. Escreveu questões na lousa, sendo a questão final de natureza política: como se chama o sistema de governo cujo chefe é escolhido e eleito pelo povo?

No seguimento da aula foi deliberada uma nova eleição do líder da turma, sendo constituída uma assembléia, com as carteiras reorganizadas em semicírculo. Não



bastasse o anacronismo em realizar escolha de líder no final do ano letivo, instalou-se um debate acerca da pertinência em substituir o atual líder, cuja permanência era pleiteada pelos meninos, enquanto as meninas defendiam posição contrária.

Foi assim realizada a eleição, concorrendo três candidatos, resultando em empate na apuração dos votos. Na segunda votação o líder anteriormente eleito sai novamente vencedor. Todavia, quando a professora encaminhou a contagem das células de voto, constatou que os mesmos excediam ao total de eleitores. Diante da fraude evidenciada a professora limitou-se a declarar anulada aquela eleição.

No balanço final do ano, realizado na mediação, *Thalia* afirmou que gostaria de ter efetuado mudanças mais significativas em sua prática, manifestando intenção em fazê-lo no próximo ano. Disse estar satisfeita em ter conhecido a Pedagogia Freinet, especialmente após a visita feita à escola junto ao grupo de mediação.

A terceira professora, *Gil*, também nasceu na zona rural e morava na capital há trinta anos. Tinha 43 anos de idade, dez de magistério. Casada e com três filhos, sua renda familiar era de cinco salários mínimos.

*Gil* lecionava em uma escola na zona norte da capital, instalada em um prédio cedido pela Arquidiocese. Com salas de aula pequenas e uma grande demanda de alunos, a escola funcionava em quatro turnos – matutino, intermediário, vespertino (Ensino Fundamental) e noturno (com Educação de Jovens e Adultos). Dado a precariedade da escola, a Prefeitura de Natal construiu um novo prédio, o qual foi concluído e entregue no ano de 2004.

A compleição física de *Gil* era de baixa estatura, relativamente magra, com uma expressão facial freqüentemente séria, por vezes enérgica, reflexo de um temperamento mais firme em suas posições. Isto contribuía para dificultar sua integração com as

colegas do grupo. Em termos profissionais era bastante séria, buscando sempre cumprir com responsabilidade seus deveres junto aos alunos.

Na primeira visita que fizemos a sala de aula na qual lecionava, de I Ciclo, nível 2, constatamos a precariedade de suas instalações físicas, com trinta alunos de sete a onze anos comprimidos em um pequeno espaço, quente e sem ventilação. No grupo dos alunos apenas três sabiam ler.

Na ocasião a professora fez leitura coletiva do livro didático, seguida de discussão e questões lançadas aos alunos, que em seguida copiaram as respostas escritas na lousa. Antes do final da aula ela propôs uma atividade com desenhos, concedendo apenas dez minutos para que eles a realizasse.

Em meados de outubro fizemos a segunda e última visita àquela sala de aula, que estava com vinte e nove alunos presentes. A professora permanecia com uma postura diretiva nas aulas que ministrava, mesmo que dinâmica, embora seu dinamismo geralmente se adiantasse ao desempenho da turma: Escrevendo na lousa, fez exercícios com graus das palavras; efetuou em seguida a leitura coletiva da canção *Sapo Cururu*; cantou esta e outras músicas infantis e, empregando cartelas coloridas e caroços de feijão e milho trazidos pelos alunos, trabalhou os numerais.

Por ocasião do encontro de mediação no qual as professoras fizeram uma auto-avaliação, *Gil* disse estar ainda buscando mudanças, aperfeiçoar-se em sua prática. Também almejava atingir um melhor nível de compreensão dos textos adotados pelas disciplinas do Curso Normal Superior. Sobre a Pedagogia Freinet, pareceu mostrar-se cautelosa. Embora concordasse com seus fundamentos teóricos, entendia que as condições da sala de aula, somadas a sua postura pedagógica, criavam de fato dificuldades para traçar perspectivas de curto prazo. Veremos mais à frente que a

escola onde Gil trabalhava buscava já há algum tempo adotar em sua proposta pedagógica a Pedagogia Freinet

Desde quando foi fundada, no ano de 1994 com o nome IFP – Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, hoje IFESP, a instituição adotou entre seus princípios o da Alternância. Mediante ele os alunos devem conhecer e vivenciar diferentes espaços educacionais e níveis da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, os encontros de mediação que reunissem educadores de diferentes procedências permitiriam ampliar esse objetivo.

Em 2001 a mediação didática realizada junto ao grupo de professoras, metade delas da educação infantil e metade do ensino fundamental, possibilitou vivenciar essa alteridade proposta nas diretrizes do curso. Deparávamos assim com situações que, por vezes, conduziam ao redimensionamento dos planos periodicamente traçados, como aquelas especificamente voltadas a cada nível de ensino, ou com outras de ordem psicológica ou emotiva, que geravam rompimentos entre os membros do pequeno grupo.

Entre as professoras do grupo de mediação por vezes ocorriam pequenos conflitos, geralmente provocados por sentimentos de desvantagem entre as colegas, fosse este por motivos pueris, como o desempenho nas diversas atividades realizadas no IFESP, fosse por questões profissionais ou mesmo sócio-econômicas. Mesmo naquele pequeno grupo de professoras da rede pública de ensino encontrávamos a desigualdade observada no corpo social maior e refletida nas atitudes cotidianas dos componentes.

Com relação a trabalhar a Pedagogia Freinet nos encontros de Mediação, limitamo-nos, naquele ano, a três sessões, objetivando através deles despertar progressivamente o interesse das professoras para aquela proposta. Ao final de julho, na sexta mediação, encaminhamos a leitura do livro de Célestin Freinet – *Pedagogia do*

*Bom Senso* (Martins Fontes, 1991), fazendo em seguida algumas discussões pautadas em sua leitura e compreensão.

Por ocasião da décima mediação, realizada em 19 de outubro de 2001, fizemos uma exposição mais detalhada sobre a proposta, discorrendo sobre seus fundamentos e técnicas. Por fim, no horário da 13ª mediação, realizamos uma aula-passeio na Escola Freinet de Natal, onde o grupo conheceria *in loco* a Pedagogia Freinet.

Durante a visita o grupo ficou distribuído em quatro diferentes salas de aula, nas quais constataram empiricamente como trabalhava uma professora que seguia aquela proposta junto a turmas similares as suas em nível de escolarização.

Encerrado o horário de aula, efetuamos um rápido diálogo com as professoras do grupo de mediação, solicitando que cada uma delas apontasse elementos didáticos que mereceram ser destacados da Escola Freinet. Os pontos por elas assinalados foram:

- Maior liberdade para expressão da criança;
- Espaço mais adequado para a professora desenvolver seu trabalho;
- A forma de aproveitar os saberes de cada aluno;
- A aspecto criativo do ensino, que levava à diminuição do estresse do professor;
- O emprego dos instrumentos e técnicas da Pedagogia Freinet;
- O espaço dado para a construção da autonomia do aluno.

No último encontro de mediação do ano, ocorrido três semanas após aquela visita, fizemos uma dinâmica pautada na auto-avaliação de cada uma das professoras do grupo. Entre os itens propostos estava o relato dos resultados do trabalho docente na aprendizagem dos alunos; a percepção de cada professora sobre a sociedade; as contribuições teóricas e práticas adquiridas no primeiro ano do Curso Normal Superior.

Dentre o grupo das três professoras que lecionavam no Ensino Fundamental duas manifestaram o propósito de empregar a Pedagogia Freinet em sua prática escolar no próximo ano - *Lulu e Thalia*. A terceira delas, *Gil*, limitou-se a apontar seu ensejo de fazer maiores avanços no curso. Embora fosse esta a que trabalhava em uma sala de aula diminuta, numa escola carente sobretudo de espaço e recursos didáticos, evidenciou ela o compromisso em alfabetizar seus alunos, tendo atingido esse objetivo em vinte e seis, dos trinta e um alunos matriculados em sua turma durante o ano.

As referências sobre o trabalho de mediação realizado em 2001, menos que apontar procedimentos e resultados, são pertinentes, à medida que apresentam informações acerca de elementos materiais e interacionais inerentes ao trabalho de mediação, envolvendo os três pólos – Curso Normal Superior, integrantes do grupo de mediação e instituições públicas de ensino infantil e fundamental. No referido ano somamos quatorze encontros de mediação e vinte visitas às escolas laboratório das seis professoras do grupo de base.

Dessa forma entendíamos não ser viável naquele momento efetuar, junto ao grupo, uma intervenção mais sistemática pautada na Pedagogia Freinet. Conquanto no mesmo período estivéssemos paralelamente trabalhando em nosso mestrado com professores que já tinham uma melhor fundamentação naquela proposta, considerávamos temerário procurar desenvolvê-la junto a um outro grupo que a desconhecia por completo.

Entendíamos desde aquele estágio que a filiação de professores na Pedagogia Freinet necessita partir de uma escolha voluntária. Observando as demandas e as limitações dos professores ingressos no Curso Normal Superior, optamos antes por fomentar nos mesmos o interesse. Planejamos portanto aguardar até o reinício das aulas, em 2002, para retomarmos, de forma mais sistemática, os trabalhos voltados àquela

proposta. Ao final de 2001 contávamos com a perspectiva de, no ano seguinte, dar continuidade aos estudos de pós-graduação, de nível de Doutorado.

Considerando fatores como esses pleiteamos à coordenação do IFESP trabalhar em 2002 junto a um grupo de mediação mais homogêneo, propiciando a execução do nosso projeto, caso aprovado. Para esse fim continuaríamos com as três professoras do ensino fundamental, agregando outras colegas do mesmo nível de ensino

Atendido o nosso pleito pela coordenação pedagógica do Instituto, fomos bem sucedidos em nossa defesa de mestrado e qualificação para o doutorado, cujo projeto propunha um trabalho de pesquisa colaborativa realizado junto ao grupo de mediação. Empreenderíamos assim uma pesquisa no sentido de integrar, de sedimentar, no âmbito formativo, a teoria, a prática e a reflexão político-crítica presente na Pedagogia Freinet.

Na prática dos sistemas educativos, o pôr em ação estratégias de formação e novas formas de ensino se inspiram na evolução das tecnologias educativas e faz novas aproximações pedagógicas (pedagogia de grupo, **experiência Freinet**, pedagogia institucional, etc.). Porém com a condição que a tecnologia não esqueça sua subordinação ao projeto e às políticas da educação, os especialistas devem conduzir facilmente meios e instrumentos das experiências acumuladas nos últimos cinquenta anos. (ARDOINO, 2003, p. 124. grifo nosso).

No projeto apresentado objetivávamos investigar os reflexos da Pedagogia Freinet na compreensão crítica e na prática de professores do ensino fundamental, diretamente envolvidos nos trabalhos de mediação. Na condição de formador de professores teríamos melhores possibilidades de estabelecer parceria com aqueles profissionais.

Através do trabalho de mediação didática efetuada junto a um grupo específico, por um período relativamente prolongado, encontramos oportuno espaço para a

continuidade de nossa pesquisa. Nela, na interação teoria e prática, os aportes fornecidos pela Pedagogia Freinet seriam melhor investigados pelo tutor e componentes do grupo de base. Buscamos inicialmente, naquele período, sedimentar as bases e os instrumentos para a execução do projeto apresentado à banca de qualificação do doutorado.

A redefinição dos grupos de base prevista para junho/julho de 2002, intermédio do tempo do curso das turmas que ingressaram no ano anterior, foi antecipada para início do ano letivo. Na definição dos componentes dos grupos e de seus respectivos tutores foram adotados os mesmos princípios empregados desde o início do Instituto de Educação Superior, no ano de 1994: Rotatividade de formadores e alunos, no sentido de oportunizar a tutoria de outros formadores; integração dos alunos com outros profissionais de ensino.

Dado nosso pleito de continuarmos com as três educadoras do ensino fundamental, vieram para o grupo duas novas componentes, totalizando cinco ao todo, média freqüente nos demais grupos de mediação. O fato de todas elas lecionarem no mesmo nível viabilizaria a obtenção dos dados a serem operacionalizados na pesquisa de doutorado.

No dia 1º de março de 2002 foram retomados os momentos de Mediação Didática. No novo grupo formado permaneceram os três integrantes do grupo anterior, somando-se mais uma novata. A segunda somente se apresentou no segundo encontro de mediação, realizado no dia 15 daquele mesmo mês.

Cabe observar desde então os procedimentos usualmente empregados no trabalho da tutoria, mais especificamente voltados às rotinas escolares e às questões nelas suscitadas. Contávamos inclusive com dados coletados em eventuais visitas feitas às salas de aula das três professoras do ano anterior. A partir desses elementos poderíamos

formular estratégias que permitissem, de forma orgânica, a inserção da Pedagogia Freinet na pauta dos estudos e nas práticas docentes.

Apresentadas as condições prévias para a operacionalização do nosso projeto, identificamos as duas novas integrantes, que completaram o grupo de colaboradoras participantes nos trabalhos de mediação, gradativamente inseridas em estudos e práticas centrados na Pedagogia Freinet, e o ambiente escolar nos quais exerciam o magistério.

*Marisol* era a professora mais madura do grupo, com 58 anos de idade. Morava na capital há 37 e lecionava há 18 anos, sempre em escolas públicas. Separada e vivendo com mais três filhos, sua renda familiar era de quatro salários mínimos. De baixa estatura, mostrava-se como uma mulher bastante vivaz, bem-humorada, de fala rápida, sempre disposta a realizar as tarefas demandadas não somente nas duas escolas em que lecionava, a segunda no turno noturno, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, como também no Curso Normal Superior, o que a deixava ocupada todo o dia.

A pequena escola e creche municipal onde *Marisol* lecionava, na zona oeste de Natal, estava localizada em uma área povoada por moradias humildes e também por favelas. O imóvel era desde muitos anos alocado à própria diretora. Suas instalações eram precárias, assemelhando-se a algumas vilas de moradias populares – duas fileiras de cômodos separados por um beco estreito e comprido. De um lado foram implantadas quatro salas de aula com a porta voltada para o corredor; do outro as salas da direção, dos professores, biblioteca e cozinha. As salas de aula eram quentes, mal iluminadas, com poucos recursos didáticos.

Ao final do corredor funcionava uma creche com mais duas salas, atendendo a oitenta crianças nos dois turnos. Margeando a área dos fundos da escola estavam os mangues do Rio Potengi. Por essa razão, ocasionalmente a escola ficava impregnada por



um odor forte e nauseabundo, o que aparentemente não parecia interferir em sua rotina. Professores e alunos diziam estar habituados àquela condição.

A turma de alunos da professora *Marisol*, de I Ciclo, nível 2, tinha vinte e seis alunos matriculados. Destes, vinte e um tinham estudado com a professora no ano anterior. Na primeira observação feita à sala da professora as carteiras estavam enfileiradas. Na lousa ela escreveu textos e exercícios extraídos do caderno de planejamento, com conteúdo voltado ao estudo dos numerais. Formulou questões do tipo: quantas patas têm um cachorro?; de qual animal de quatro patas você gosta mais?; faça o desenho dele e pinte. Próximo de encerrar o horário ela entregou a cada aluno uma tira de cartolina com seu crachá, orientando-o para que reescrevesse o nome em seu caderno.

Em junho de 2002 fizemos uma segunda observação na sala de *Marisol*. A distribuição das carteiras havia mudado, estando elas em semicírculo, o que parecia indicar início de mudanças em sua prática de sala de aula. Não obstante permanecia ela numa postura diretiva, constantemente à frente da lousa, mesmo que diversificasse os recursos pedagógicos voltados à leitura – músicas, palavras extraídas de jornais, textos de livros, poemas escritos na lousa. Ao indagar os alunos sobre o que estava escrito muitas vezes se antecipava nas respostas, não dando margem para que decodificassem as palavras.

Nos encontros de mediação, realizados no primeiro semestre de 2002, *Marisol* estava sempre presente, buscando seguir os encaminhamentos solicitados pelo tutor. Embora afirmasse querer implantar mudanças em sua prática, ressaltava os obstáculos estruturais enfrentados na humilde escola. Parecia não perceber que os dezoito anos de hábitos sedimentados em seu fazer pedagógico velavam à consciência a dimensão da aparente tradição, alheia a uma reflexão de caráter crítico e sobretudo transformador.

*Togai*, a última componente a se integrar ao grupo, tinha 35 anos e também nascera na zona rural. Casada, no ano de 2002 ainda não tinha filhos. Morava em Natal há 22 e lecionava há 14 anos. Ao contrário das colegas, nesse período trabalhara em várias escolas da rede privada, por mais de dez anos em uma das mais tradicionais e elitistas escolas da capital, somente abandonando esse vínculo por exigência do Curso Normal, que a obrigou a permanecer apenas com a escola pública durante o turno matutino.

Seu marido, um pequeno empresário no ramo de peças para motocicletas, contribuía para uma renda familiar mais elevada que a do grupo de colegas. Dessa forma, tornava-se *Togai* uma das poucas alunas do Curso Normal Superior que dispunha de automóvel para trabalho e estudos, plano de saúde, computador doméstico (apenas *Gil* adquirira um durante o curso), tv por assinatura, entre outras comodidades proporcionadas por seu *status* econômico.

A escola municipal onde *Togai* lecionava era de médio porte, situada numa área popular da zona oeste de Natal. Tinha doze salas de aula, dispendo de condições materiais e organizativas superiores à média: instrumentos eletrônicos como xerox, vídeo-cassete, sala de leitura, diversos cd-players. O público que a freqüentava era semelhante ao das demais, portanto constituído por crianças humildes.

A sala de aula na qual a professora lecionava era de I Ciclo, nível 2 (correspondendo na época a segunda série do Ensino Fundamental), com trinta e um alunos matriculados. Além de espaçosa, bem ventilada e iluminada, tinha bom acabamento, cartazes didáticos afixados nas paredes, boas carteiras para os alunos. No dia da primeira visita feita pelo tutor, 3 de abril de 2002, a sala estava organizada com as carteiras em dois semicírculos, voltados para a lousa.

Afirmara a professora que costumava trabalhar com os alunos distribuídos em pequenos grupos. Por ocasião da visita foram constituídas duplas, onde o primeiro fazia o papel de relator e o segundo o de escriba, que deveria escrever numa folha de papel o nome de um programa de TV que costumavam assistir em casa.

Após o momento do intervalo a professora se dirigiu a cada dupla para observar o que tinham produzido. Algumas delas escreveram palavras faltando letras, outras apenas letras ou sílabas soltas, sem saber decodificá-las. No final da aula *Togai* solicitou que, ao chegar em casa, o aluno assistisse a um programa na televisão e buscasse escrever seu nome em letras maiúsculas e minúsculas. Na aula seguinte deveriam dizer na turma se aquele era um bom programa para criança assistir.

No mês de maio fizemos uma segunda observação, ocasião em que a professora entregou a cada aluno uma folha em branco, anteriormente dobrada de forma a deixar vincos que configuravam quatro colunas e oito linhas. Em cada um dos trinta e dois retângulos formados escreveram eles os nomes dos integrantes da turma, a partir de um cartaz permanentemente afixado na parede. Foram em seguida formados agrupamentos com quatro integrantes. Com a ajuda dos colegas cada aluno cortou tiras de papel com os nomes, devendo então organizá-los por ordem alfabética.

As características das professoras e das escolas anteriormente mencionadas constituem traços significativos e determinantes para a condução dos trabalhos da tutoria e da própria pesquisa. Consideramos portanto pertinente descrever as condições materiais que circunscrevem não somente a vida das cinco professoras como as das próprias escolas onde lecionavam.

Constitui-se assim o *pathos*, a base material sobre o qual buscamos investigar os reflexos que a Pedagogia Freinet poderia suscitar a partir dos encontros de mediação.

Todavia, antes decidimos por fazer um *détour* mais longo e igualmente necessário até chegar ao ponto proposto em nosso projeto.

Observando e praticando essa compreensão, no primeiro dos encontros de mediação de 2002, realizado a 1º de março, solicitamos que cada uma das professoras observasse atentamente e descrevesse os aspectos físicos e os instrumentos didáticos disponibilizados nas próprias salas de aula.

Na segunda mediação, realizada no dia 15 de março de 2002, fizemos a leitura de um texto da obra *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (LIBÂNEO, 1995). Solicitamos que cada uma das componentes escrevesse uma síntese do mesmo. Já no terceiro encontro discutimos os relatórios sobre as condições materiais da escola e, no quarto, o sentido das pedagogias progressistas, conforme retratadas pelo autor, que tece referências a Freinet, incluindo-o entre os pedagogos libertários.

A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas [ ] Entre os estrangeiros devemos citar Vasques e Oury entre os mais recentes, Ferrer y Guardia entre os mais antigos. Particularmente significativo é o trabalho de C. Freinet, que tem sido muito estudado entre nós, existindo inclusive algumas escolas aplicando seu método. (LIBÂNEO, 1995, p.38).

Iniciamos portanto os estudos sobre a Pedagogia Freinet através de comentadores que, mesmo efetuando reduções, fornecem elementos válidos para sua compreensão. No trabalho desenvolvido junto ao grupo sabíamos das suas limitações quanto aos saberes disciplinares de ordem mais teórica, e da predominância daqueles saberes denominados da tradição pedagógica (GAUTHIER, 1998), também definidos como saberes profissionais (TARDIFF, 2000).

No sentido de conduzir o grupo a investigar suas representações sobre a prática docente propomos, no dia 26 de abril, que cada uma respondesse por escrito a seguinte questão: Quem é o meu o aluno? Abstendo-nos de fazer comentários ou análise das respostas, julgamos estas ilustrativas, dado que propiciaram significativas discussões no grupo, orientando inclusive procedimentos posteriores aplicados numa nova entrevista:

Professora *Lulu*: “é a peça principal do contexto social, é um ser pensante, capaz de desenvolver idéias e opiniões, levantar hipótese e fazer questionamentos de tudo.”

Professora *Thalia*: “é um ser importante, que oportuniza o professor mediar o conhecimento científico em diferentes realidades. Através das suas experiências, vivências e conhecimentos temos oportunidade de refletir sobre a ação educativa. Por essa razão a aula deve tratar de questões atuais, como saúde, trabalho, violência, desigualdade social, avanços científicos, direitos humanos.”

Professora *Gil*: “meu aluno é carente, provindo de uma classe socialmente marginalizada e discriminada pela sua carência econômica e educacional.” Dessa forma, a sala de aula deve suprir suas necessidades, como a da auto-estima. Embora a escola tenha o poder de transformação social, de mudar a “precária condição econômica do aluno, devem ser estabelecidas metas realizáveis, conduzindo o aluno a reações positivas e realizáveis com equilíbrio e determinação na busca de transformação da própria realidade.”

Professora *Marisol*: “para mim ele representa um ser social carente do saber, de ajuda, afeto, respeito. Como professora tenho o dever de mediá-los, preparando-os para a vida em sociedade e transformando-os em cidadãos autênticos.”

Professora *Togai*: “é aquele sujeito que está sujeito a situações às quais nunca pediu para estar. Dessa forma tem seus direitos legais desfavorecidos e desrespeitados. Sua vida familiar é desestruturada, o que afeta a formação da sua personalidade, sua

trajetória escolar, a formação de valores e de limites necessários à vivência social. Ele não tem acesso a livros, revistas e jornais, necessitando de reforço para recuperar a sua auto-estima”.

Como em toda orientação em etnopesquisa, o questionário aberto faz parte da ecologia de recursos de estudo que se retroalimentam, na busca de uma maior riqueza de “dados”. Respostas a um questionário aberto podem levar à necessidade de entrevistas semi-estruturadas, observações mais minuciosas, filmagens etc. Quanto à análise de um questionário aberto, seguem-se as mesmas orientações dos outros recursos metodológicos em etnopesquisa. O tratamento é eminentemente hermenêutico, podendo-se lançar mão de algumas elaborações quantitativas quando se tratar de expressar “dados” objetivos fornecidos pelo respondente, como profissão, salário, número de filhos na escola etc. (MACEDO, 2000, p.169-170).

Alternando estudos teóricos, diálogos sobre as situações vivenciadas na sala de aula, observações do tutor voltadas às visitas feitas nas salas de aula fomos, de forma gradativa, despertando o interesse do grupo pela Pedagogia Freinet. *É assim que sempre nos enganamos, quando pretendemos mudar a ordem das coisas e obrigar a beber quem não tem sede...*(FREINET, 2000, p.17).

No encontro seguinte, em 24 de maio, entre outras atividades encaminhamos a leitura de uma obra compacta, voltada especificamente para a área da pesquisa: *Célestin Freinet: Uma pedagogia de atividade e cooperação* (ELIAS, 1997).

A Pedagogia Freinet pode ser vista como uma prática coletiva, uma vez que tem por objetivo maior o desenvolvimento da compreensão crítica da realidade e a ação participativa na transformação, segundo as necessidades de todos. Portanto, o sujeito da ação coletiva e da educação não é o indivíduo mas o conjunto de pessoas que participam do processo. (ELIAS, M. C.,1997, p. 42).

Na mediação didática efetuada a 14 de junho de 2002 realizamos entrevista na qual formalizamos o convite às componentes do grupo para participar da nossa pesquisa de doutorado, centrada na Pedagogia Freinet. Esclarecemos que uma possível recusa não implicaria em nenhum prejuízo para elas, como o de desmerecimento na avaliação das atividades de mediação efetuada pelo tutor ao final de cada período letivo.

No momento da entrevista o tutor se dirigiu em particular a cada componente do grupo, registrando as respostas dadas numa fita de gravador para ser posteriormente transcrita e dar retorno às mesmas. As questões formuladas foram as seguintes:

- 1) Profª. Y, qual a sua compreensão, hoje, do que significa trabalhar com a Pedagogia Freinet na sala de aula?;
- 2) Aponte procedimentos presentes em sua prática de sala de aula que, no seu entendimento, podem ser associados à Pedagogia Freinet;
- 3) Você se propõe, livremente, a fazer parte de um grupo de pesquisa que buscará compreender os fundamentos dessa proposta e aplicá-los na sala de aula onde leciona ?;
- 4) Quais os procedimentos que você adotará no sentido de comprometer-se na participação enquanto membro dessa pesquisa?

Respondendo às questões formuladas, as cinco colaboradoras revelaram, desde então, o propósito de melhor entender, no contexto de suas experiências e conhecimentos anteriores, a pedagogia estudada no grupo e orientada pelo tutor. Com relação à primeira questão foram dadas respostas do tipo:

“A pedagogia Freinet na sala de aula é trabalhar a livre expressão da criança, através de desenhos, pinturas, aula-passeio, o livro da vida, principalmente o trabalho cooperativo na sala de aula.”(Profª Thalía).

“[...] é a liberdade da criança escolher o que fazer, espontaneidade, desenho livre” (profª Lulu).

- “[...] é aproveitar o conhecimento que a criança já possui, tudo o que ela já sabe, pensa, entende e daí trabalhar com base nesse conhecimento” (profª Gil).
- “Ela se volta a um trabalho cooperativo, de livre expressão do aluno, com experimentos, registros no caderno. A professora não é mais o centro mas circula na sala. Ela enfatiza o processo do trabalho, desde seu início, as descobertas, os registros, a finalização, o balanço do que foi positivo ou não” (profª Togai).
- “Acho que é a liberdade da criança escolher o que fazer, espontaneidade, desenho livre, essa coisa que a criança gosta de fazer” (profª Marisol).

Em quatro das cinco respostas foi enfatizada nessa pedagogia a liberdade, sem precisar exatamente o sentido desta. Percebíamos, ao mesmo tempo, que o seu sentido político-emancipatório, elemento central na nossa pesquisa, não era apreendido de forma reflexiva pelo grupo.

Na mesma entrevista as professoras demonstraram, por unanimidade, a decisão de participar do projeto apresentado pelo tutor. Estavam cientes que isto implicaria em assumir novos compromissos com estudos teóricos e experiências didáticas. Em linhas gerais, naquele estágio, nossa intenção era de que a pesquisa as levasse a compreender os fundamentos teóricos da Pedagogia Freinet, enquanto uma proposta pedagógica progressista, que forma o indivíduo em meio a seu grupo social, incentivando sobretudo a aplicar as alternativas pedagógicas em sala de aula. “Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e



que o desenvolvimento do individual somente se realiza no coletivo” (LIBÂNEO, 1995, p.36).

Estabelecida a adesão das cinco professoras ao projeto de pesquisa, ampliamos os momentos de mediação voltados à Pedagogia Freinet, fazendo sua ligação com o fazer pedagógico das mesmas. Entendíamos que a definição do sentido ideológico nela presente partiria do próprio fazer das professoras e do entendimento por elas elaborado no desenvolvimento teórico e prático inerente à pesquisa.

Às vésperas do recesso acadêmico do mês de julho encaminhamos a leitura de duas obras: *Célestin Freinet: Raízes de uma Proposta Pedagógica* (OLIVEIRA, 1995) e *A Expressão Livre no Aprendizado da Língua Portuguesa* (SANTOS, 1993). Esta última com diversos exemplares disponíveis na biblioteca do IFESP.

No dia 26 de julho de 2002, ocasião do primeiro encontro de mediação após o recesso, solicitamos a cada uma das professoras que comentasse acerca do cotidiano acadêmico e de sala de aula. Obtínhamos dessa forma dados atualizados, necessários ao trabalho de tutoria, ao próprio andamento das pesquisas.

Naquele encontro indagamos sobre as leituras anteriormente encaminhadas. Das quatro presentes (*Togai* tinha faltado) apenas duas tinham feito avanços nesse sentido: A professora *Gil* lera a obra de Maria Lúcia dos Santos, enquanto *Marisol* dois capítulos de Annie Marie Oliveira. Comentara esta que pretendia, em breve, aplicar na sala em que lecionava a técnica da reunião cooperativa. *Thalia* e *Lulu* limitaram-se a apresentar razões as mais diversas para não terem feito as leituras solicitadas pelo tutor.

Da nossa parte entendíamos que, após anos trabalhando com diversos grupos de mediação didática, os contratos de trabalho, os propósitos firmados entre alunos e tutores, não eram suficientes para que se cumprisse, na íntegra, tudo aquilo que era encaminhado. A prática de leitura pedagógica e científica, constantemente solicitada no

conjunto de atividades acadêmicas, era não raro problemática, sobretudo devido aos anos em que não era exercitada por parte considerável das profissionais do ensino.

Os procedimentos direcionados à correlação da pesquisa com as práticas pedagógicas foram retomado na mediação do dia 2 de agosto de 2002. Na ocasião aplicamos uma segunda entrevista semi-estruturada, com duas questões: Quais os princípios observados na Pedagogia Freinet? Escolha uma das técnicas a eles associadas no sentido de aplicá-la na sala de aula.

Com relação à primeira questão, as professoras manifestaram progresso no entendimento da proposta pedagógica. Destacaram elas, com maior ênfase, o princípio da Livre Expressão. Todavia permaneciam confusas entre o que era princípio e as técnicas a ele relacionadas de forma mais objetiva, por exemplo, a referente ao texto livre, vinculado ao princípio da Livre Expressão. “Um texto livre deve ser realmente livre. Quer isto dizer que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós se agita.” (FREINET, 1976, p. 21).

Quanto ao segundo ponto, a técnica escolhida foi novamente a da Reunião Cooperativa, justificada de formas diversas: “Porque essa pedagogia, ela mesma, dá responsabilidade, o respeito pelo outro” (*Lulu*); “Para trabalhar com os alunos a solidariedade, a compreensão, os valores, o respeito mútuo, o trabalho em grupo” (*Thalia*); “Eles terão uma nova direção para expor seus problemas, já que vão criticar, sugerir, parabenizar, o que eles pensam, inclusive da minha pessoa, da minha prática” (*Gil*); “Porque essa pedagogia dá certa responsabilidade, o respeito que a criança tem pelos outros” (*Marisol*); “Porque nela há conversa e nessa conversa eu poderia iniciar com eles que tipo de trabalho deveria ser desenvolvido” (*Togai*).

Reserva-se uma aula semanal, no início no final da semana, para a reunião de cooperativa. Nos dias que antecedem a reunião, os alunos e o professor expressam, por meio de bilhetes identificados, críticas, felicitações e sugestões referentes aos mais diversos aspectos relativos ao andamento dos trabalhos escolares. Tais bilhetes são colocados em diferentes envelopes (um para as propostas, outro para as críticas e outro para as felicitações) dispostos nas salas de aula para esse fim. O conteúdo desses bilhetes constitui a pauta de reunião. (SANTOS, 1993, p. 146).

As justificativas apresentadas para a escolha da técnica da reunião cooperativa revelaram que mudanças perceptíveis começavam a ocorrer: A importância de oportunizar aos alunos uma maior autonomia na convivência escolar, o que implicava na adoção de regras coletivamente escolhidas e observadas pelo grupo-classe; juntamente a essa autonomia passava a ser estimulado o respeito mútuo entre os colegas de classe, o que diminuiria os freqüentes casos de agressão e de discórdia; atenuava o papel centralizador, diretivo, por vezes autoritário do professor. Nesse sentido, um importante ponto de mudança, apontado pela professora Gil e ressaltado posteriormente por Togai, foi o da própria professora ver-se como passível de avaliação e crítica dos alunos.

Duas semanas após a entrevista, no dia 16 de agosto de 2002 voltamos a nos reunir na mediação, ocasião em que inquirimos acerca das pesquisas com a reunião cooperativa. No mês de dezembro cada uma delas elaborou um breve relatório de iniciação à pesquisa, narrando suas primeiras experiências com a referida técnica, conforme será comentado mais adiante. Dada a ausência de *Gil* e de *Thalia*, aplicamos com as outras participantes nova entrevista, indagando acerca dos acontecimentos mais recentes na prática escolar.

*Togai*, uma das mais comunicativa no grupo, explanou como conseguira realizar a técnica com seus alunos, embora sem seguir fielmente os procedimentos nela observados (Santos, 1993, p. 146-155). Dessa forma foram eles organizados em pequenos grupos, de quatro componentes. Dado o exíguo tempo reservado à tarefa, não foram elaborados bilhetes de *parabenizo*, *critico* e *sugiro*. Os alunos se manifestaram apenas de forma oral, externando as críticas que tinham a fazer. A própria direção da mesa ficou sob responsabilidade da professora.

Apesar da carência de uma melhor organização, a reunião cooperativa realizada na sala de aula mostrou-se produtiva. Um dos alunos que anteriormente tinha sido repreendido pela professora, que o responsabilizara pela falta cometida por outro colega de turma, criticou o injusto julgamento da professora. Corroborando com a crítica feita, o próprio autor da ação se identificou, o que fez com que esta reconhecesse, diante de todos, que havia se equivocado. No encontro de mediação *Togai* afirmou ter sido este o melhor momento da reunião cooperativa. Em seu memorial ele descreveria novamente este fato, enaltecido por ter contribuído para que adquirisse nova postura diante dos alunos.

A professora *Marisol* revelou melhor atenção aos procedimentos adotados na reunião cooperativa. Buscou assim valorizar o papel dos líderes da turma, solicitando que estes assumissem a função de presidente e vice-presidente da reunião, que fizessem registro das atitudes dos demais colegas, inclusive anotando os nomes daqueles que ocasionalmente cooperavam na limpeza e organização da sala de aula ou que tinham feito *coisas erradas*.

Não obstante os equívocos cometidos, a professora mencionou a valiosa contribuição proporcionada pela implementação da técnica: os alunos revelaram, a partir de então, um visível interesse em ler os bilhetinhos utilizados nas reuniões. Este

fato trouxera alívio para suas angústias, referente a que medidas adotar no sentido de melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita.

*Lulu*, a terceira professora presente naquele encontro de mediação, afirmou estar em fase de preparação da turma para a reunião, deixando-a até então bastante interessada. Nesse processo já tinha conseguido estabelecer um clima de diálogo junto aos alunos, refletindo sobre valores como amizade e solidariedade. Por ser freqüente a ocorrência de desavenças e de rebeldia entre as crianças, a professora almejava que a técnica freinetiana possibilitasse avanços na convivência entre elas.

Encerrada a entrevista, que oportunizou a cada componente socializar suas práticas com o grupo de mediação, procedimento de praxe nesses encontros, fizemos a leitura compartilhada do texto *Pedagogia Freinet: Seus princípios e práticas* (PAIVA, 1996). Somando-se a leituras anteriormente efetuadas, esta enfatizava a necessidade de se trabalhar a Pedagogia Freinet a partir não apenas do entendimento como também do compromisso com seu sentido social e político.

As dimensões pedagógica, política e social são elementos integrantes da vida e da obra de Freinet. A esse respeito, ele próprio salienta que a defesa de sua técnica pressupõe dois sentidos simultâneos: o sentido pedagógico e escolar e o sentido social e político. Freinet entende que a sociedade está permeada de contradições que, por sua vez, expressam os interesses antagônicos das diferentes classes sociais, invadindo todos os espaços da vida social, incluindo-se nesses a escola. (PAIVA, 1996, p.10-11).

Após a entrevista anteriormente referendada realizamos, até o final do ano de 2002, mais dez encontros de mediação didática. Naquelas sessões, conjuntamente aos procedimentos de interação e acompanhamento das professoras pelo tutor, reservamos

momentos para os estudos e relatos de atividades relacionadas com a pesquisa desenvolvida junto ao grupo.

Nas duas mediações realizadas no mês de setembro, dias 6 e 13, a professora *Thalia* afirmou que organizara a primeira reunião cooperativa. *Lulu* realizara uma aula-passeio, a qual suscitou um interessante ambiente de organização e formação de atitudes entre os alunos, o que seria mais bem detalhado em seu memorial, ao mesmo tempo em que exercitava a escrita dos bilhetinhos para a reunião cooperativa. A professora *Gil* continuava se preparando para aplicar a reunião na sala de aula, afirmando que barreiras surgidas na própria escola dificultavam sua efetivação. *Marisol*, apesar de ter realizado apenas uma reunião cooperativa, mostrava-se muito entusiasmada com os primeiros resultados observados, sobretudo os avanços na leitura e escrita dos alunos da turma. *Togai* afirmou que tinha realizado uma aula-passeio com sua turma, além de uma reunião cooperativa.

Em outubro de 2002, dentre as atividades realizadas nos encontros de mediação, deliberamos fazer uma nova visita a Escola Freinet de Natal, dessa vez com um grupo melhor informado sobre a proposta pedagógica, agendando-a para o dia 18. Na impossibilidade de acompanharmos o grupo durante a visita, elaboramos um roteiro para ser nela observado, tendo antes o cuidado de garantir, junto à coordenação da escola, o acesso das professoras em diferentes salas de aula, onde fariam registro sobre os seguintes pontos:

- Nome da professora titular da sala;
- Nível da turma e quantidade de alunos;
- Organização e recursos materiais presentes no ambiente escolar;
- Procedimentos iniciais e metodologia adotada no transcurso da aula;
- Conteúdos trabalhados;

- Participação e interesse dos alunos;
- Princípios e técnicas freinetianos identificados durante a aula.

Após a visita de observação na Escola Freinet, voltamos a nos encontrar na mediação do dia 1º de novembro de 2002, quando dialogamos acerca dos apontamentos feitos naquela ocasião. As professoras compartilharam com o tutor e o grupo suas observações e apontamentos feitos naquela instituição.

A professora *Lulu*, que ficara numa sala de aula junto com sua colega *Marisol*, observou o material de leitura disponível na sala visitada, as regras da escola nela afixadas, a *hora da novidade*, a correção coletiva dos deveres de casa, a auto-hetero avaliação – procedimento em que o aluno se avalia e avalia os demais colegas, a reunião cooperativa, a troca de livros ao final da aula, a crítica recebida pela professora na sala de aula, a aula de inglês na sala de vídeo.

A professora *Thalia*, juntamente com *Gil*, permaneceu numa mesma sala de aula. Observaram elas a distribuição de tarefas entre os alunos, a boa organização da sala de aula, o PIT – Plano Individual de Trabalho, feito semanalmente por cada aluno, e a reunião cooperativa. Tais mecanismos pertinentes com a proposta pedagógica freinetiana mostraram-se particularmente positivos para a condução dos trabalhos didáticos no ambiente escolar visitado.

Naquele período um fato peculiar ocorreu na vida da professora *Thalia*: Estava grávida, com previsão do parto para o mês de junho de 2003. Além das justas preocupações que acarreta a gravidez em mulheres mais maduras, tínhamos ver aumentados os problemas no terceiro e último ano do curso, em especial na elaboração do memorial de formação, causa de ansiedade e stress para a maioria das concluintes nos anos anteriores. Apreensões à parte, o tutor e as colegas do grupo de mediação desejaram que tudo corresse bem com a professora *Thalia*.

Retornando ao diálogo no grupo de mediação, a professora *Togai* destacou a necessidade da escola estar organizada dentro de um trabalho de equipe, conforme observara na visita à Escola Freinet, razão de avaliar ser mais difícil aplicar essa pedagogia em escolas públicas. Em relação ao que observara na sala de aula, salientou o *Quadro de Responsabilidades* organizado pelos alunos, o GVGO – Grupo de Verbalização e Grupo de Observação da classe, o PIT, o Registro de Frequência realizado pelos próprios alunos.

As observações oportunizadas pela visita feita à Escola Freinet, que há vários anos trabalha com essa proposta, permitiu uma melhor compreensão da mesma por parte daquelas professoras. Porém, na transposição desse entendimento para o ambiente escolar, percebemos não somente os entraves institucionais presentes nas escolas onde lecionavam, como suas próprias resistências, latentes em seus discursos.

A questão mais pertinente com o objetivo central da pesquisa, voltada a aspectos políticos presentes na Pedagogia Freinet, parecia permanecer subjacente ao andamento dos trabalhos desenvolvidos na mediação. Entendíamos contudo ser mais apropriado nos mantermos numa atitude de relativo distanciamento do processo de construção de sentido das professoras colaboradoras da pesquisa, limitando-nos a disponibilizar instrumentos teóricos e práticos que as oportunizasse ressignificar o pedagógico dentro das premissas apresentadas desde o início dos trabalhos.

Em tese, almejávamos que elas não apenas apreendessem o sentido político presente na prática educativa, como adotassem, em suas práticas, procedimentos pedagógicos coerentes com esse entendimento. Todavia, no plano material e social, inclusive no âmbito da formação de professores *freinetianos*, percebíamos a divisão de classe, de condições concretas de trabalho e de existência, evidenciada na separação



entre escolas da rede pública e escolas de natureza privada, na qual se conformava a que fora visitada.

Formar professores para serem agentes de mudança, pressupõe que não só o poder político lhes reconheça essa função como implica que lhes assegure os meios de os poderem ser efetivamente. Ora se é fácil que os textos legais reconheçam essa função, a experiência mostra, pelo contrário, que as estruturas e as conjunturas do sistema se combinam para agir em sentido oposto. [...] A escola, em todos os níveis, tornou-se lugar privilegiado de contradições – defende-se a cooperação e fomenta-se a competição; exalta-se a criatividade e pratica-se a standartização. (ESTRELA, 1994, p. 54).

A sessão de mediação seguinte a do dia 1º de novembro, penúltima no ano de 2002, ocorreu três semanas após. Concluído por cada integrante do grupo, os habituais comunicados acerca das escolas-laboratório e da situação pessoal e acadêmica, retomamos os estudos e discussões voltados à Pedagogia Freinet. Na ocasião propomos que agendássemos uma última visita do tutor às salas de aula, ocasião em que observaríamos a realização de uma reunião cooperativa feita pelos alunos.

Embora faltassem poucas semanas para o encerramento do ano letivo as professoras concordaram com a proposta do tutor. Dessa forma, entre os dias 3 e 11 de dezembro, observamos a prática da reunião cooperativa nas salas das professoras *Lulu* (3/12); *Thalia* (04/12); *Marisol* (11/12) e *Togai* (13/12).

Chegamos à escola onde *Lulu* lecionava, na manhã da data agendada, ocasião da quarta visita feita no ano. Percebemos de entrada as carteiras bastante espalhadas na sala, de modo a ficar distantes umas das outras, tendo sobre elas folha grampeadas com papel mimeografado. A professora afirmou então que estava aplicando uma avaliação de matemática e que, após esta, daria início à reunião cooperativa. Antes de completar

uma hora após a nossa chegada, os dezenove alunos presentes já tinham entregado as folhas com vinte e um problemas, possibilitando iniciar a técnica freinetiana.

A professora convoca alguns dos alunos para dirigir a mesa, com certa resistência dos mesmos. Os demais ficaram distribuídos em duas fileiras de carteiras voltadas para frente da sala. Com os bilhetes previamente escritos, a 1ª Secretária da mesa seleciona os mesmos, repassa-os para o vice-presidente, que por sua vez entrega ao presidente para que este os leia e depois os insira em um envelope.

Alguns parabéns são dirigidos às crianças que avançaram na leitura e na escrita, que faziam o dever de casa, ou que não mais *agarravam* as meninas do colégio. Outros bilhetes com críticas foram endereçados aos colegas que mentiam ou que faziam coisas *erradas*.

Dada a ausência de bilhetes com propostas, logo percebida pelo tutor, a professora, indevidamente colocada em meio à reunião, extrai da conversa com a turma algumas propostas que, de imediato, são escritas pelo 2º Secretário em um pequeno caderno. Em seguida ela propõe que cada um dos alunos faça uma reflexão sobre suas ações, boas ou más, realizadas no colégio durante o ano letivo.

Passam eles então a narrar suas *transgressões*, o propósito de melhorar de conduta, transformando o que deveria ser um exercício de construção coletiva da autonomia numa prática confessional, de cunho moralista. Finalizando a reunião, o 2º Secretário cola os bilhetes redigidos no livro de ata.

Na manhã seguinte fizemos a quarta visita durante o ano à sala de aula da professora *Thalia*. Na visita anterior, realizada em 13 de setembro, presenciamos a primeira reunião cooperativa, ocasião em que foram aplicadas as orientações acerca da técnica. Naquela ocasião percebemos um razoável número de bilhetes criticando a

diretora da escola ou elogiando a professora da sala. Posteriormente descobrimos estar ocorrendo um conflito relativamente grave entre a professora e a diretora da escola.

Na terceira reunião cooperativa foi composta a mesa diretora, apenas com um gerente e um subgerente. Dissera a professora que tomara por modelo a reunião presenciada na escola Freinet. Os demais alunos permaneceram acomodados em suas carteiras, organizadas em forma de *U*. Em tiras de papel passaram a escrever os bilhetes de parabenizo, sugiro e critico.

Poucos minutos após o início da reunião o subgerente afirma não estar se sentindo bem e pede permissão de voltar para casa. A professora conversa com a turma, que de imediato indica uma outra criança para ocupar o posto.

*Thalia* mostra ao tutor duas folhas manuscritas pelos próprios alunos, descrevendo as primeiras reuniões cooperativas. Sugiro então que transcrevesse aquelas folhas em seu caderno do Curso Normal Superior, para não apenas socializá-las com o grupo de mediação como também poder empregá-las ao final do curso no memorial. Alguns trechos escritos pelos alunos revelavam-se de difícil leitura.

Na leitura dos bilhetes ficou mais uma vez evidenciado um razoável número de elogios endereçados à professora, contrastando com as críticas feitas à diretora da escola: por ter *tirado* a educação física das crianças; por deixá-las sem recreação; porque ela não zelava para que os alunos participassem com mais concentração em atividades como a da reunião cooperativa (sic). De sua parte, *Thalia* fora elogiada por ser uma boa professora, por promover as reuniões com a turma. Ao final da reunião os bilhetes foram separados e armazenados, dando lugar à mesa de fazer o registro no livro de ata.

Dias depois fizemos uma nova visita de observação à sala de aula em que lecionava a professora *Marisol*, a terceira no ano. Na visita anterior, em junho,

percebemos mudanças na organização das carteiras, que passara a formar um “U”. Na visita de dezembro a aula começou trabalhando o período natalino, discutindo o sentido desta data. Em seguida a professora aplicou um ditado de palavras iniciadas com a letra C – casaco, cadeado, cuíca, coco, cocada, coisa, campina, capa, corpo, corda, copo, cabeça.

Terminado o ditado a professora passou à fase da correção das palavras, convidando os alunos para escrever no quadro. Muitos deles mostraram-se inseguros na hora de escrever. Encerrada a atividade a professora destinou os minutos que faltavam ao início do intervalo para que os alunos escrevessem novos bilhetes destinados à reunião cooperativa, que seria iniciada no retorno à sala de aula.

A reunião foi iniciada com a formação da mesa diretora: Presidente, vice-Presidente, Secretário, vice-Secretário, além de um delegado. No diálogo as crianças afirmaram que gostaram mais da primeira reunião do que da segunda, quando alguns alunos fizeram bagunça. A professora enfatizou a importância de obedecer a ordens externas; que a finalidade da reunião era de contribuir na organização da sala de aula, que deve estar sempre limpa; reforçar a pontualidade na entrega dos trabalhos; que as crianças devem cooperar com aquelas que têm dificuldade de aprender.

Na leitura dos bilhetes escritos foram elogiados diversos colegas da turma, ao mesmo tempo em que outros foram criticados porque brigavam ou faziam desordem. Não foram contudo redigidos bilhetes com sugestões, o que limitara substancialmente o potencial auto-organizativo da reunião cooperativa. Encerrada a fase de leitura e arquivamento do material a professora retomou a discussão acerca dessa atividade. Enfatizou ela, mais uma vez, os avanços observados nas atitudes dos alunos.

Fizemos por fim a última visita agendada para aquele período, numa reunião cooperativa organizada na sala da professora *Togai*, a quarta desde o início do ano

letivo. A mesa coordenadora fora indicada já na reunião cooperativa anterior. A professora orientou os alunos para que os bilhetes levassem em consideração todo o ano letivo, dado faltar poucos dias para o encerramento do mesmo.

Por motivo de ser final de semestre, o horário das aulas estava se encerrando às 9 horas, o que encurtou o tempo a ser empregado na atividade. Foi dessa forma acordado que os bilhetes seriam limitados aos de *critico* e *sugiro*.

Durante a visita descobrimos que, na aula do dia anterior fora realizado, a pedido dos próprios alunos, uma aula de capoeira, ministrada por um deles, mais hábil nessa modalidade esportiva. Possivelmente por este motivo um grupo de seis a sete crianças não parava de batucar e cantarolar músicas dessa dança de origem africana, causando certo ruído na sala de aula. Sem reprimir de forma autoritária, a professora adverte aqueles que estavam passando dos limites de tolerância.

Na leitura dos bilhetes *critico*, um aluno citou o tamanho da sala de aula, considerada pequena para comportar a turma. Os demais colegas apoiaram a crítica, observando contudo que o problema não estava no tamanho da sala, mas no excessivo número de alunos que nela estudavam. Outros bilhetes menos legíveis são devolvidos a seus autores, para que os redigisse com mais legibilidade.

Dado o grupo de admiradores da capoeira continuar incomodando a aula a professora escreve na lousa, em letras grandes, a palavra *Cooperar*. Questiona os alunos o seu sentido, o porquê de alguns dentre eles não estarem colaborando como deveriam. A intervenção aplaca finalmente o ruído na sala.

Nos bilhetes de *sugiro* foi cobrado material de higiene nos banheiros; liberdade para brincar no parque, espaço onde os maiores não davam espaço aos pequenos. Subitamente a merendeira da escola surge na porta da sala, quando a reunião é encerrada sem cerimônia e os alunos saem da sala em busca da merenda a eles servida.

As quatro visitas de observação realizadas no mês de dezembro de 2002 possibilitaram acompanhar os *Tateamentos* adotados pelas professoras, no sentido de que a Pedagogia Freinet oportunizasse aos alunos melhores formas de organização e de convivência entre eles mesmos. Em várias ocasiões percebemos os equívocos cometidos durante a aplicação da reunião cooperativa, sobretudo a intervenção indevida das professoras nos momentos da reunião, ou mesmo a falta de momentos previamente reservados para que seu desenvolvimento ocorresse sem interrupções, permitindo assim uma construção mais legítima e comunitária das regras de convivência social.

Todavia, mesmo com as falhas observadas na reunião, foi possível identificar a contribuição da Pedagogia Freinet na construção da autonomia moral da criança, autonomia esta elaborada dentro do próprio grupo social, nos trabalhos nele desenvolvidos. De forma experimental, as professoras foram gradativamente aplicando os princípios e as técnicas elaboradas por Freinet, comprovando as contribuições teóricas e práticas por ela oferecidas. A partir dessas tentativas de descoberta e aperfeiçoamento didático fizemos posteriormente algumas investigações sobre formação moral em Freinet, aqui assinalada de forma breve.

As qualidades da organização devem resultar exclusivamente da própria organização, do funcionamento regular das relações mútuas que as caracterizam. Não se ensina vida familiar: ela é vivida. Tampouco se ensina a vida social; ela se insere em nossos reflexos, prepara as regras de vida, contribui para a instituição das técnicas de vida. As relações com os outros indivíduos só podem resultar do contato, em geral delicado, dos indivíduos entre si (Freinet, 1998b, p. 161).

Contrário a todo tipo de moralismo, à imposição autoritária de regras morais, Célestin Freinet desenvolveu sua concepção de moral com base no materialismo escolar, no próprio trabalho educativo e nas situações surgidas nessa esfera. Mesmo sem desenvolver estudos cientificamente mais sistemáticos sobre a formação moral das crianças, o educador percebeu na mesma as seguintes etapas, necessariamente acompanhadas do *Tateamento Experimental* (FREINET, 1998b):

I – Período de exploração tateada. Caracterizando-se numa primeira fase de contatos e de experimentação sensorial da criança com o mundo em volta dela, ocorrendo no primeiro ano de vida.

II – Período de arrumação. Capacitada a aprofundar seus tateamentos, em torno de suas necessidades mais imediatas, dos mistérios do mundo que a cerca, a criança de um a quatro anos de vida já é capaz de realizar pequenos trabalhos que não exijam maior concentração ou desgaste de energias

III - Período do trabalho. Saída do ninho em busca de espaço, a criança começa então a realizar atividades que não satisfazem apenas suas necessidades funcionais como a leva a dominar o meio e a aumentar a sua potência, construindo assim sua autonomia.

Nas reflexões voltadas à formação moral da criança em seu meio social Freinet destaca a antecedência da *práxis* sobre qualquer concepção teórica, *práxis* essa estabelecida através do *Tateamento Experimental*, da *Educação do Trabalho*, da *Livre Expressão* e do *Senso Cooperativo* – os fundamentos essenciais na proposta pedagógica como um todo.

Por sua vez a escola deveria estar organizada a trabalhar a formação no seu dia a dia, dispensando momentos exclusivamente destinados a esse fim. Não haveria portanto

espaço a nenhuma ênfase específica atribuída à formação moral do aluno, como destaca Freinet em *Para uma escola do povo*:

Educação moral – 1 hora por semana; 12 minutos por dia. Não damos, é claro, nenhuma lição de moral formal; não mandamos copiar nenhuma fórmula, recitar nenhum resumo; mas toda a nossa atividade em base comunitária, centrada no trabalho, é uma perpétua lição de moral, e das melhores, a que fica registrada, indelével, nos processos, nos costumes, nas regras de vida (Freinet, 2001, p.123).

Após a observação efetuada na sala onde a professora Togai lecionava, voltamos a nos reunir nos encontros de mediação didática. Iniciamos com uma tarefa de ordem burocrática igualmente atribuída aos tutores a cada final de ano letivo: receber as três fichas que cada aluna do curso deveria apresentar. Após assina-las, o tutor as entregaria à secretaria do curso para ser arquivada.

A primeira delas comprovava o cumprimento da carga horária de trabalho da professora em sala de aula durante o ano letivo, assegurando uma das exigências do Curso Normal Superior. A segunda ficha era a da *Alternância*, que comprovava a eventual atuação da professora numa segunda sala, em um turno diferente daquele em que trabalhava diariamente, porém substituindo uma colega do curso que estava em período de seminário de Formação Básica, que durava 40 horas semanais. Numa outra semana seria a vez da que alternou ser temporariamente substituída por uma colega do outro turno. Por fim, a terceira ficha comprovava a presença da aluna nas atividades de *Formação Complementar*, geralmente efetuada através de mini-cursos e na *Semana de Oficinas Pedagógicas*, que também conferiam horas cumpridas na grade curricular.

Finalizada essa tarefa passamos aos informes habituais de cada professora e às observações do tutor referentes às práticas observadas nas visitas, estabelecendo



relações entre estas e as teorias pedagógicas estudadas no curso. Nesse item destacávamos a proposta freinetiana, diretamente relacionada aos trabalhos desenvolvidos pelo grupo.

Em seguida propomos que cada uma das professoras fizesse, de forma oral, um balanço final do ano letivo, dando ênfase aos seguintes aspectos: os resultados obtidos com a turma de alunos na qual lecionava; que avaliasse os trabalhos realizados junto ao tutor a partir dos encontros de mediação e, *last but not least*, que discorresse acerca do projeto com a Pedagogia Freinet desenvolvido na sala de aula.

Facultada a palavra, a professora *Marisol* iniciou a fala do grupo. Primeiramente enfatizou a validade dos resultados alcançados na sua prática docente, sobretudo com relação ao aprendizado da leitura por seus alunos. Em meio aos vinte e nove que chegaram ao final do ano, nove não tinham atingido as habilidades necessárias para serem promovidos ao II Ciclo. Não podemos deixar de nos espantar com uma tão alta margem de fracasso escolar, superior a 30% do total.

Com relação aos encontros de mediação, *Marisol* afirmou estar sendo muito úteis, que as observações feitas pelo tutor vinham contribuindo para que aperfeiçoasse sua prática docente. Citou como exemplo a maneira de organizar a sala de aula, de distribuir diferentes tarefas de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno, a disposição de meios que levaram ao exercício da colaboração entre eles.

Quanto ao projeto com a Pedagogia Freinet, a professora considerou que gostava bastante do mesmo, pois estava sendo bom. Por tal motivo estudava o melhor que podia os textos indicados pelo tutor para leitura.

A professora *Lulu* foi ainda mais concisa que sua colega, apenas afirmando que observara significativos avanços na aprendizagem de seus alunos. De um total de vinte e dois que concluíram o ano letivo, dezesseis foram aprovados, perfazendo um índice não

muito diferente da turma da professora *Marisol*. Destacou ela que as reuniões cooperativas realizadas na turma tinham sido bastante proveitosas, contribuindo na formação da autonomia e do senso crítico entre os alunos.

Em relação à mediação didática, a professora *Lulu* limitou-se a dizer que não tinha comentários a fazer. Quanto ao projeto em andamento, afirmou sua intenção de prosseguir nesse trabalho, de estudar mais, embora faltasse tempo para esse fim.

Em sua fala a professora *Thalia* assinalou os avanços observados entre os alunos, inclusive com aqueles que apresentavam um ritmo mais lento de aprendizado. Citou as contribuições dos encontros de mediação, espaço onde são colocadas as dificuldades sentidas por cada professora, ocorrem trocas de experiência e de conteúdos.

Sobre o projeto com a Pedagogia Freinet, *Thalia* afirmou que era muito bom, mas que se sentia sozinha em termos de prática pedagógica, sem o necessário apoio da escola onde trabalhava. Para finalizar, avaliou que a proposta freinetiana deixava os alunos com liberdade demais, que era excessivamente liberal, conforme sentira nas duas visitas feitas à escola Freinet.

Quarta professora a falar, *Gil* inicialmente disse que aprovara os resultados atingidos junto aos alunos, o que resultou numa substancial maioria de aprovados. Algumas das técnicas freinetianas estavam sendo trabalhadas em diversas turmas da escola, a exemplo do Correio e do Jornal Escolar. Tais instrumentos estavam favorecendo avanços na comunicação escrita entre os alunos e na convivência social.

Com relação à mediação didática, *Gil* considerou pontos positivos e outros passíveis de crítica. Elogiou a troca de experiência entre as professoras, ressaltando contudo que o tutor poderia ser mais incisivo em relação ao que deveria ser aperfeiçoado na prática docente por ela exercida. Avaliou também que percebia não um

só mas dois grupos de mediação, embora o segundo fosse constituído apenas por ela, que se julgava discriminada através das falas e das atitudes das demais colegas.

Para finalizar a professora admitiu que esteve ausente em vários momentos especificamente reservados ao projeto de pesquisa com a Pedagogia Freinet, e que não fora possível em todo o semestre letivo pôr em prática a Reunião Cooperativa. O responsável maior teria sido o calendário escolar e outros entraves da própria escola.

A professora *Togai* encerrou o balanço final feito pelas componentes do grupo. Na turma que lecionara, com trinta alunos, vinte e dois foram promovidos para o II Ciclo e oito permaneceram no I. Admitindo ser elevado esse índice, culpou o próprio sistema educacional como o responsável maior.

Referindo-se à mediação, *Togai* elogiou a troca de idéias e de práticas nela oportunizada. Mesmo reconhecendo eventuais problemas no interior do grupo, considerou-os “normais”, estando presentes em todas os agrupamentos humanos. Dessa forma preferia não assinalar na mediação mesma nenhum ponto negativo mais grave.

Para concluir, a professora considerou o projeto com a Pedagogia Freinet indissociável dos trabalhos de tutoria. Por esta razão achava melhor não provocar polêmicas, dado estar gostando do mesmo.

Não obstante, concordando com *Gil*, julgou que o tutor deveria dar um melhor retorno das atividades encaminhadas às integrantes do grupo, a exemplo das leituras e das práticas desenvolvidas nas escolas. Sugeriu por fim que ele redimensionasse o grau da “autonomia freinetiana” atribuído às professoras, o qual julgava excessivo.

As falas das professoras proferidas no último encontro de mediação de 2002, centradas nos três pontos encaminhados pelo tutor, se referiram a questões relacionadas a âmbitos diversos – a formação de professores das escolas públicas que estão em serviço há alguns anos; o exercício da mediação didática com um pequeno grupo de

atores, as parcerias e eventuais conflitos nele observados; a dinâmica do projeto com a Pedagogia Freinet, seus reflexos no ideário e nas práticas das colaboradoras na pesquisa.

Nessa perspectiva, o relato das professoras acerca dos resultados alcançados por seus alunos ao fim do ano de 2002 revela a continuação de um grave (e antigo) problema, o do fracasso escolar na rede pública de ensino. Em meio ao elevado número de questões voltadas à educação, as últimas décadas do século XX vivenciaram o agravamento da sua qualidade nas instituições públicas de ensino fundamental, comprovada por um altíssimo nível de evasão e de reprovação de alunos. Na intenção de enfrentar o problema em diferentes frentes, o Governo Federal propôs incrementos à formação de professores em serviço, acompanhada de mudanças na estrutura curricular do ensino fundamental.

Dentre as medidas resultantes, consolidadas na Lei de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, foram criados os cursos voltados exclusivamente aos profissionais da educação (Art.63), a exemplo daquele instituído no Instituto Kennedy de Natal. Outra importante mudança foi a possibilidade de implantação do sistema de ensino seriado, substituindo o de ciclos (Art.23), sistema esse adotado nas séries iniciais da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte.

Tema abordado em pesquisas e debates, a implantação dos ciclos nas escolas de ensino fundamental gera ainda polêmica entre os educadores. Argumentam eles que, as crianças que não tiveram acesso à educação infantil, entre zero e seis anos, não conseguem ser alfabetizados no primeiro ciclo. Outros argumentos dessa ordem são empregados para justificar o índice de alunos que permanecem com sérias dificuldades na leitura e na escrita, inclusive os já matriculados no II ciclo.

Na função de professora dos ciclos iniciais, algumas das integrantes do grupo de mediação compartilhavam em suas práticas desse quadro, não obstante o conjunto dos

conteúdos curriculares adotados no Curso Normal Superior possibilitar revertê-lo. As disciplinas da área de Formação Básica e aquelas da Formação Polivalente dispunham de instrumentos teóricos e práticos voltados ao aperfeiçoamento técnico daqueles profissionais e ao enfrentamento dos impasses presentes nas escolas públicas.

O próprio acesso ao espaço de trabalho onde atuavam as professoras; o contato dialógico com as mesmas, oportunizado nos momentos de mediação; as práticas compartilhadas ou propostas nesses encontros, deveriam constituir efetivas medidas para realizar transformações positivas no meio escolar. Todavia, conforme revelava suas falas, não asseguravam resultados mais amplos e efetivos no decorrer do processo.

O segundo ponto tratado no balanço, relativo à mediação didática, acentuou fatores igualmente pertinentes ao trabalho de tutoria junto ao grupo. Em princípio ressaltou a liberdade de cada componente posicionar-se, inclusive de tecer críticas ao trabalho coordenado pelo tutor. Conquanto as professoras *Marisol*, *Lulu* e *Thalia* se limitassem a enaltecer as contribuições oportunizadas pelo dispositivo, as professoras *Gil* e *Togai* foram mais incisivas, sugerindo um melhor *feedback* do tutor, além de evidenciar conflitos presentes entre algumas participantes.

O trabalho de tutoria desenvolvido no Instituto Kennedy por seu corpo discente oportunizou estudos e análises em trabalhos de mestrado e doutorado nos últimos anos, tendo inclusive mediado oportunas parcerias com docentes e pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Quando um grupo maior de professores formadores se inseriu nas pesquisas daquela Universidade, na condição de autores de projetos de trabalho, um novo desafio foi se impondo a esses mesmos profissionais: Desenvolver suas atividades da pós-graduação sem usufruir o direito a um necessário afastamento ou diminuição da carga horária de trabalho, voltada ao ensino de disciplinas específicas, atividades de mediação

e tutoria com mais de um grupo de professores, somadas a outras tarefas exercidas no Instituto de Formação. Como justificativa a direção alegava a impossibilidade de contratação de outros profissionais, devido o crescimento no número de formadores cursando a pós-graduação, não podendo assim sobrecarregar os demais formadores.

Em meio a esse contexto somente uma caracterização mais exata do que vivenciamos na instituição, durante o período previsto do doutorado, entre os anos de 2002 a 2005, quando convivemos com as colaboradoras do projeto, permitirá situar com mais propriedade a sobrecarga e a parcelização a que tivemos que adequar não somente o andamento mesmo dessa pesquisa como as próprias atividades demandadas pela tutoria. Tais fatores contribuíram para que fossem legítimas e pertinentes as observações feitas pelas professoras *Gil e Togai* ao final de 2002.

Mais a frente descreveremos com melhores dados, na condição de formador que também partilhou com dezenas de professores do Ensino Infantil e Fundamental a formação acadêmica em serviço, em muitos casos tardia, o contexto de ensino e aprendizagem desenvolvido no Instituto.

No terceiro item discutido junto ao grupo de mediação, relacionado ao projeto com a Pedagogia Freinet, as professoras demonstraram não apenas sua aprovação como também o propósito de prosseguir no terceiro e último ano do curso trabalhando junto ao mesmo.

Observamos contudo que a filiação das mesmas àquela proposta ainda estava circunscrita à utilização de alguns instrumentos e técnicas, como a reunião cooperativa, o jornal escolar, a aula passeio, o livro da vida.

Os fundamentos dessa pedagogia, seu sentido político e formativo permaneciam pouco assimilados pelas educadoras, limitando maiores avanços não somente nas práticas pedagógicas como no amadurecimento das mesmas. Sendo aquele o meio

natural de vivência e de representações das professoras, avaliamos que, mesmo distante do almejado não somente em nosso projeto como nos objetivos maiores do Curso Normal Superior, deveríamos espelha-lo o mais fielmente possível.

Tendo iniciado o trabalho com o projeto de forma mais metódica na mediação do dia 14 de junho, realizamos em seguida outras quatorze sessões. Nelas, encaminhamos leituras de base e efetuamos, inclusive, nova visita à Escola Freinet (a segunda para três das cinco componentes do grupo). Nesses meses iniciais o perfil das professoras colaboradoras foi mais bem delineado, ao passo que caracterizamos o ambiente físico no qual atuavam profissionalmente. Encerramos assim o ano de 2002 com a pesquisa em andamento, tendo antes requerido que fizessem um primeiro relatório sobre os trabalhos com a Reunião Cooperativa.

A professora *Thalia* relatou sentir-se muito realizada com o trabalho cooperativo que estava aos poucos introduzindo em sua prática pedagógica. Um aspecto relevante por ela apontado foi o registro feito por cada aluno durante a realização da reunião cooperativa. Estariam assim compreendendo a função social da escrita, sem que essa compreensão fosse imposta, já que os necessários registros durante a reunião deveriam ser espontâneos.

Outro ponto positivo relatado por *Thalia* concernia a sua postura de professora, pois estava adquirindo o hábito de realizar reflexões quanto a sua função em sala de aula. Passara a se ver melhor como uma facilitadora, sendo capaz de compreender que o aluno não é um indivíduo isolado, mas alguém que, assim como ela, faz parte de um grupo capaz de produzir mudanças e transformar seu meio.

*Lulu* citou a renovação da sua prática e mudança de atitudes de seus alunos. Durante o planejamento coletivo de uma aula passeios os alunos, autonomamente, tomaram uma decisão que, anteriormente, seria tomada por ela: decidiram quem era

merecedor de participar do evento, alegando que o comportamento seria usado como critério. O melhor da situação foi a auto-avaliação que os próprios indicados para não participarem fizeram, concordando que realmente não mereciam ir ao passeio, apesar da tristeza traída em suas faces. A professora apontou essa situação como um dos pontos positivos que a reunião cooperativa trouxe para sua sala de aula.

*Marisol* relatou que, refletindo acerca da postura como professora, se viu como conservadora, concluindo que, através de uma prática voltada para uma perspectiva progressista, poderia facilitar o aprendizado dos seus alunos. Relatou por fim que, a partir das reuniões cooperativas, desenvolvera o hábito da reflexão.

A professora *Togai* considerou de fundamental importância o momento em que os alunos fazem a auto-avaliação das atitudes criticadas por seus colegas e as sugestões apontadas por eles. Nessa hora, durante a busca e conquista de sugestões, os alunos demonstram a capacidade que possuem na renovação dos caminhos necessários para transformá-los. Relatou por fim que, apesar de breve, o tempo foi suficiente para perceber a contribuição da Reunião Cooperativa na participação do aluno em seu processo de aprendizagem. Essa autonomia o ajudará dentro e fora da sala de aula.

Considerando o relativo desempenho das professoras ao final de 2002 e a própria complexidade implicada nas propostas de mudanças de postura profissional, sobretudo quando envolve indivíduos mais maduros em termo de idade, nesse caso professoras com anos de prática de ensino, aguardamos para, ao retomarmos as atividades no ano de 2003, fazer o acompanhamento final do processo.

Naquele período chegaram elas ao terceiro e último ano do curso, trazendo consigo expectativas maiores, dentre estas a confecção do memorial de formação, pré-requisito para a diplomação. Dessa forma, a possibilidade de efetuar relações operacionais e reflexivas entre as várias instâncias, inclusive na pesquisa que



desenvolvíamos, ampliava o volume de tarefas presente na instituição, com níveis de exigência diversos.

Encerrado o recesso do mês de janeiro de 2003, os professores do Instituto retornaram às suas atividades, na primeira semana de fevereiro, voltada exclusivamente para planejamento e comunicações da equipe administrativa.

Com relação à equipe dos três dirigentes do IFESP, atravessávamos um período de forte expectativa, dado a provável substituição dos cargos de confiança que comandavam a instituição desde o ano de 1995. A nova governadora, eleita no pleito de novembro de 2002 como candidata de oposição às oligarquias que governavam o Estado há várias décadas, era a razão mais provável da saída do Diretor Geral e das duas coordenadoras, mantidos no cargo todos esses anos sobretudo por critérios particulares e políticos.

No primeiro dia do retorno ao Instituto o Diretor-Geral convocou os professores para uma reunião, abrindo o ano letivo e fazendo os comunicados considerados pertinentes àquele momento. Declarou ele que haveria uma *demissão branda* das coordenadoras do Instituto, a pedagógica e a administrativa, mas que deveria permanecer no cargo, conforme instituía as cláusulas da transformação do IFESP em autarquia estadual, efetivadas no ano anterior.

Nos demais dias voltados ao planejamento das atividades exercidas pelos formadores começamos a sistematizar os dois seminários previstos para o período letivo, voltados para seis turmas do I Ano, 2º semestre, com 131 alunos ao todo. Dado as oito turmas do 3º Ano não mais terem seminários da disciplina Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, com carga prevista encerrada nos dois primeiros anos (120h), atenuava-se a sobrecarga para os dois integrantes da disciplina em

ministrar seminários voltados às quatorze turmas, com cerca de 307 alunos ao todo, como fora feito no segundo semestre de 2002.

Na função da tutoria e mediação didática, permanecemos durante o ano de 2003 com os dois grupos, de cinco componentes cada, no turno vespertino e no matutino. O primeiro era o mesmo com o qual trabalhávamos desde início do ano anterior; o segundo, com cinco monitoras de creches, iniciado no segundo semestre.

Retomamos os encontros de mediação com as professoras que cursavam o terceiro ano no dia 21 de fevereiro. Conforme tínhamos solicitado antes das férias de janeiro, cada componente entregou um esboço do seu memorial de formação. Nele identificaram alguns itens narrados que poderiam ser melhor desenvolvidos, novamente enfatizando o necessário aspecto reflexivo e crítico que deveria permear o trabalho.

O grau de dificuldade enfrentado no trabalho de orientação dos memoriais pode ser avaliado pela frequência dos encontros previstos no calendário do curso: No primeiro semestre seriam doze encontros, somados a vinte e seis no segundo. Caberia ao tutor, demarcar as datas para orientar um ou mais indivíduos de cada vez. Agendamos assim, no dia 24 de março, as professoras que viriam para os próximos onze encontros de orientação de memorial. Os relatos desses memoriais constituiriam ao final um dos mais relevantes documentos das colaboradoras sobre a Pedagogia Freinet.

Ao lado da orientação dos memoriais permanecemos coordenando os encontros de mediação, cinco no primeiro período letivo e cinco no segundo, bem como os encontros destinados à iniciação à pesquisa, sete no primeiro e cinco no segundo período. No total foram sessenta momentos de atividades realizadas junto ao grupo, perfazendo uma carga horária de 240 horas presenciais.

A superposição dessas atividades dentro de um grupo relativamente pequeno de componentes acarretava, por vezes, saturação no relacionamento entre os alunos ou mesmo entre aqueles e o tutor. Um fato especial potencializava essa tendência no grupo, o de que três dos seus cinco componentes estarem juntos desde o início de 2001, quando ingressaram no curso.

Nesse contexto concentramos os trabalhos mais especificamente voltados à pesquisa com a Pedagogia Freinet nos encontros de Iniciação à Pesquisa, e em alguns momentos da Mediação Didática. As atividades de pesquisa previstas para 2002, sintetizadas em 20 horas, foram direcionadas a orientações preliminares e a ensaios com a Pedagogia Freinet, quando as professoras começaram a investigar a Reunião Cooperativa na sala de aula.

Objetivando avançar na metodologia da pesquisa, adotamos como referencial para a continuidade dos trabalhos a Pesquisa-ação, com estudos e encaminhamentos centrados na obra *Metodologia da Pesquisa-Ação* (THIOLLENT, 1994). Seu caráter notadamente didático em termos de metodologia, voltado para transformações no campo investigado, preferencialmente executado por um grupo de participantes imbuídos do mesmo fim, revelou a pertinência na adoção desse referencial junto ao grupo de professoras colaboradoras.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1994, p. 14).

A atualidade e a pertinência da Pesquisa-Ação justifica considerar seu processo histórico e formativo, que remonta à década de 40 do século passado, com Kurt Lewin e Collier, seus criadores. Na época Lewin ressaltou o seu aspecto inovador, voltado ao caráter participativo dos agentes, o impulso democrático e a proposta de mudança social, dentro de um processo em espiral ascendente composto de ação e reflexão.

Na década de 1950, Stephen Corey, diretor da Faculdade de Educação de Columbia, USA, liderou um movimento denominado *Teachers as researchers* (Professores como pesquisadores), dando início à utilização da pesquisa-ação na formação continuada de professores.

Dois outros importantes teóricos da Pesquisa-Ação ligados à educação foram os ingleses Jonh Elliott, que difundiu a idéia do professor como um pesquisador, passando este a se denominar prático, e Lawrence Stenhouse, que propagou a idéia do professor enquanto um aprendiz e produtor de conhecimentos voltados a situações vivenciadas em sua prática docente. Stenhouse tornou-se assim um dos pioneiros na defesa da eficácia do ensino quando fundado na pesquisa e na descoberta.

Na América Latina, citamos a riqueza das experiências e propostas de educação popular, tendo na figura de Paulo Freire um dos seus mais insignes representantes (vide capítulo II desse trabalho). Freire elaborou uma *Educação Libertadora*, na qual os educandos constroem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, partindo de palavras geradoras extraídas da problematização acerca da realidade material em que se situam. Tanto em seus objetivos político-emancipatórios quanto em sua metodologia problematizadora e processual, esta proposta revela semelhanças com a Pesquisa-ação.

A educação popular, na versão latino-americana concebida por Paulo Freire na década de 50, propõe uma pedagogia centrada na prática, tendo como objetivo a educação emancipatória de indivíduos que integram grupos de excluídos e

marginalizados. Segundo essa concepção, trata-se de um processo educativo cujo ponto fulcral reside no fortalecimento do diálogo e da negociação em vista à capacitação para a participação política nas mais variadas arenas sociais, sejam elas institucionais ou não.

Nesse quadro, a pesquisa-ação configurou-se como a forma predominante e adequada de trabalho, desenvolvendo-se, de norte a sul do Brasil, uma intensa mobilização política assentada sobre um projeto de educação centrado na valorização de elementos da cultura popular dos contingentes de excluídos do país. (COSTA, 2002. p. 97).

Retomamos assim os trabalhos de pesquisa junto ao grupo de base, adotando como referencial metodológico a Pesquisa-ação. Propúnhamos oportunizar ao grupo estabelecer relações entre os elementos políticos da Pedagogia Freinet, intencionalmente buscados nas teorias e práticas desenvolvidas junto ao grupo de professoras, e o trabalho de iniciação à pesquisa fundamentado na Pesquisa-ação.

Após refletirmos sobre algumas limitações relacionadas à pesquisa, não superada pelo grupo no semestre anterior – ampliar a compreensão acerca da Pedagogia Freinet, seus princípios e técnicas; aprofundar as bases teóricas e metodológicas da pesquisa em educação; melhor entrosamento e cooperação entre os integrantes do grupo pesquisador – assentamos os critérios a serem observados na segunda e definitiva fase de intervenção.

O primeiro destes, distinto dos adotados na fase anterior, seria que cada professora optasse por um procedimento freinetiano a ser aplicado na sala de aula, observando e registrando seus resultados mais específicos. Dessa forma, cada uma delas faria o diagnóstico inicial de sua turma para, com base naquele, definir o tema da sua pesquisa, tema esse necessariamente vinculado à Pedagogia Freinet. Seriam assim observadas as

três etapas iniciais da metodologia proposta por Thiollent: Fase exploratória; Definição do tema da pesquisa e Colocação dos problemas. “Em pesquisa social aplicada, em particular no caso da pesquisa-ação, os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada.” (THIOLLENT, 1994. p. 53).

O autor complementa a enumeração das fases metodológicas da Pesquisa-ação, dividindo-as em dois grupos: o de aprendizagem coletiva – lugar da teoria; levantamento de hipótese e realização de seminários reunindo todo o grupo; e o grupo de instrumentos de controle – campo de observação; coleta de dados; mediação dos saberes; plano de ação e divulgação externa. Com objetivo de ampliar a compreensão das bases teóricas da Pesquisa-ação, no encontro de iniciação à pesquisa do dia 21 de março fizemos a leitura compartilhada de trechos do capítulo II da referida obra.

Algumas professoras iniciaram sua intervenção com a exploração de campo, definição do tema e levantamento sumário de hipóteses, delimitação do campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa. Em alguns destes itens revelou-se uma maior dificuldade de natureza teórica e conceitual, por exemplo, na elaboração de hipóteses para a pesquisa. Tais obstáculos foram superados, dentro das condições de um trabalho de iniciação à pesquisa, trabalho esse acompanhado por profissionais com limitações teóricas no campo da pesquisa científica.

Ao contrário da primeira etapa da pesquisa, em que todo o grupo se voltou à técnica da Reunião Cooperativa, cada professora elaborou e desenvolveu um projeto próprio, tendo em comum o vínculo com a Pedagogia Freinet. Dessa forma, em meados do mês de maio os projetos estavam finalmente elaborados, observando os critérios teóricos e metodológicos assinalados por Thiollent (vide anexos I).

No segundo encontro de mediação do período, em 28 de março, dialogamos acerca das salas de aula nas quais as professoras lecionavam naquele ano, além de novos dados relacionados às práticas com a Pedagogia Freinet. Dentre os presentes ao encontro, *Lulu* comentou que continuava aplicando a Reunião Cooperativa, enquanto estava se organizando para implantar o Livro da Vida e o Jornal Escolar. Já *Marisol* comentou acerca de seus projetos com a Livre Expressão, afirmando que a cada dia um dos alunos expunha para os demais o que escreveu sob forma de Texto Livre.

Ausente naquele encontro a professora *Togai* passara a vivenciar uma fase especial na sua vida: Estava, pela primeira vez, esperando bebê. No grupo de cinco componentes eram desde então duas nessa condição. Embora fossem pessoas com perfis bastante diferentes, ela e *Thalia* compartilhavam desde então uma mesma situação biológica, profissional e acadêmica que resultaria, meses mais tarde, em acontecimentos absolutamente imprevistos.

Retomamos as observações feitas às práticas no dia 18 de março de 2003, na sala da professora *Togai*. Na ocasião comentou ela que decidira ficar com uma turma atípica, constituída por uma “seleção” de vinte alunos que tinham encerrado os dois anos do I Ciclo apresentando baixos resultados na alfabetização, razão dos demais colegas professores não quererem ficar com eles. Sua única exigência à coordenação foi a de que a turma não ultrapassasse um número de vinte alunos.

Como estratégia de ensino trabalhou ela com distribuição de fichas impressas para o aluno assinalar o dia da semana, devolvendo-as em seguida à professora; contação de história com atividades de escrita para ser feita em casa; correção ortográfica de palavras; reprodução de música em aparelho de cd com letra escrita na lousa, chamando alguns alunos para localizar palavras por ela mencionadas.

Observamos assim que, nas práticas da professora, não se revelava de forma específica a presença da pedagogia freinetiana.

No final do mês de março fizemos uma visita à sala onde a professora *Lulu* lecionava. O tema trabalhado na aula era *A PAZ*, iniciado com um diálogo sobre a amizade, seguido da leitura de um texto do livro didático, previamente selecionado pela supervisora da escola. Logo após foi feito exercício na lousa para os alunos copiarem.

Pouco antes de soar o sinal para o recreio a impaciência dos alunos era perceptível, ocasião em que a professora disponibilizou livrinhos de histórias para que lessem. Afirmou ela que os cadernos individuais dos alunos estavam se transformando em Livros da Vida, e que planejava trabalhar com o Jornal Escolar e outras técnicas freinetianas, além de retomar as reuniões cooperativas.

Quadro semelhante foi observado na visita seguinte, feita à sala da professora *Marisol*. Embora as carteiras estivessem organizadas em semicírculo, o que denotava uma significativa mudança para aquela pequenina escola, a forma de ministrar a aula permanecia tradicional, com exposição oral, cobrança do dever de casa, exercícios na lousa para serem copiados no caderno. Todavia, buscando também inovações na sua prática, *Marisol* contara uma história para a turma, pedindo a um aluno para que a recontasse.

A primeira observação na sala da professora *Gil* no semestre foi efetuada em 26 de maio de 2003, quando novamente constatamos a precariedade de seu espaço reduzido e quente. A turma era composta por vinte e oito alunos de I Ciclo, fase 1, muitos deles na faixa de seis anos de idade.

Logo no início da aula a professora solicitou que cada um expressasse oralmente como fora o final de semana. A partir de algumas falas a professora retirava palavras e as escrevia na lousa, explicando sua ortografia e significado. Salientou ela que o



procedimento também exercitava a turma para, em breve, trabalhar com a reunião cooperativa. Escreveu então na lousa as regras que seriam adotadas na primeira reunião: cada aluno tem sua vez de falar; os demais devem fazer silêncio; serão tomadas decisões.

Em seguida discutiram um acontecimento recente, quando um dos alunos empurrara o colega numa poça de lama. Foi proposto que a turma deliberasse qual punição deveria ser aplicada. Reconhecendo sua transgressão, o próprio aluno sugeriu ficar cinco dias sem sair para o recreio. A turma considerou excessivo aquele castigo, votando um novo prazo, que ao fim ficou em três dias sem recreio a partir daquela data.

Encerrado o intervalo da aula, ao regressar à sala, a professora *Gil* constatou que o referido aluno tinha saído para o recreio, o que fez a turma reconsiderar que o castigo do colega deveria ser mesmo de cinco dias. Retomando ela os procedimentos didáticos, selecionou um texto do livro de Língua Portuguesa e fez uma leitura compartilhada com os alunos, destacando palavra por palavra.

Fizemos uma segunda visita a escola em que *Gil* lecionava, no mês de julho, ocasião em que ocorrera uma reunião da equipe técnica com os professores. Foi apresentado por aquela equipe um breve histórico da parceria anteriormente realizada entre a escola e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objeto trabalhado fora a aprendizagem da leitura e da escrita com base na Pedagogia Freinet. Alguns docentes da Academia ministraram palestras, além de forneceram material teórico.

A equipe técnica também afirmou que a escola vinha trabalhando com o Correio Escolar freinetiano nas várias salas de Ensino Fundamental, dispondo de um livro de registro que comprovava as centenas de cartas intercambiadas entre os próprios alunos. Melhores resultados com a proposta eram todavia dificultados pela estrutura física da

escola, cujas salas de aula pequenas, mal equipadas e repletas de alunos, impediam a aplicação de instrumentos básicos, como o cantinho da leitura.

Dentre as componentes do grupo de mediação uma situação problemática surgira, envolvendo as condições de trabalho da professora *Thalia*: desde fevereiro de 2003 estava sem alunos que constituíssem uma sala de aula. O motivo por ela apresentado tinha por raiz o conflito com a diretora da escola que, devido desentendimentos ocorridos, não estaria direcionando esforços para garantir um número mínimo de alunos com os quais trabalhasse. Todavia, sua situação de gestante, que lhe assegurava licença por quatro meses após o parto, acarretando a obrigação de providenciar uma professora-substituta, além da própria diminuição na demanda de alunos para os ciclos iniciais na escola, que também poderia ter contribuído para aquele impasse.

No encontro de mediação realizado no dia 28 de março, *Thalia* finalmente anunciou que estava com uma sala de aula, de II Ciclo, fase 2, com quatorze alunos freqüentando. Dentre eles um, de quatorze anos, não sabia ler, e somente dois liam sem dificuldade. Nesse quadro a professora faria, na semana seguinte, o diagnóstico mais detalhado da turma, para a partir deste encaminhar melhor o seu trabalho.

Após o encontro de março a professora *Thalia* participou de outros, voltados à pesquisa e a orientação de memorial, além de mais um de mediação didática, no dia 16 de maio. Fora aquele seu último encontro no grupo, quando afirmou que seu parto estava previsto para mais duas semanas e que, naquela data, dera a última aula, antes do início da licença gestante. Afirmou por fim que o novo diretor nomeado para a escola assegurara que sua turma de alunos seria mantida durante o período de licença.

Em meio a todo esse múltiplo contexto pedagógico e institucional, prosseguimos com o projeto de investigar, junto às professoras, a (re)construção do político a partir da Pedagogia Freinet. Evitando direcionar uma intervenção de caráter pontual, centrada em

procedimentos passageiros, continuamos orientando práticas e desvelando discursos relacionados à proposta abraçada pelo grupo.

Nessa condição, no dia 16 aplicamos uma quarta entrevista gravada, juntamente a um questionário semi-estruturados, a ser respondido por escrito. Entendíamos que os dados assim obtidos nos trariam reflexos acerca do percurso de cada professora, dos elementos reflexivos e críticos encontrados na Pedagogia Freinet. As três questões inquiridas a cada uma em particular foram:

- 1) Fale sobre sua atual visão sobre a Pedagogia Freinet, das experiências didáticas proporcionadas por esta na sala de aula onde você leciona;
- 2) Partindo das concepções pedagógicas de Freinet, como você compreende que deve ser tratada a criança ?;
- 3) Na proposta pedagógica elaborada por Freinet há espaço para a formação política do aluno ? Justifique sua resposta.

Respondendo à primeira questão, a professora *Lulu* fez inicialmente uma apreciação valorativa, afirmando ser esta pedagogia “muito boa”, dado ter proporcionado, desde o ano anterior (2002), um “trabalho muito importante.” Devido a este, seus alunos “avançaram, desenvolveram na leitura, na autonomia, em muitos aspectos.” Em seguida a professora afirmou que aplica na sala de aula a reunião cooperativa, o trabalho com o jornal, a leitura e a reescrita.

Costumeiramente singela em sua fala, a professora *Thalia* limitou-se a fazer uma apreciação de ordem emotiva, dizendo que “gosta muito dessa pedagogia”. Através da sua aplicação na sala de aula conferia os resultados positivos por ela proporcionados.

A professora *Gil* inicialmente revelou que, após um período em que sentiu “dificuldade de entender” a proposta, sua visão estava “bem mais clara”. Dessa forma,

ao vir trabalhando com o correio escolar, o jornal, a reunião cooperativa, além de praticar os princípios freinetianos, tem procurado se envolver mais. Finalizou a resposta dizendo que essa pedagogia tinha aberto muitos caminhos.

A resposta mais emotiva à primeira questão foi dada pela professora *Marisol*. Disse que via a Pedagogia Freinet “como uma das melhores pedagogias”, o que fora assegurado por suas experiências em sala de aula. Possibilitou aos alunos efetuar muitos avanços, como o caso de crianças que “não sabiam praticamente nada” aprenderem a escrever, a ler, fazer relatório, “tendo liberdade de se expressar, que eu acho que é uma coisa muito importante.” Concluiu dizendo que gostou tanto dessa pedagogia que “jamais vou deixar de usá-la na minha sala de aula, enquanto eu exercer a função de professora.”

A professora *Togai*, como de costume muito falante, iniciou sua resposta fazendo referência ao caráter reflexivo proporcionado pela Pedagogia Freinet, “que contribui para que o professor sempre faça reflexão, a partir das opiniões dadas pelos alunos. (...) eu acho que esse é o ponto principal, porque leva você a se avaliar, e tentar mudar a partir do que o aluno observou.”

Sobre a prática com a Pedagogia Freinet na sala de aula, *Togai* citou o correio escolar, a reunião cooperativa, o tateamento do aluno, leituras e exibição de filmes que suscitaram atividades na classe. “Então, isso é superimportante, a partir do momento que eles percebem que podem fazer da parte da construção do seu conhecimento, então isso faz você se sentir bem.”

Comentário particularmente salutar para o nosso trabalho, e como que antecipando o que poderia ser respondido na terceira questão, foi a referência feita pela professora a atividades geradas no ambiente reflexivo e crítico proporcionado pela reunião cooperativa.

Afirmou então que a organização da reunião demandava a eleição da mesa diretora: o presidente, o coordenador etc., refletindo com a turma sobre organização e liderança política na sociedade. Com base nessa discussão, passaram a refletir acerca da direção da escola, da administração municipal responsável pelo bairro onde as crianças moram e estudam, até chegar à figura do prefeito. Surgiu daí a proposta de fazer uma aula-passeio até a Prefeitura da Cidade do Natal, onde procurariam entrevistar o executivo-chefe. Como não se tornou viável operacionalizar esse projeto, a turma fez uma aula-passeio até o prédio da Assembléia Legislativa, que fica próximo ao da Prefeitura, gerando assim novos dados para a aprendizagem acerca da organização política.

Sob vários ângulos, as respostas das professoras revelaram o grau de empatia com a Pedagogia Freinet estabelecido durante o processo, chegando inclusive a um nível de valorização afetiva, como fizeram *Lulu*, *Thalia* e *Marisol*. A professora *Gil* admitiu dificuldades iniciais para compreender melhor a proposta, embora finalizasse dizendo que estava apreciando-a de forma crescente. Por fim, a professora *Togai* destacou a mudança na atitude profissional do professor diante do seu alunado, que passara a trabalhar com os fundamentos de uma educação política.

Mesmo não devendo ser compreendida como uma proposta destinada a instruir os educandos no campo político e ideológico, é legítimo afirmar que a Pedagogia Freinet abre valioso espaço na práxis educativa para o que Mougnotte (1994) denomina *educação para a política*, no sentido de proporcionar ao educando informações acerca de um patamar geralmente obliterado nas escolas de Ensino Fundamental.

D'autre part, la pédagogie Freinet suppose un intérêt préalable pour cet objet culturel particulier qu'est le politique. Or, le but d'une telle

éducation ne serait-il pas précisément de faire surgir cet intérêt chez ceux qui ne l'éprouvent pas ? (MOUGNIOTTE, 1994, p. 213).<sup>2</sup>

Não obstante os avanços apresentados nas práticas e no entendimento de algumas das professoras colaboradoras acerca da Pedagogia Freinet, observamos no conjunto das respostas um grau de compreensão predominantemente vinculado aos instrumentos e técnicas freinetianos: jornal escolar, correio, reunião cooperativa, reescrita de texto, aula-passeio. Apenas de forma subliminar foram citados os princípios do tateamento experimental, da livre expressão e do trabalho cooperativo.

Respondendo à segunda questão, cada professora expressou sua atual visão sobre a criança-aluno. Nas respostas identificamos toda uma mescla de dizeres pedagógicos comuns ao meio escolar e acadêmico que compartilhavam, associado aos reflexos do que vínhamos estudando sobre a Pedagogia Freinet. Por retomar uma questão similar, feita às professoras em um dos primeiros contatos com o grupo de mediação, sob forma de questionário escrito (23 de abril de 2002), fazemos um paralelo das respostas dadas, com intervalo de mais de um ano uma da outra.

Em 2002 a professora *Lulu* afirmara ser a criança “a peça principal do contexto social, um ser pensante capacitado a desenvolver suas próprias idéias, opiniões e questionamentos.” Um ano após mantinha um discurso aproximado, novamente fazendo referência à necessidade da criança ser tratada como um ser pensante, autônomo e criativo, já dotado de um certo saber. Sobre o processo de ensino-aprendizado, assinalou a antecedência de um “certo saber” e autonomia na criança, razão porque não seria o professor que lhe daria esses dons.

---

<sup>2</sup> Por outro lado, a Pedagogia Freinet supõe um interesse prévio por esse tema cultural específico que é a política. Ora, o objetivo dessa educação não seria exatamente o de fazer surgir tal interesse entre aqueles que não o experimentam? (tradução livre nossa).

Em relação à concepção da criança presente na Pedagogia Freinet, é salutar fazermos referência aos *Invariantes Pedagógicos* elaborados por Freinet, que na edição portuguesa de *Para uma escola do povo* (Freinet, 1969) foram anexados à obra. Dentre os trinta *Invariantes*, citamos os de número 1 e 28, passíveis de serem relacionados com os dizeres de *Lulu*:

01 – A criança é da mesma natureza que o adulto.

28 – Só se pode educar dentro da dignidade. Respeitar as crianças, devendo estas respeitar os seus professores, é uma das condições da renovação da escola.

A professora *Thalia* conseguiu se expressar melhor acerca da criança no questionário escrito. Na ocasião, afirmou sua importância de oportunizar ao professor mediar o conhecimento científico em diferentes realidades. Com base nas suas experiências, vivências e conhecimentos, ele pode refletir sobre a ação educativa, razão porquê os conteúdos escolares devem fazer referência a questões da atualidade, como saúde, trabalho, desigualdade social, direitos humanos.

Na segunda ocasião em que se manifestara sobre o tema, *Thalia* foi particularmente lacônica, limitando-se a dizer que “primeiramente, a criança deve ser tratada como um ser social [...] que se deve valorizar o conhecimento prévio da criança, ajudá-la, valorizando seu trabalho.”

Identificamos na referência da professora ao valor do trabalho da criança um importante componente do pensamento pedagógico freinetiano: a afirmação da natureza essencialmente laborativa inerente ao plano pedagógico. Em *A Educação do Trabalho*, Freinet afirma que a organização escolar será de fato eficiente quando for equipada e aprimorada tecnicamente, nos moldes da fábrica moderna. “Terão de organizar um ambiente de atividade, de trabalho, de vida, no qual a criança se verá como que

automaticamente envolvida, atraída, estimulada, entusiasmada” (FREINET, C., 1998, p.162).

Uma mudança de discurso mais perceptível observamos nas respostas dadas pela professora *Gil*. Em 2002 fez ela referência sobretudo às carências do aluno, tanto de ordem familiar como econômica e educacional, razão pela qual vive ele em “precárias condições”. Caberia assim às atividades de sala de aula suprir necessidades, como a de auto-estima, conduzindo-o a “reações positivas e realizáveis, com equilíbrio e moderação, buscando transformar a própria realidade”.

Em 2003 *Gil* não somente fez menção ao respeito que deve ser atribuído à criança, em suas diversas modalidades de produção e de expressão, seja oralmente ou graficamente, como se mostrara mais otimista, afirmando que “quando se dá oportunidade delas (as crianças) se expressarem livremente, de praticar as coisas que elas gostam, elas com certeza evoluem bem mais rápido.”

Posicionamento inicial semelhante ao de *Gil* manifestara sua colega, a professora *Marisol*. No questionário escreveu que o aluno representava “um ser social carente do saber, de ajuda, afeto e respeito”. Na qualidade de professora, tinha ela o dever de media-lo, preparando-o para a vida em sociedade, transformando-o em cidadão autêntico.

Na entrevista realizada em abril de 2003 a professora mantinha a defesa de que a criança precisava ser tratada com “compreensão, carinho e amor”. Ao mesmo tempo, afirmava que o principal era a liberdade dela se expressar, de aprender uma linguagem que não apenas implicava domínio da leitura e da escrita como a capacidade de entender “o que está escrito ali”. *Marisol* manifestava assim que de fato buscava aplicar a Pedagogia Freinet no seu fazer educativo, no sentido de estimular a criança a expressar-se através de instrumentos e técnicas compartilhados em seu meio sócio-escolar.



Fazendo uso da habilidade em empregar as palavras, a professora *Togai* afirmara, no questionário escrito aplicado em 2002, que o aluno era “aquele sujeito que está sujeito a situações as quais nunca pediu para estar.” Tinha ele vários direitos negados, ao lado de outros fatores que prejudicavam substancialmente sua trajetória escolar, pessoal e social.

Na resposta à entrevista *Togai* se mostrou mais condescendente na imagem que fazia sobre a criança, afirmando que deve ela “ser tratada como alguém que pensa, como alguém que tem opinião, e como alguém que é capaz de construir o seu próprio conhecimento.”

Em meio à diversidade de estilo e de conteúdo, nos discursos das professoras revela-se continuidade e ruptura em padrões de pensamento e práticas presentes no meio escolar e profissional-docente. Discutir os modelos educacionais subestimando as representações dos profissionais do ensino acerca de seus usuários tem acarretado o constante risco de priorizar modelos configurados para outras épocas, para outro público, colocando-os à parte da própria realidade material e histórica.

Nesse aspecto a Pedagogia Freinet propõe a busca de mudanças na atitude, no significado atribuído ao cenário educacional, com seus atores, papéis e sentidos. Na sondagem da postura das professoras frente a seus alunos, constatamos que seus *tateamentos* na Pedagogia Freinet possibilitaram avanços não somente na forma de organização do trabalho escolar, como também nas relações estabelecidas com os alunos.

Na terceira questão, concernente à presença de espaço (intencionalidade) para a formação política do aluno no âmbito da Pedagogia Freinet, sondamos o nível de entendimento das professoras acerca do tema mais central em todo o nosso projeto de investigação junto ao grupo.

Por termos observado no desenvolvimento do nosso trabalho uma postura avessa a formas mais ortodoxas, em termos de posicionamento político, compreendendo que caberia às próprias disciplinas curriculares desenvolver essa temática, de acordo com o projeto do curso de formação de professores, buscamos identificar avanços por parte das professoras com relação a um tema por nós considerado capital. Dessa forma, durante o trabalho de intervenção, oportunizamos leituras e debates que possibilitassem fazer uma resignificação do político na própria práxis pedagógica, tendo como *leitmotiv* a prática freinetiana. Deixamos assim que a condução mesma do processo por parte de cada profissional assinalasse os estágios aos quais poderiam chegar.

A resposta da professora *Lulu* foi afirmativa quanto à questão lançada, vinculando à formação política aos princípios, instrumentos e técnicas da Pedagogia Freinet. Cita como exemplo a Reunião Cooperativa, onde o aluno age politicamente quando levado a criticar ou a propor algo para a escola. “Por exemplo, se ele criticar a escola, ou outro aspecto, ele está propondo, e eu acho que sim, é uma política.”

*Thalia* pensou pausadamente até responder que sim, fazendo referência ao princípio da Livre Expressão. Disse então que, “dentro da Pedagogia Freinet, a criança tem o direito de se expressar, de expor suas idéias, falar o que ela pensa criticamente.”

Referindo-se igualmente ao princípio da Livre Expressão, a professora *Gil* disse sim, afirmando que nessa pedagogia a criança afirma o que entende da vida, do seu modo de viver, através do que “vai poder comparar, analisar essas comparações, e ver que ele (o aluno) pode exercer o seu papel de cidadão em uma sociedade. E entendendo seu papel, ele vai poder exigir, como também cumprir (com) os seus direitos e deveres.”

Para a professora *Marisol* a Pedagogia Freinet oferece espaço para a criança “se impor politicamente”. De forma oral ou escrita ela pode escolher por votação quem ela gosta, o que está certo ou errado, o que deve aceitar ou não, o que aceita e o que não

deve aceitar. Reitera a professora o valor da técnica da reunião cooperativa não somente na organização imediata do espaço escolar como na formação de uma postura política.

Mantendo o teor enfático da sua fala, a professora *Togai* disse inicialmente que “não só há um espaço, como eu acredito que a proposta dele é política.” Completou sua idéia afirmando ser política “do ponto de vista social da criança”. Quando a mesma começa a observar suas condições materiais de existência – “o que tem, o que não tem, o que poderia ter, por que não tem” – começaria desde então a questionar essa mesma realidade. Tal atitude de questionamento e crítica consistiria o teor político presente na Pedagogia Freinet, razão porque ela acredita que “não só pode fazer parte (da formação política do aluno), como é uma proposta bastante política.”

Um segundo instrumento de obtenção de dados, aplicado na mesma ocasião em que fizemos a entrevista acima comentada, consistiu na aplicação de um questionário semi-estruturado para ser respondido individualmente por cada professora. Através deste obtivemos informações de caráter pessoal – cidade de origem, o tempo em que morava na capital, a condição econômica. Fizemos referência a alguns desses dados ao apresentar o perfil de cada uma das colaboradoras no início do capítulo. Inclusive o nome fictício escolhido por cada uma foi definido nesse questionário.

De um total de doze questões formuladas, sete trataram de dados mais objetivos, caracterizando o perfil do grupo. Comprovamos assim que todas elas nasceram em cidades interioranas; que moravam na capital em média há 15,2 anos; que a faixa etária girava em torno de 42,4 anos (mínima 35, máxima 58).

A renda familiar de 60% delas era de até quatro salários mínimos; 20% de dez e 20% situava-se na faixa dos vinte salários. Embora todas tivessem casa própria, duas dispunham de plano de saúde e de computador doméstico e apenas uma também possuía veículo, TV por assinatura, lia revistas periódicas e empregava auxiliar doméstico.

O segundo bloco de questões tratara acerca de pontos de ordem mais subjetiva – a razão de ter optado pela profissão de professora; quais os maiores problemas relacionados à educação escolar e as formas de resolvê-los; como a professora define sua prática docente; quais os seus planos mais imediatos relacionados à profissão e aos estudos.

Dentre as questões respondidas, formulamos uma diretamente voltada ao nosso objeto de estudo: compare sua compreensão, sua prática de educadora com anos de ensino, em relação às idéias e as técnicas apresentadas pela Pedagogia. Freinet. A resposta de cada uma das professoras foi a seguinte:

Professora *Lulu* – Antes pensava deter o conhecimento e transmiti-lo. Hoje creio ter estado tão errada, pois vejo o aluno como um indivíduo crítico e participativo.

Professora *Thalia* – Minha prática mudou, antes eu seguia aquelas aulas planejadas, bem tradicional, seguindo as páginas do livro didático ou usando a escrita do quadro. Hoje eu trabalho diferente, procuro fazer diferente. Procuro dar aulas dinâmicas, sempre inovando a minha prática, mediando o saber e respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno.

Professora *Gil* – Durante vários anos a pedagogia mais usada foi a tradicional, embora com os cursos feitos e o conhecimento de várias teorias, procurei inovar as aulas. A Pedagogia Freinet surgiu como uma luz. As atividades inovadoras ampliaram meu universo da prática, principalmente o aproveitamento do potencial de cada aluno.

Professora *Marisol* – Antes as minhas aulas eram monótonas, diversas vezes me senti angustiada, cheia de dúvidas, pois ensinava no tradicionalismo. Hoje, através dos conhecimentos adquiridos e ampliados no Kennedy e da pedagogia freinetiana minhas técnicas de trabalho mudaram. Minhas aulas são prazerosas, meus alunos avançam em conhecimento, têm liberdade de se expressar, trocar idéias, trabalham em grupo.

Respeito as idéias das crianças, busco os conhecimentos para transmitir aos alunos, procurando sempre inovar minha prática. A pedagogia freinetiana foi uma luz no meu fazer pedagógico.

Professora *Togai* – *Que o meu fazer pedagógico estará sempre em processo de transformação.*”

Após o encontro de mediação em que foram aplicados a entrevista e o questionário, realizamos mais dois até o final do período letivo, somados aos encontros de pesquisa e de orientação de memorial. Sentíamos a ausência de *Thalia*, que repousava no período de pós-parto. Quanto à gravidez de *Togai*, comunicara ela que os exames médicos de pré-natal atestaram a presença de dois bebês em seu ventre. Não demonstrava contudo maior apreensão quanto ao término do curso e a apresentação do memorial, prevista para poucas semanas após o parto.

Na mediação do dia 26 de junho a professora *Lulu* afirmou com satisfação que percebera novos avanços em seus alunos, primeiramente na disciplina e nas atitudes de cooperação e organização da sala, por exemplo ficar em fila nas horas necessárias. Algumas crianças estavam espontaneamente trazendo textos livres para a professora, ao passo que estava sendo trabalhados o Livro da Vida e a Reunião Cooperativa.

Uma outra afirmação feita por *Lulu* foi de que, como professora, mudara de forma significativa sua postura em sala de aula. Antes se sentia como dona absoluta do saber. Naquele estágio passara a compartilhar com os alunos a construção de um conhecimento que também pertencia a eles.

A professora *Marisol* afirmou que finalizara o semestre também percebendo positivas mudanças, na organização e limpeza da classe, na participação dos alunos, no entendimento destes acerca dos problemas que permeiam a realidade por eles vivida.

Quanto às práticas freinetianas, fizera duas aulas-passeio, inclusive uma nos mangues do Rio Potengi que margeiam os fundos da escola, ocasião em que trabalhara a destruição do meio ambiente pelo homem. Foram também realizadas reuniões cooperativas e desenvolvido o Livro da Vida na sala de aula, contribuindo para ocorrer substanciais mudanças em alunos mais problemáticos ou mesmo violentos.

No grupo de cinco professoras uma em especial chegara ao terceiro ano do curso com dificuldades mais graves no grupo de mediação. A professora *Gil*, desde final de 2001, apresentava conflitos com suas colegas, afirmando se sentir criticada e discriminada. Fora provavelmente este o principal motivo de acumular, durante 2003, ausências em diversos encontros com o grupo e o tutor.

Buscamos contornar o impasse com a professora *Gil* através do diálogo mas as barreiras emocionais e afetivas perdurariam por mais tempo. Avaliamos assim que o grupo de mediação, que estudara e trabalhara com a Pedagogia Freinet, não assumiu de fato os princípios da cooperação e da solidariedade, pertinentes a essa proposta.

Após duas breves semanas de recesso voltamos às atividades de formação no dia 21 de julho de 2003. Iniciava-se o sexto e último período de curso para aquelas professoras, quando aumentava à cada semana a ansiedade das mesmas em ver o memorial de formação concluído. Tivemos durante esses dias encontros voltados à leitura e discussão dos trabalhos com as quatro componentes do grupo, dado *Thalia* continuar de licença-gestante.

Nessa condição aventurou-se *Thalia*, na tarde do dia 30 de julho, a ir de ônibus, ao Instituto de Educação Superior, falar com colegas e professores. Por não ter a visita coincido com a nossa presença na instituição, não mais voltaríamos a vê-la.

Na noite do dia 1º de agosto a professora sofreu uma súbita embolia pulmonar, vindo a falecer na sua própria residência. Por ter a fatalidade ocorrido numa sexta-feira

à noite, somente na noite do domingo, 3 de agosto, recebemos a triste notícia por intermédio de uma colega do curso que soubera e viera nos comunicar. No sábado seu corpo fora levado até a cidade de Macau-RN, onde foi sepultado.

Ainda consternados com a perda da parceira do grupo, voltamos a nos encontrar na mediação realizada no dia 13 de agosto. Dedicamos a primeira parte do encontro a expressar o que sentíamos naquele momento. Lemos em seguida um texto de Célestin Freinet – *No coração do homem* (FREINET, 2000, p. 42-43), que reflete sobre a falência do órgão cardiovascular quando submetido a excesso de trabalho, fazendo associação com a educação da criança e o sentido do trabalho numa concepção crítica peculiar ao educador.

O trabalho é como o coração social do homem.

No dia em que se cansar, produzindo uma dor física ou moral que se vai aprofundando pouco a pouco, é porque um erro ou um acidente atrapalharam a função normal do mecanismo.

Acontece, é claro, que para compensar os desgastes do corpo físico ou reagir a um perigo súbito o coração bate mais forte, como um motor acelerado em começo de subida, mas logo retoma o seu ritmo numa espécie de bem-estar na calma readquirida.

O trabalho também precisa, muitas vezes, de uma poderosa tensão para superar o obstáculo a ser vencido e atingir o objetivo. Depois vem o repouso e o sono, como fase benéfica da ação.

Se após o esforço o coração não retoma o seu ritmo, se o sangue como água lamacenta se demora nos vasos, o médico dirá: sobrecarga... Temos de reduzir o esforço que lhe pedimos, repousar, ou até tentar uma sangria – soluções provisórias que não poderiam corrigir a evidente perturbação do mecanismo.

Se lhe afirmam hoje: “A criança está sobrecarregada...é preciso reduzir os programas”, não é porque você exigiu trabalho demais, mas porque você perturbou uma função natural, porque você apresentou como trabalho exigências que se incorporam mal às nossas necessidades vitais, porque você fez o motor girar em vão, com risco de entupi-lo, ou porque você o alimentou com um combustível impuro e oxidante.

Então deixa de haver repouso porquê já não há cansaço mas ferida, pois surgem rachaduras que você já não pode vedar e que podem tornar penosos e obsessivos quaisquer ação e qualquer esforço.

É preciso um verdadeiro acúmulo de falsas manobras para cansar um coração que trabalha tão suavemente que quase nem o sentimos bater.

É necessário também um perigoso acúmulo de erros, para suscitar na criança o receio e depois a aversão por uma função tão natural e nobre como o trabalho.

Reponha esse trabalho no circuito da vida. Dê-lhe uma finalidade e um sentido. Que ele alimente e impulsiona o comportamento natural, que se situe no núcleo de seu destino individual e social.

Será preciso, talvez, ordenar os programas na nova empresa, equipada de espaço, de instrumentos, de arte e de luz, sem contar a alma e o ideal que são o sol de tudo isso.

Mas precisamos mais do que de discursos para devolver ao trabalho a sua permanência e a sua dignidade.

Após a leitura cada um dos componentes do grupo falou acerca da companheira, do sentimento de tristeza e perplexidade que a morte de alguém mais próximo costuma causar. *Marisol* comentou que vira a colega pela última vez no dia 30 de julho, quando se dirigira ao Instituto. Na ocasião, tivera um “pensamento doido” sobre a vida e a morte, a deterioração orgânica após o fim da vida.

*Togai* falou da admiração que percebia suscitar na colega, por ser ela mais ousada e independente. Disse assim que *Thalia* vestia uma capa que nem ela mesma acreditava ser, e que por não tê-la mais visto com vida é como se não tivesse morrido, embora fosse a morte igual para todos. Já *Lulu* expressava apenas tristeza e desânimo após ver a amiga lutar tanto para fazer um curso superior e encerrar a vida tão subitamente. Apenas a professora *Gil* não esteve presente naquele momento.

Para concluir o momento póstumo empregando uma técnica freinetiana, entregamos a cada professora uma folha em branco e lápis de ponta porosa, solicitando que expressasse, de forma escrita ou pictórica, como sentia a falta da colega. Após alguns minutos estava retratado o que cada uma vivenciava interiormente, documento fiel e triste de um momento ímpar compartilhado no grupo de mediação (vide anexos II).



Com o passar dos dias as atividades exercidas no Curso Normal e nas escolas de Ensino Fundamental redirecionaram as professoras para as tarefas exigidas. No duplo expediente diário, por vezes triplo que exerciam, as atividades não permitiam paradas mais prolongadas, nem mesmo por ocasião da morte de alguém mais próximo.

Da nossa parte, prosseguimos coordenando os encontros de mediação, iniciação à pesquisa e orientação de memorial, ao lado dos trabalhos de mediação que exercíamos com o outro grupo de alunas, além de ministrar os seminários de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação para as seis turmas que ingressavam no segundo ano do curso.

Nesse exato contexto, com permanente limitação de tempo para estudos e pequenas variações nas tarefas exigidas pelo instituto a cada semestre, prosseguimos no curso de Doutorado, acompanhando disciplinas que demandavam maiores leituras, colhendo os dados para posteriormente serem analisados, resultando no trabalho final.

Vivenciamos dessa forma os paradoxos ligados à relação Educação e Poder, desdobrado com mais peso sobre agentes de discursos críticos aos mecanismos de poder reproduzidos continuamente nos sistemas regulares de ensino, eles próprios reprodutores e vítimas desses mesmos mecanismos. Em um dos textos trabalhado no seminário da disciplina, ministrado em setembro de 2003, fizemos estudos voltados àquela relação, empregando uma análise pautada no filósofo francês Michel Foucault (1926-1984).

A educação moderna deve ser reconceptualizada como um conjunto de mecanismos para a constituição disciplinar de sujeitos individualizados, sob condições institucionalizadas de desigualdade legalizada, no interior de uma matriz de relações de poder. (DEACON; PARKER, 1994, p.109).

Em meio ao grupo de professoras do terceiro ano, o último semestre transcorreu dentro das condições anteriormente delineadas pelo perfil de cada uma delas, confrontadas com as exigências determinadas pelo curso. *Lulu, Gil, Marisol e Togai* prosseguiram no percurso que escolherem, buscando enfim alcançar o almejado diploma de nível superior.

Na interseção de atividades que desempenhávamos junto ao grupo, atividades estas imbricadas na produção do nosso trabalho de doutorado, suspendamos as eventuais visitas feitas nas escolas, concentrando os trabalhos nas orientações voltadas à conclusão dos memoriais e dos relatórios da pesquisa.

A referência aos trabalhos de memorial elaborados pelas professoras que integraram nosso grupo de pesquisa torna salutar que façamos mais algumas observações, no sentido de identificar melhor a natureza desse documento e de fornecer alguns dados acerca da sua produção no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy.

A partir das primeiras semanas após o início das aulas do Curso Normal Superior o(a) aluno(a) inteirava-se da exigência de, em sua fase final, elaborar um memorial; de que este implicaria numa redação mais extensa, de caráter acadêmico, obedecendo normas técnicas específicas. Aos temores provenientes da insegurança de muitos em cumprir com aqueles requisitos, somava-se o de se deparar diante de uma banca examinadora, formada por convidados definidos somente antes da apresentação.

Dessa forma, se instituiu uma cultura voltada aos memoriais que resultou em desnecessários temores e equívocos. Dentre estes a excessiva apreensão quanto ao conceito que seria atribuído pela banca, gerando um espírito de competição, de comparação entre os concluintes e, por vezes até, entre seus tutores.

Com relação às orientações técnicas mais específicas exigidas na formatação do trabalho valiosas informações eram transmitidas pela disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Não obstante, a dificuldade maior em elaborá-lo estava circunscrita à própria redação. Por vezes deparávamos diante de educadores com graves limitações para desenvolver um texto mais extenso, observando regras fundamentais de ortografia, de coerência e coesão. Em casos mais extremos, os tutores viam-se no dever de reescrever e organizar o material entregue, na condição do aluno poder apresentá-lo, permitindo assim que concluísse o curso.

Um outro critério igualmente requerido era o de que o autor revelasse em seus escritos uma atitude de reflexão concernente ao exercício profissional, à formação acadêmica, procurando assinalar avanços na postura e na consciência de educador. No sentido de contribuir com esse propósito caberia ao tutor oportunizar conteúdos e temas que permitissem efetuar rupturas com práticas e concepções sedimentadas, suscitando debates e questionamentos que contribuíssem nesse sentido.

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.[...] É importante também frisar, por outro lado, os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos, que foram sendo assumidos a cada momento. Deste ponto de vista, o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor. (SEVERINO, 1996, p.142).

No propósito de fomentar entre as professoras a adoção de uma atitude reflexiva, desenvolvemos junto ao grupo de mediação atividades nesse sentido. Trouxemos para discutir nos encontros situações do cotidiano escolar, com suas práticas, desafios e

conflitos. Buscávamos concomitantemente que elas reportassem às salas de aula as contribuições geradas nas diversas disciplinas do curso, observando os resultados.

Contudo, conforme assinalamos anteriormente, percebíamos nas visitas feitas às salas de aula prevalecer na prática escolar os hábitos da tradição pedagógica, com seus vícios, acomodações e, por vezes, insucessos. No retorno aos encontros de mediação, assinalávamos que tais impasses poderiam ser tomados como referência positiva, no sentido de indicar novos caminhos que conduzissem a transformações na prática pedagógica, e que este fato também poderia ser inserido no corpo do memorial.

No processo de formação em serviço de professores do Ensino Fundamental a Pedagogia Freinet, trabalhada nos encontros de mediação, contribuiu para o redimensionamento do sentido atribuído pelos educadores à prática pedagógica. Este sentido ficou marcado não somente na prática profissional como também nas narrativas, nos posicionamentos críticos e reflexivos impressos nos memoriais.

A partir da leitura dos memoriais destacamos, para efeito da nossa pesquisa, quatro categorias referentes ao processo de mudanças no fazer das professoras e a contribuição da Pedagogia Freinet na ressignificação desse mesmo fazer:

- Diagnóstico reflexivo da turma na qual a professora lecionava;
- Forma como conheceu a Pedagogia Freinet e suas primeiras impressões;
- Princípios teóricos, instrumentos e técnicas dessa proposta;
- Ressignificação da prática escolar e do seu sentido político.

Nas citações feitas a seguir, extraídas dos próprios trabalhos, comprovamos a riqueza discursiva presente nos discursos elaborados com autonomia pelas próprias professoras. Nosso trabalho de orientação pautou-se na busca de uma máxima

autenticidade presentes nos escritos, o que felizmente foi possível graças às próprias competências das autoras dos memoriais.

Na primeira categoria identificada nos memoriais, encontramos referências acerca do diagnóstico da turma na qual a professora lecionava. Percebemos nesse item uma busca de sentido para sua prática docente, o ensejo de nela realizar avanços; o reconhecimento auto-reflexivo das próprias limitações da educadora e, sobretudo, a afirmação de um posicionamento crítico no decorrer do processo formativo.

No primeiro memorial analisado, o da professora *Lulu*, é retratada de forma singular a continuidade de práticas anteriormente aplicadas, a permanência de alguns alunos de um ano para outro, sua incessante busca em adotar estratégias que permitissem resultados mais satisfatórios. Nessa citação descreve também seu sentimento de impotência e de angústia frente às atitudes dos alunos, o que a motivou a buscar nas técnicas freinetianas a resposta para esses problemas.

No ano de 2002 permaneci com a mesma turma, na 2ª fase do 1ª ciclo. Retomei algumas atividades do ano anterior, dando ênfase à produção de textos, aproximando as crianças dos livros, e também trabalhei a contação de histórias, mostrando seus autores, estimulando-os a confeccionar seus próprios livros. Dessa forma levava-os à formação da autonomia - ser autônomo no sentido de tomar suas próprias decisões - concedendo-lhes liberdade para fazer o que desejassem, possibilitando que, através da prática da liberdade, fosse desenvolvido o senso auto-reflexivo, permitindo a efetiva superação de ações incorretas. [...] Mesmo com esses avanços ainda sentia que precisava de algo diferente para transformar método de ensino-aprendizagem dos alunos, pois a turma era numerosa e existiam constantes conflitos entre eles, não conseguindo contornar a situação. Algumas vezes me sentia impotente e angustiada diante deles, devido a tantos problemas encontrados. Um caminho para amenizar essas dificuldades, foi proporcionado através da Pedagogia Freinet. (Memorial de *Lulu*, Natal: IFESP, 2003, p.20).

A segunda categoria assinalada se refere à forma como a professora entrou em contato com a Pedagogia Freinet. Nesse ponto *Lulu* foi bastante clara, relatando as atividades de Mediação Didática enquanto espaço originário de iniciação nessa proposta. Destaca inclusive procedimentos adotados no sentido de criar um ambiente comunitário e cooperativo entre o tutor e as integrantes do grupo de mediação.

Conheci a pedagogia Freinet no IFESP, com o professor tutor Eduardo Cavalcanti, através da disciplina Mediação Didática, trabalhada no grupo de base. Neste grupo prevaleceu sempre o diálogo aberto, levando-nos à troca de idéias, fazendo relatos de experiências vivenciadas pelas colegas nas diferentes séries em que ensinavam. Esses momentos fortalecem nossos estudos em grupo, abrindo espaço para as discussões de várias questões relevantes; inclusive a Pedagogia Freinet. (Memorial de *Lulu*. Natal: IFESP, 2003, p.21).

A terceira categoria está voltada aos princípios teóricos, aos instrumentos e técnicas da Pedagogia Freinet citados nos memoriais. Dado a multiplicidade e extensão das referências, optamos por selecionar as mais objetivas, evitando repetições desnecessárias. No memorial da professora *Lulu*, revela ela como, desde o início das atividades voltadas a essa proposta, procurou trabalhar com a Reunião Cooperativa, opção também compartilhada pelas demais colegas, conforme relatamos anteriormente. Ao final, a professora amplia sua compreensão acerca dessa pedagogia.

A metodologia Freinet parte do impulso criador da criança, edificada a partir de três princípios fundamentais: O tateamento experimental, a livre expressão e a vida cooperativa.[...] Uma outra técnica é o livro da vida, uma espécie de diário de classe. Nele fica registrado a livre expressão sob forma de desenho, texto e pintura. É através desta atividade que a criança expõe seus diferentes modos de ver a aula e a vida. (idem). [...] A correspondência escolar, por meio de seus escritos, proporciona ao aluno a comunicação com os outros. Ela lhe oferece a oportunidade de estar melhorando a cada dia seus escritos, com a preocupação de ser compreendido.[...] Outra técnica relevante utilizada em sala de aula, mais associada ao princípio da vida cooperativa, foi a reunião cooperativa. Com essa prática os alunos

foram oportunizados a criticar, parabenizar, sugerir, (ANEXO B) dando sua opinião com relação aos colegas e aos acontecimentos da sala de aula e da escola, favorecendo um melhor relacionamento com o meio em que vive. (Memorial de *Lulu*. Natal: IFESP, p.22;23;24).

Na quarta e última categoria assinalamos enunciados que comprovam a ressignificação da prática pedagógica da professora, detectando elementos que remetem ao sentido do político. Nesse item lembramos que, em três diferentes entrevistas, aplicamos questões especificamente voltadas a esse tema. Nas citações impressas nos memoriais foram freqüentes as referências acerca da construção da autonomia do aluno, o respeito à condição de cidadão que deve ser exercitado na própria escola.

Investigar minha sala de aula, foi muito interessante, pois através disso pude observar o quanto é relevante este trabalho para a prática educativa, onde os encaminhamentos próprios na sala de aula foram discutidos e sistematizados no decorrer das aulas. [ ] Hoje procuro assumir a postura de professora mediadora, fornecendo aos meus alunos diferentes alternativas, para que possam construir o seu conhecimento, considerando seu desenvolvimento pessoal, como também sua realidade. O professor deve fazer o trabalho voltado para a autonomia do aluno, para formação de um cidadão crítico, participativo e criativo; Este deve ser o objetivo de todo educador comprometido com uma educação de qualidade. (Memorial de *Lulu*. Natal: IFESP, p.26).

O diagnóstico da turma referendado no memorial da professora *Gil* assinala as barreiras encontradas no processo de alfabetização e letramento dos alunos, que se revelavam com sérias dificuldades na produção textual. Em seguida testemunha ela a valiosa contribuição trazida pela Pedagogia Freinet para superar esse obstáculo.

Trabalhar com produção de textos com os alunos, era para mim uma tarefa difícil. Eu achava que uma criança que não dominava os instrumentos da escrita e da leitura não seria capaz de produzir um texto. Através das aulas no Curso Normal Superior, dos muitos textos

lidos e debatidos, percebi a necessidade de desenvolver com os alunos essa atividade, e também de considerar tudo que a criança produz. [ ] Ao iniciar o ano letivo, trabalhar produção de texto com a turma era uma dificuldade, principalmente por ser uma classe de alfabetização. No entanto, para a minha\_satisfação, através do exercício de leituras, e da prática da livre expressão proposta pela Pedagogia Freinet, explicitada mais à frente, os alunos mudaram de atitude e perceberam que são capazes, inclusive de decidirem sobre o que irão escrever. (Memorial de *Gil*. Natal: IFESP, 2003, p.25).

Para a professora *Gil* o conhecimento da Pedagogia Freinet, ao contrário das demais colegas do grupo, não partiu exclusivamente dos trabalhos de mediação didática, haja vista a escola na qual lecionava ter realizado, anos antes, uma parceria com docentes da UFRN que trabalhavam com essa proposta. Não obstante a professora assinala que foi a partir de trabalhos desenvolvidos no IFESP, inclusive em oficinas por nós ministradas para um número maior de alunos, que passou de fato a empregar a proposta em seu ensino.

Vale salientar que as oficinas pedagógicas administradas no curso foram de fundamental importância por oportunizarem o aprimoramento de nossa prática, tendo em vista a integração de conteúdos, diversidade nas metodologias e nas pedagogias. Quero destacar a Pedagogia Freinet, com base na qual a minha prática vem se desenvolvendo atualmente, essa prática também é difundida e trabalhada na escola onde leciono, empregando algumas das suas técnicas. (Memorial de *Gil*. Natal: IFESP, 2003, p.25).

A forma como *Gil* disserta sobre os fundamentos e técnicas encontrados na Pedagogia Freinet, mostrou-se objetiva e abrangente, remetendo inclusive aos resultados imediatamente refletidos entre seus alunos. Poderia ser citada como uma das melhores e mais sintética referência formulada pelo grupo acerca desse item.

A pedagogia Freinet procura oferecer às crianças e aos adolescentes uma educação voltada à realidade e, mediante as práticas cotidianas,



objetiva formar homens livres, autônomos, responsáveis; desenvolve espírito crítico, capaz de agir e interagir no seu meio com coragem, determinação, criatividade, um cidadão consciente de suas capacidades. Baseia-se na motivação, expressão, tateio experimental e individualização da aprendizagem. Está integrada com o meio e a vida, pondera a vivência familiar e sócio-cultural da criança, ampliando seu universo, utilizando-se para isso de instrumentos como o da correspondência escolar, a aula-passeio descoberta pelo método natural de ensino. Privilegia projetos individuais e coletivos, planos de trabalho e de pesquisa, avaliação formativa, vida cooperativa; desenvolve a ajuda mútua, a autonomia, a responsabilidade e a comunicação escolar. (Memorial de *Gil*. Natal: IFESP, 2003, p.34).

Semelhante habilidade foi revelada por *Gil* ao referir-se à forma como reestruturou seu trabalho em sala de aula a partir da Pedagogia Freinet. Enfatiza então que a técnica da Reunião Cooperativa lhe forneceu um modelo para a construção de um senso mais crítico e responsável entre os alunos, traduzindo dessa forma a sua compreensão da formação política na prática educativa.

Trabalhar com esta pedagogia leva o professor a organizar a sua sala de aula como uma célula viva, a fazer do cooperativismo a aprendizagem da responsabilidade, com autonomia e ajuda mútua, contribuindo assim para o crescimento pessoal e de outrem. Nas reuniões cooperativas, conforme antes esclarecida, acontece a auto-análise, momento em que todos se expressam criticamente, dão sugestões e parabenizam o aprendiz, o comportamento, direcionados a tudo que envolve a escola. Percebo como esse ato contribuiu para a obtenção e aperfeiçoamento do senso crítico e das responsabilidades condizentes a todos os envolvidos. (Memorial de *Gil*. Natal: IFESP, 2003, p.37).

No diagnóstico da turma (I categoria) citado pela professora *Marisol* em seu memorial, foi novamente assinalada a dificuldade dos alunos no aprendizado da leitura. De forma reflexiva a professora avalia como principais responsáveis por esse fato a escola, o próprio professor, alheios aos saberes do aluno.

Isto me faz analisar como usava minha prática em sala de aula, o que me levou a diagnosticar porque as crianças não aprendem a ler corretamente e com segurança. Constatei que a escola, juntamente com o professor, em muitos casos comete equívoco em relação à aprendizagem das crianças, não levando em consideração seu conhecimento anterior e as suas dificuldades. (Memorial de *Marisol*. Natal: IFESP, 2003, p.27).

Fazendo referência às condições que “levaram a conhecer a Pedagogia Freinet”, *Marisol* optou por assinalar as próprias razões no lugar dos instrumentos, citando a sua necessidade de adquirir “novos conteúdos básicos” (metodologias) que subsidiassem sua prática. Finaliza afirmando que veio encontrá-los nessa proposta pedagógica.

No desenvolver do trabalho docente, na Escola S. D., na qual leciono, senti necessidade de novos conteúdos básicos, que pudessem subsidiar a minha prática. Passei, então, a estudar alguns textos com orientações sobre a teoria e a prática da pedagogia Freinet, que é uma proposta pedagógica centrada na criança, a fim de levá-la à realização plena de sua responsabilidade, propondo modernizar a escola, marcando uma nova etapa na evolução da mesma, através de valores. (Memorial de *Marisol*. Natal: IFESP, 2003, p.35).

Enumerando os princípios, instrumentos e técnicas (III categoria), *Marisol* faz uma síntese dos estudos, das leituras e até mesmo da visita realizada na escola Freinet. Sobre cada um desses itens ela interpola um rápido comentário explicativo, o que nos leva a simplesmente enumerá-los, reconhecendo o zelo da professora nessa exposição.

A pedagogia Freinet é centrada na criança e surgiu para atender suas necessidades vitais. Ela é fundamentada sobre alguns princípios: Tateamento experimental; [ ] Livre Expressão; [ ] Educação do Trabalho; [ ] Senso Cooperativo; [ ] Texto livre [ ] Imprensa escolar; [ ] Correspondência Interescolar; [ ] Livro de Vida; [ ] Aula passeio; [ ] Correção; [ ] Plano de trabalho; [ ] Auto-hetero avaliação.(Memorial de *Marisol*. Natal: IFESP, 2003, p.31;32;33;34).

Para finalizar as quatro categorias presentes no memorial de Marisol, assinalamos as mudanças observadas em seu próprio fazer pedagógico, conferidas no diagnóstico da turma. Novamente se refere ela às “necessidades, carências e saberes do aluno” para, a partir daqueles, planejar de forma adequada o seu trabalho. Enfatiza então o princípio da Livre Expressão e a técnica do Texto Livre, os quais contribuíram para que os alunos fizessem significativos avanços.

Trabalhei com crianças com diferentes níveis de aprendizagem, nos quais observei suas necessidades, suas carências, seus conhecimentos prévios, a grande bagagem que o aluno traz ao chegar à escola. Através dessas observações, foi possível realizar um planejamento adequado ao nível dos alunos e as necessidades de aprendizagem, pois procurei levá-los a realizar suas produções através da “Livre expressão”. Esta define como postura pedagógica, que torna a escola um verdadeiro lugar de vida, de produção, onde se faz aprendizagem da democracia pela participação cooperativa. É um trabalho pedagógico que utiliza como metodologia, a técnica freinetiana do “Texto Livre”, permitindo que as crianças possam expor suas idéias e pensamentos com liberdade. Desse modo, podem construir seus conceitos, desenvolvendo melhor sua aprendizagem, como também resgatar sua auto-estima, tornando-as participativas, autônomas e críticas. [...] Durante o período que desenvolvi esta pesquisa junto às crianças posso dizer que muito aprendi. A pedagogia Freinet foi, para mim e meus alunos, como um raio de sol que muito contribuiu para o enriquecimento do fazer pedagógico. (Memorial de *Marisol*. Natal: IFESP, 2003, p.40).

O memorial da professora *Togai*, último que analisamos, assinala a forma como ela relacionou o diagnóstico da turma com sua própria atitude auto-crítica diante dos alunos. Reconhece assim que, ao iniciar os trabalhos com a Reunião Cooperativa, tivera receio de ser criticada, o que todavia somente acarretou benefícios para si própria e para a turma.

Durante os momentos de balanço dos trabalhos que havíamos realizado em sala, eu me vi refletindo e percebendo o quanto eu ainda tinha (e tenho) que aprender. Muitas vezes torcia para que durante as

críticas (nas reuniões cooperativas) nada saísse para mim, só assim eu me sentiria uma ótima professora, pois os alunos não haviam me apontado falhas. [ ] Aprendi que todos os momentos em que tive que justificar uma crítica ou explicar uma decisão que fizera algum aluno se sentir prejudicado, só me fez crescer. (Memorial de *Togai*. Natal: IFESP, 2003, p.17).

Ao detalhar as condições que proporcionaram conhecer a Pedagogia Freinet, *Togai* cita de forma objetiva a tutoria, os encontros de mediação didática, onde “teve a chance” de estudar essa proposta e de aplicá-la em sala de aula. Em seguida levanta algumas questões que atestam sua postura reflexiva, o ensejo em aliar a teoria com a prática, fazendo inclusive referência explícita ao sentido político inserido na prática educativa.

Nos últimos dois anos, permaneci com o mesmo tutor que nos orientava e oferecia meios para aprimorarmos o nosso fazer docente. Foi através dessas reuniões que conheci a proposta pedagógica de Célestin Freinet. Tive a chance de realizar vários estudos e aplicar suas técnicas em sala de aula. [ ] A primeira informação que recebi sobre a proposta frenetiana era que se tratava de uma proposta democrática, emancipadora e transformadora. A partir daí, realizamos estudos que nos esclareceram melhor essa prática. O que é a pedagogia Freinet? O que realizo em minha sala que possa ser comparado com a Pedagogia Freinet? Que contribuição eu posso dar para ter um melhor aprofundamento dessa prática? Qual o sentido da política na prática do professor de Ensino Fundamental? (Memorial de *Togai*. Natal: IFESP, 2003, p.17).

Nas referências feitas às bases teóricas e práticas da Pedagogia Freinet, *Togai* revela competência em estabelecer uma síntese contemplando os quatro fundamentos estudados junto ao grupo, detalhando os resultados imediatamente observados com base naqueles. Logo no início da citação afirma que tais fundamentos, observados no decorrer da pesquisa, trouxeram benefícios para sua prática docente.

Para atingir esses objetivos Freinet estabelece como necessários fundamentos que facilitaram a minha ação educativa durante o processo de investigação da minha pesquisa. São eles: Educação do trabalho (ajuda a criança a construir sua própria aprendizagem); A expressão livre (oportuniza uma aprendizagem real, caso o aprendiz tenha liberdade para expressar seu pensamento); O trabalho cooperativo (muda as condições de trabalho na sala de aula já que as responsabilidades e competências são priorizadas, como também a reflexão acerca dos fracassos gerados); Tateamento experimental (a criança não copia um tateamento, ela o constrói gerando a construção de um conhecimento através da experiência). (Memorial de *Togai*. Natal: IFESP, 2003, p.21).

Acerca da quarta e última categoria, testemunha a professora a contribuição da Pedagogia Freinet para a formação de “cidadãos críticos e autônomos”, acrescentando em seguida que “facilitou” o aprendizado da leitura e da escrita, através do reconhecimento da função social da escrita pelo aluno. Conclui reafirmando a importância em ter assumido, através da pesquisa com esta pedagogia, uma postura reflexiva e investigativa voltada ao ambiente escolar.

Concluí a pesquisa com a certeza de que a pedagogia Freinet contribuiu significativamente para a formação de cidadãos críticos, autônomos, como também facilitou o aprendizado da escrita e da leitura, já que para participar das reuniões cooperativas se fazia necessário um registro escrito. Também reconheceram a função social da escrita quando realizaram o correio escolar e a entrevista com a comunidade de seu bairro. [ ] Ao término dessa pesquisa cheguei às seguintes considerações: a pesquisa gerou em mim uma nova consciência pedagógica, considerando a importância de se pesquisar o próprio ambiente escolar, a oportunidade de oferecer autonomia à criança e, acima de tudo de ter alcançado mudanças atitudinais e procedimentais. Pude aprimorar o meu fazer pedagógico a partir de uma atitude mais reflexiva e investigativa; dar mais importância ao saber do aluno e priorizar o que ele tem a falar contribuiu com a descentralização do ambiente escolar, mostrando que o conhecimento não pertence somente ao professor, mas que a construção do mesmo deve acontecer voltada para a formação de cidadãos democratas. Segundo Freinet (1973): “A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas”. (Memorial de *Togai*. Natal: IFESP, 2003, p.27).

As referências acima feitas aos memoriais permitem-nos conferir a atualidade e as contribuições da Pedagogia Freinet na formação de professores, os resultados mais imediatos observados no meio escolar. A antecedência da organização material da escola sobre sua estrutura de ensino, como tantas vezes defendera Célestin Freinet, permite-nos, através da própria errância ao aplicar a proposta progressista dentro de um modelo de ensino tradicional, reconhecer que mesmo nessas condições é possível realizar mudanças.

Trabalhando com a cooperação de um grupo de professoras comuns, aleatoriamente trazidas a esta pesquisa através dos dispositivos de formação do Curso Normal Superior, acompanhamos durante um período relativamente prolongado (dois e três anos, conforme a professora) seu percurso acadêmico, suas práticas escolares, até avançarmos em um projeto de estudos e pesquisas centrado na Pedagogia Freinet.

Ao final dos três anos de curso sintetizaram elas todo esse percurso no memorial, estágio a que foi possível que chegassem até então. Seria de fato improvável que mudanças radicais ocorressem nesse período, fosse nas escolas onde lecionam, fosse sobretudo na consciência destas profissionais. Não obstante conferimos através de seus discursos escritos que efetivaram significativos avanços profissionais e representacionais.

Sem precisarmos eleger a Pedagogia Freinet como uma espécie de fórmula infalível para sanar as deficiências educacionais de um sociedade que prefere muitas vezes a anti-educação, presente na própria estrutura produtiva, organizacional e de entretenimentos nela prevalecente, podemos contudo comprovar as contribuições trazidas com o seu estudo e aplicação de seus instrumentos e técnicas, contribuição esta reconhecida através de um substancial número de atores e de autores que partilharam dessa proposta, a exemplo das professoras que partilharam desse projeto.

Com relação ao sentido do político reiteradamente buscado, embora assinalado nas entrevistas, questionários e memoriais de forma mais sincrética que científica, podemos concluir acerca das pertinentes contribuições geradas pela prática freinetiana, essencialmente dialógica e democrática, potencialmente capaz de contribuir para a formação de uma geração de alunos melhor capacitada a exercer ativamente seu papel de cidadão, com seus deveres e seus direitos no mais das vezes negados pelo poder instituído.

Superadas por fim as tensões decorrentes do final do curso, sobretudo para finalizar os memoriais, fizemos as últimas entrevistas concernentes a nossa pesquisa, registradas em fita K-7. Uma última com cada professora, a outra com um membro da escola na qual lecionava. Quatro questões foram dirigidas às professoras:

- 1 – Qual a percepção que hoje você faz acerca da sua prática como educadora; ocorreram mudanças na mesma em relação ao passado?;
- 2 – A Pedagogia Freinet viabilizou mudanças em sua prática docente?;
- 3 – Esta pedagogia favorece a escola trabalhar a formação política do aluno; como você situa o professor e o aluno nesse processo?;
- 4 – Os estudos e as práticas adotados por você no período 2002/2003 repercutiram além dos limites da sua sala de aula? De que forma a escola percebe a Pedagogia Freinet?

Considerando as duas primeiras questões particularmente ligadas, para o propósito de nosso trabalho destacamos as respostas da segunda e da terceira, enquanto as da quarta serão associadas à entrevista feita com profissionais de apoio pedagógico da escola, cuja entrevista remete ao mesmo tema.

Falando acerca das mudanças em sua prática proporcionadas pela Pedagogia Freinet, a professora *Lulu* afirmou ter ela favorecido “trabalhar, realmente, a formação política e social do meu aluno”, e que, há cerca de dois anos, começou a mudar no sentido de que “o aluno trabalhasse, o aluno produzisse, e não eu. Como professora, era uma professora que mais trabalhava, mais produzia, e hoje eu deixo que o aluno seja mais autônomo.”

A professora *Gil* foi mais técnica em sua resposta à questão, falando da produção textual do aluno. Afirmou ser “gratificante” observar essas produções, que não apenas “tem levado a ‘soltar’ o que está preso dentro delas (das crianças), a serem realmente livres”, como favoreceu melhorar o rendimento na sala de aula.

Mas enfática mostrou-se a resposta da professora *Marisol*, quando afirmou que, a partir da Reunião Cooperativa “a minha classe começou a mudar, a ter outra percepção, a se comportar melhor, a respeitar um ao outro, a socialização, a interação, tudo isso foi uma grande modificação, claro que sim.” Percebemos na resposta que a professora desloca o sentido da questão para as mudanças operadas entre os alunos e não nela mesma, embora ocorra quase sempre implicações entre os dois planos.

A última entrevista feita com a professora *Togai* foi feita na casa de seus pais, onde ela se restabelecia do duplo parto, ocorrido semanas antes. Com um dos bebês no colo para dar mamadeira, respondeu à segunda questão com o grau de convicção e de fluência no falar característico. Quatro dias antes, 11 de dezembro de 2003, ela apresentou seu memorial à banca, ao contrário das colegas que foram entrevistadas antes da apresentação.

*Togai* citou a capacidade de reflexão proporcionada pela Pedagogia Freinet, acompanhada de uma mudança na postura frente ao aluno. “Esse é o ponto principal, que eu acho, da minha postura. É essa que eu vejo, depois de ter trabalhado com a



Pedagogia Freinet, passo a ter outra concepção porque, como professora, eu sempre estou na intenção de ver esse outro lado, ver junto com o aluno, o que é preciso para o aluno, o próprio professor, para a escola.”

Com relação à questão da Pedagogia Freinet ter contribuído para a formação política do aluno, as respostas foram consensuais em termos de afirmação, revelando ao mesmo tempo os limites conceituais acerca do político nas representações das educadoras. Tal fato não nos impede de considerar sua pertinência no contexto pedagógico, particularmente nas relações estabelecidas no convívio entre alunos e destes com o meio escolar.

Para a professora *Lulu*, a contribuição da Pedagogia Freinet na formação política do aluno estaria centrada em oportunizar àquele se posicionar ativa e criticamente no ambiente escolar. “[...] no momento em que o aluno, *ele* encontra uma dificuldade, se ele não está gostando da maneira em que a escola é organizada, ele chega e fala; no momento em que há um problema para se resolver, ele toma partido.”

Idêntica compreensão foi manifestada pela professora Marisol, circunscrevendo a formação política no âmbito da percepção do aluno acerca de seus direitos escolares, à relação destes com os professores e a direção. “[...] à medida que o aluno começa a exigir as coisas, a falar com o professor determinadas coisas, ele está fazendo uma política. Quando ele está exigindo seus direitos, faz algum pedido à diretora, ele está fazendo política no colégio.”

Compreensão mais elaborada e auto-reflexiva sobre a questão foi formulada pela professora *Gil*, que fez relação entre a questão e a técnica da Reunião Cooperativa, o princípio da Livre Expressão. “[...] numa reunião cooperativa, em que cada um se expressa, o que pensa, quando faz crítica, quando sugere. Então é uma preparação para a vida adulta. E também para se sentir, para se expressar, para mostrar o que deseja, o que

pode ser realizado, a pedir, a sugerir, a ir atrás daquilo que se quer. Também me ajudou nesse sentido, a não ser uma pessoa conformada, mas ir atrás daquilo que tenho direito de obter.”

A atípica circunstância em que *Togai* foi entrevistada nada alterou a sua forma de expressar o que pensa. Logo de início afirmou que, além de ser ela “puramente política”, não é viável trabalhar a Pedagogia Freinet sem trabalhar a política. Especificou esta no sentido do aluno “conhecer quem ele é, onde ele está, o que ele pode mudar onde ele está, o que é a sala de aula, qual é a constituição dele ali, naquela sala de aula, a escola, o que é que tem, o que está precisando, o que não está. Então, tudo isso é política.”

Ampliando sua leitura da questão, *Togai* assinalou que caberia contudo à escola viabilizar espaço para que essa formação seja desenvolvida, pois não adiantaria um professor isoladamente adotar uma tal proposta se não tiver apoio da escola com um todo:

Então, que favorece, mas só se a escola der espaço prá isso. Se não der, vai ficar só na teoria: você sabe que existe, sabe fazer, mas não acontece. E o próprio trabalho como um todo, fica difícil, quando a outra professora, do outro turno, ela não trabalha, aí implica. Uma das implicações é essa: Porque você que trabalha, o centro dessa pedagogia é a cooperação, o trabalho cooperativo. Se não há essa cooperação com os outros professores, com a direção, a supervisão, você pode até fazer alguma coisa, mas fica difícil atingir todos os objetivos.

Embora limitando a compreensão e o exercício da política a um consenso dificilmente encontrado no espaço escolar, *Togai* assinalou um importante ponto que

não deveria ser subestimado nas experiências práticas de professores trabalhar com a Pedagogia Freinet – o contexto organizacional e pedagógico da escola em seu todo.

Por esta razão buscamos na quarta questão aplicada às professoras indagar acerca da repercussão do seu trabalho na instituição escolar. Na mesma data entrevistamos também profissionais do apoio pedagógico (supervisoras e orientadoras), obtendo outras fontes de informação sobre as práticas freinetianas exercitada pelas integrantes do nosso grupo de mediação.

Respondendo à quarta questão, *Lulu* afirmou que somente a supervisora Tereza chegava a sua sala, que ela assistia a Reunião Cooperativa. Quanto aos demais professores, *acreditava* não ter ocorrido comunicação e sintonia. “Eu é que devia ter melhor expandido essa questão na escola.”

Ao entrevistarmos a coordenadora e supervisora pedagógica da mesma escola, indagando se esta percebera mudanças na prática da professora, foi ela enfática ao afirmar seus avanços, os bons resultados obtidos com a Pedagogia Freinet, que proporcionara uma maior autonomia dos alunos, inclusive a participação dos pais no processo educativo.

Sim. Houve avanços significativos na sala de aula de *Lulu*. No ano de 2002 ela teve uma turma bastante difícil, alunos com faixa etária bastante diversificada, conflitos em sala de aula. Muitos desses alunos continuaram com *Lulu* no decorrer de 2003. De 2002 para 2003 eu percebi o interesse de *Lulu* de continuar discutindo junto aos alunos essas questões de problema de disciplina em sala de aula, às vezes até mesmo a frequência dos alunos, pois eles não tinham uma frequência satisfatória. A partir do momento em que *Lulu* começou a discutir em sala de aula o compromisso, o trabalho de cada um, a importância de cada um participar no dia-a-dia de sala de aula, os trabalhos de pesquisa, até mesmo da Reunião Cooperativa (na qual eu participei de várias reuniões), eu percebi que os alunos estavam cientes do que se passava em sala de aula; mostrava os avanços que tinha no grupo, o individual, o que eles gostavam no trabalho desenvolvido, o que não gostavam. Eu acredito que a Reunião Cooperativa, uma das técnicas que *Lulu* usou no decorrer de 2002, e mais efetivamente em 2003, garantiu para que esses alunos construíssem a sua autonomia. Porque

antes, eles não tinham construído essa questão do limite em sala de aula; brincavam bastante, durante as explicações dos conteúdos trabalhados; atrapalhavam a sala de aula; não gostavam de apresentar os trabalhos. A partir do momento em que ela começou a discutir na sala de aula, eles sabem o que está sendo estudado, têm interesse. Até mesmo a participação dos pais no trabalho da sala de aula, como p. ex. teve pais de aluno de *Lulu* que contribuiu com as aulas-passeio da turma dela, não só da turma dela mas da escola como um todo – propondo aluguel, bancando, no caso, ônibus, o local que esses alunos deveriam ir – no caso foi uma manhã de lazer, mas foi um trabalho que foi sistematizado em sala de aula. Eles sabiam o que iam fazer nesse dia, o que iam observar, o que iam discutir no retorno à sala de aula. Então, tudo isso foi construído a partir da reunião cooperativa, que foi uma das técnicas que ela usou, em que cada um assumia a sua responsabilidade com o trabalho educativo.

Com relação à questão da prática pedagógica parcialmente adotada por *Lulu*, a Pedagogia Freinet, poder contribuir para que essa escola adotasse novas propostas políticas e pedagógicas, a resposta da supervisora foi também promissora:

Sim. Já está contemplada no Plano de Trabalho da escola essa ação que *Lulu* tem desenvolvido na sala de aula, como a Reunião Cooperativa. Nós já estamos propondo para o ano letivo de 2004 todos os professores terem acesso a leituras sobre técnicas da Pedagogia Freinet. Mas, em especial, como a gente viu o resultado significativo, na turma de *Lulu*, da Reunião Cooperativa, nós estamos propondo para toda a escola, desde o turno matutino, vespertino e noturno, com educação de jovens e adultos, também trabalhar com a Reunião. Acho que tem muito a contribuir como o trabalho da escola, o jornal, outras técnicas, mas em especial a Reunião Cooperativa vai acrescentar no trabalho, no dia-a-dia do professor, na integração do grupo em sala de aula, até mesmo dos próprios professores.

A professora *Gil*, na resposta à quarta questão afirmou que, de fato, a escola como um todo já almejava praticar a proposta freinetiana, tendo inclusive trabalhado suas técnicas em diversas salas de aula. Estaria esta presente no próprio projeto político-pedagógico da instituição educativa.

A própria sala de aula, sua arrumação, contribui para que haja um intercâmbio bem maior e melhor com todos os que se acham presentes na sala de aula. E para minha felicidade a escola, ela aprecia, como também adota e pratica, a Pedagogia Freinet. Inclusive no projeto político-pedagógico que está sendo elaborado, a Pedagogia Freinet está sendo estudada e já posta em prática. Como nós já praticamos na escola a Reunião Cooperativa, o jornal, no caso o Jornal Mural, nós temos o Correio, a Livre Expressão, então tudo isso já é cobrado (sic) do aluno. E nós, professores, já nos interessamos em ir atrás, de entender melhor a Pedagogia Freinet, afim de que possamos praticá-la, dentro das possibilidades da escola, será dentre essas possibilidades.

Ao entrevistarmos duas profissionais do apoio pedagógico, atuantes na escola em que *Gil* lecionava, ambas afirmaram ter conhecido a Pedagogia Freinet através de disciplinas oferecidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, o que as fez conhecer os professores Assis, Djanira e Joana D'Arc, principais divulgadores dessa pedagogia. Afirmaram ainda que no ano anterior (2002) a Pedagogia Freinet passara a ser aplicada de forma mais abrangente na escola. Sobre a questão de mudanças observadas na prática da professora *Gil*, assim respondeu uma delas:

Há, com certeza. No ano passado eu não supervisionava a turma da manhã mas, a partir do momento que eu vim para cá, que a gente começou a dar uma injeção de ânimo para elas trabalharem mesmo com as técnicas, que a gente tinha delimitado na reunião pedagógica no início do ano com as técnicas para serem desenvolvidas na escola, aí, a evolução delas foi assim demais. Ela aderiu realmente ao programa de leitura e escrita que a gente tem para a escola desde o ano passado. Mas o grupo da manhã não tinha um..., é como se elas não dessem crédito ao trabalho. E eu acredito que, devido a amostra que a gente fez, no início desse ano, na semana pedagógica, nós mostramos os resultados do nosso trabalho com a Pedagogia Freinet, com algumas técnicas, e aí acho que conquistou a nossa colega, de verdade. Ela é uma das que tem uma paixão imensa, e que faz a coisa mesmo acontecer na sala de aula, com muita, muita, muita satisfação.

Com relação à adoção dessa proposta pela escola, a supervisora apenas completou o que já começara a afirmar na resposta anteriormente dada. A prática pedagógica por ela praticada, relacionada com a Pedagogia Freinet, poderia contribuir para que essa escola adotasse novas propostas políticas e pedagógicas?

É, só que, para esclarecer um pouquinho, a prática do trabalho da gente tem sido essa, desde o início da gestão da professora L. como diretora desta escola. A escola não possuía Projeto Pedagógico, como ainda não tem, mas a gente (es)tá em processo de construção, e pensamos como perspectiva realmente de orientação de trabalho pedagógico usarmos os projetos de trabalho e, juntamente com eles, as técnicas da Pedagogia Freinet, que a gente já implementa na escola e que são uma média de sete. Nós trabalhamos com o Livro de Vida de sala de aula, trabalhamos com a reunião cooperativa, com o caderno de registro semanal, que é super interessante, onde os alunos registram semanalmente o que acontece na sala de aula e, na 6ª feira, é reservado um momento para análise e discussão do que aconteceu em toda a semana, as produções livres, a livre expressão do aluno, que fazem parte das produções textuais (deixa eu ver se lembro mais, só falei quatro, mas são sete), depois eu pego prá você o programa.

E, quanto a professora Gil, não só ela como as demais professoras da escola, umas um pouco mais, umas um pouco menos, mas elas têm assim uma vontade muito grande de acertar, de crescer também.

E o que a gente tá precisando realmente elaborar melhor, é a questão de estudos sistematizados sobre a Pedagogia Freinet, para que elas possam ter essa fundamentação e desenvolver melhor suas atividades.

No caso de Gil, ela tem essa fundamentação porque ela tá lá no Kennedy, e já teve acesso a outros textos, diferentes do que a gente ofereceu aqui na escola para elas enquanto fundamentação. Nós tentamos conseguir alguns livros, principalmente aqueles que foram indicados pelo professor Eduardo, só que a gente não conseguiu comprar os livros e estamos vendo se a gente consegue. Procurar, a gente tem procurado, mas não tem. E aí, estamos tentando.

Na entrevista com a professora *Marisol*, confirmou ela a aprovação que sentia da diretora e das colegas professoras com relação às experiências com a Pedagogia Freinet, conforme podemos auferir em sua resposta.

Ela vê o ensino muito bom, a professora, até mesmo a diretora me elogiou na minha classe. Também M., da Secretaria Municipal da

Educação, que esteve em minha sala de aula e viu a minha explanação no trabalho sobre Expressão Livre e construção de texto, dando ênfase à Expressão Livre. Ela gostou muito, olhou os livros, e me deu parabéns. A diretora também, me deu parabéns, e até determinados colegas me pedem ajuda de como fazer, de como aplicar determinado conteúdo. Quando as crianças estão muito eufóricas em sala de aula, ou estão muito preguiçosas, que não querem trabalhar, eles recorrem muitas vezes a mim, perguntando o que é que faço ? Por sinal, eu fico até sem jeito, porque já recebi determinados elogios, e eu fiquei sem jeito, podiam até dizer assim: não, a professora quer se mostrar, quer ser mais do que as outras. E na realidade não é. Eu sou o que eu sou, e o que eu aprendi, aplico na minha sala de aula.

A supervisora da escola onde Marisol lecionava também reconheceu que a mesma demonstrou, durante o período do Curso Normal Superior “perceptível mudança de postura na sala de aula em relação, inclusive, à visão dos conteúdos, à metodologia de trabalho.” O enriquecimento observado em seu trabalho foi atribuído “ao curso que vinha fazendo, de nível superior.”

Questionada sobre possíveis repercussões desse trabalho na escola, mostrou-se salutar as referências não apenas pedagógicas como também organizacionais e políticas que se refletem no exercício dessa proposta no âmbito maior no espaço educativo.

Eu acredito que as propostas trazidas pela professora Marisol, em função do curso, das idéias que ela trouxe da Pedagogia Freinet, ela não só tem contribuído com a questão pedagógica, mas também com a visão do político, do coletivo do trabalho com o texto, principalmente com a produção do texto de grupo. Antes a gente fazia um trabalho mais individualizado e hoje a gente tenta fazer um trabalho com textos coletivos, com jornais, produção de jornais. E isso tem enriquecido bastante o nosso trabalho e tem provocado, tem promovido uma visão diferenciada com relação à produção textual.

Visão de conjunto mais completa foi revelada pela professora *Togai* ao responder à última questão da entrevista, refletindo acerca da inviabilidade de querer restringir a formação do aluno na escola ao espaço de uma sala de aula. Na sua visão, é

ele “muito restrito, porque o aluno, ele está sempre em busca do que está ao seu redor. E o que está ao seu redor não é só a sala de aula, as quatro paredes.” Além da sala tem o parque, o ambiente geral da escola e dos arredores onde vive o aluno. Na qualidade de uma pedagogia transformadora, a freinetiana precisa ser compreendida nesse sentido.

A visão que eu tenho de como a escola vê é que é uma pedagogia que induz o aluno a buscar, a reivindicar, e que essa escola, ela tem que estar preparada para isso. Se ela não estiver, fica difícil de trabalhar com essa idéia junto com os alunos. A visão que a escola tem é essa. Esse trabalho chamou a atenção do professor de educação física, da supervisão, da direção, principalmente quando a gente pensou em ir para a sala do prefeito, colocar o resultado da entrevista que foi feita com a comunidade, por eles terem percebido que faltava saneamento básico, faltava segurança. Então houve um certo questionamento: vocês vão mesmo fazer isso lá ?; e a escola ? como é que vai ficar sendo vista ? Então houve um certo receio. Mas aí ficou decidido que a gente ia enviar as cartas. Foram enviadas mas o retorno, não aconteceu.

Consultada sobre mudanças percebidas na prática da professora *Togai*, a supervisora da escola reconheceu seu trabalho com a Pedagogia Freinet, as experiências realizadas na sala de aula, destacando entre estas a reunião cooperativa. Através daquela, a própria professora teria revelado como seus alunos passaram a assumir uma atitude mais exigente com a professora, bem como a exercer de forma mais ativa sua autonomia. “Se a pessoa não está cumprindo aquilo que lhe é determinado, por quê não está. Eles querem muito discutir isso.”

Encerrando a entrevista, na questão de como a Pedagogia Freinet, poderia contribuir para que essa escola adotasse novas propostas políticas e pedagógicas, a resposta da supervisora atribuiu legítimo destaque à formação do aluno enquanto sujeito, o que por si só justifica emprega-la como referencial na elaboração do projeto pedagógico da escola.



Bom, considerando o meu pouco conhecimento dentro dessa área, da Pedagogia Freinet, mas pela experiência que ela me relatou, pelos fundamentos que ela me passou dessa pedagogia, acho muito interessante, principalmente na questão do sujeito, dos alunos ficarem como sujeitos – sujeitos da aprendizagem, sujeitos do contexto histórico, de forma que podem interferir. Então o fato dela poder ser incorporada a um projeto pedagógico, ela pode ser muito interessante porque produz uma mudança de postura, implica uma mudança de postura muito interessante dentro da escola, uma democratização do ensino.

Evidencia-se através dos discursos das profissionais responsáveis pela organização pedagógica das escolas uma nova confirmação daquilo que vinha sendo estudado, dialogado e praticado pelos integrantes da pesquisa. As supervisoras pedagógicas ratificaram, de forma bastante clara, não apenas os avanços obtidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, oportunizado pelas técnicas freinetianas praticadas pelas professoras, como também a importância destes mesmos alunos terem oportunidade de construir novas formas de relacionamento e de identidade social.

Podemos concluir com esta ampliação dos âmbitos investigados que, permeando toda a prática docente, há todo um contexto mais amplo que não apenas a circunscreve como também legitima sua operacionalização dentro do espaço escolar e extra-escolar. Considerar portanto esse contexto será facultado o resgate, ou mesmo a construção do sentido político-formativo necessário ao processo educacional mais legítimo.

Dissociar o conjunto desses âmbitos de uma apreciação mais rigorosa concorre para que a parcelização e a precariedade do modelo educativo continue prevalecendo. Ao recorrer a uma amostra de diversos atores presentes no âmbito escolar – alunos, professores, equipe técnica entre outros, podemos auferir não apenas a medida como a potencialidade transformadora proporcionada pela Pedagogia Freinet na atualidade.

## Considerações Finais

Encerramos o trabalho de tese fazendo algumas considerações, somente passíveis de serem formuladas após concluirmos esse sinuoso, por vezes eclético itinerário seguido, no propósito de (re)afirmar o vínculo indissociável entre práticas educativas, história e política.

Mediante o trabalho de mediação didática realizado junto a um grupo inicialmente formado por cinco profissionais de Ensino Fundamental, foi facultado dimensionar o peso efetivo das práticas instituídas na vivência profissional, sobretudo os valiosos aportes trazidos ao contexto pela Pedagogia Freinet.

A partir da dimensão qualitativa observada em nossa pesquisa, ousamos incorporar todo um conjunto de dados que, mesmo não submetidos a análises mais rigorosas, o que foi inviabilizado pela impossibilidade de atender adequadamente às exigências demandadas para essa tarefa, ratificaram a atualidade da proposta freinetiana na formação e na prática de professores.

No seguimento dos encontros de mediação, conduzimos as professoras a uma postura reflexiva acerca do seu trabalho, a adotar no mesmo um referencial pedagógico que permitiu situar seus alunos enquanto sujeitos sociais e históricos. Ao mesmo tempo, percebemos que, para efetuar mudanças que possibilitem alcançar de fato melhores patamares no desenvolvimento escolar das crianças, faz-se mister mudanças mais amplas, envolvendo a escola em seu todo, a comunidade, a adoção de políticas públicas condizentes.

Revela-se assim inadequado conceber como concluído o objeto abordado nessa investigação, ao passo em que esta possa comprovar a inelutável complexidade e

multirreferencialidade do fenômeno educativo. Esta compreensão nos conduziu a adotar um procedimento substancialmente eclético em termos de procedimento de pesquisa, sem contudo abdicar dos princípios norteadores inicialmente postos.

Menos que um ponto de chegada, conduzido ao fim do nosso trabalho, tomamos os autores, os referenciais epistemológicos e pedagógicos evidenciados em nosso trabalho enquanto bases a partir das quais propomos desenvolver novos projetos. Estará assim presente nos mesmos a valiosa contribuição fornecida pela Pedagogia Freinet, rica de sentido pedagógico, social e político.

A interrupção da narrativa voltada ao cenário histórico e político brasileiro, feita no segundo capítulo, preserva-nos de incorrer em estudos voltados ao período no qual estamos inseridos, marcado por traços de certa forma inéditos da história republicana brasileira, envolta ainda em toda uma série de fatos que exigem um maior distanciamento para se fazer análises pertinentes e isentas de partidarismos.

Passo semelhante entendemos que necessita ser dado com respeito à história mais recente da Pedagogia Freinet, no Brasil e no mundo, ressaltando, sobretudo, o propósito de que busque ela se manter efetivamente ligada aos ideais humanos, políticos e formativos concebidos pelo grande educador Célestin Freinet.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmajo de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995 (Série Práticas Pedagógicas).
- \_\_\_\_\_. A Pesquisa no cotidiano escolar in. FAZENDA, Ivana. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- AQUINO, Luciene Chaves; DANTAS, Otília Alves Nóbrega Alberto. **Da Escola Normal de Natal a Instituto de Educação**. Natal: SECD; IFESP, 2001..
- ARANHA, Maria Lúcia A . **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1991.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.24-41.
- ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. **As Pedagogias Institucionais**. São Carlos, SP: RiMa, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARNAIZ, Pere; ISUSI, Sofia. **La tutoria, organización y tareas**. Barcelona: Editora Grão, 1995. (Colección Biblioteca de Aula).
- ARROYO, Tomás Viana. **El professor-tutor**. Consideraciones para mejorar la acción tutorial. Valença: Blázquez, 1991.
- AZEVEDO, Janete M. L. A temática da qualidade total e a política educacional no Brasil. In **Educação e Sociedade**, nº 49, Campinas, SP: Papirus., p 444-465, 1994.
- BALDI, Elena Mabel Brutton. **A tutoria como estratégia educativa na formação do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1996.
- BARDIN, , Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República De 1930 a 1960**. 4. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1981. v.2.
- BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República De 1961 a 1967**. 3. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983. v. 3.

BARRÉ, Michel. **Célestin Freinet un éducateur pour notre temps**. (Tome I : 1896-1936. Les années fondatrices et Tome II: 1936-1966 Vers une alternative pédagogique de masse). Mouans-Sartoux: PEMF (Publications de L'École Moderne Française), 1995 e 1996 (Collection Ressources Pédagogiques).

BEHRENS, Maria Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In MAZETTO, M. T. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOOTH, Wayne et. al. **A arte da pesquisa**. Tradução: Henrique A. Rejo Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRULIARD, Luc; SCHLEMMINGER, Gerald – **Le Mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt**. Paris: L'Harmattan, 1996. (Collection Savoir et Formation).

BRUNELLE, Lucien. **A Não-Diretividade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. URSS: Ed. Progresso, 1987.

CABRAL, Maria Inez Cavalieri. **De Rousseau a Freinet ou da Teoria à Prática - Uma Nova Pedagogia**. São Paulo: Hemus, 1978.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas Para o Próximo Milênio**. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia de Letras, 1990.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: EDUSP, 1999.

CANÇADO, Márcia. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Campinas, SP: [s.n.], 1994.

CARDINET, Annie. **École et mediations**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2000.

CAVALCANTI, Eduardo A. G. **Pedagogia Freinet: evoluções e revoluções na educação do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

CLANCHÉ, P. Origem e Significação do Texto Livre. In Clanché. **Texto Livre**. Lisboa: Estampa, 1977.

CLANCHÉ, P.; DEBARBIEUX, É.; TESTANIÈRE, J. (Orgs.). **Pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives**. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux II, 1994.

COMÊNÍUS, J. A. **Didática Magna**. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

COMTE, Augusto. **Curso de Filosofia Positiva**. Tradução: José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. 2 ed. São Paulo : Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

COSTA, Marisa. V. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Caminhos Investigativos II** – Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: DP&A, 2002.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio e GOES, Moacyr de. **O Golpe da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1989.

CUNHA, Diana A. **As Utopias na Educação**. Ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Atenas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A era da consciência**. São Paulo: Fundação Peiropólis, 1997.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

DANTAS, Joana D'arc de Souza. **O ateliê: ponto de partida para organização das atividades em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1996.

\_\_\_\_\_. **A ação pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno** : Um trabalho cooperativo. Natal: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

DANTAS, Otilia Maria A. N. S. **A Pedagogia na visão dos formadores de professores do Curso Normal Superior (IFESP-RN)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como Sujeição e como Recusa. in SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito na educação: estudos foucaultianos** 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 1994. p. 97-110.

DELORS et al. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2000.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Dinalivro, 1978.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução: Margarida Garrido Esteves. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

ELIAS, Marisa del Cioppo. **Pedagogia Freinet** - Teoria e Prática. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

\_\_\_\_\_. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. 4<sup>a</sup>. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **De Emílio a Emilia** – trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensamento e Ação no Magistério)

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Uma estratégia de formação de professores. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

FAZENDA, Ivani (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo : Cortez, 1991.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal, RN: UFRN, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução: Myrian Lichtenteis. 4.. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FONSECA, S.G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

FLEURI, R.M. Freinet: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Maria del Ccioppo. **Pedagogia Freinet – Teoria e Prática**. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. Freinet: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, M.C. **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas (S.P.): Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação popular e complexidade. In BRAYER, F.H. A . ; SOUZA, J. F. **A dúvida e a educação popular em tempos difíceis**. Recife: UFPE, 1999.

FOUCAULT. M. **Vigiar e Punir**, história de violência nas prisões. Petropólis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 6<sup>a</sup> ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.

FREINET, Célestin. **O Método Natural da Gramática**. Tradução: Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivro, 1978.

\_\_\_\_\_. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. 4 ed. Lisboa: Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. **O Jornal Escolar**. Tradução: Filomena Quadros Branco. 2 ed. Lisboa: Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_. **O Método Natural I**. Tradução: Franco de Sousa e Maria Antonieta. Lisboa: Estampa, 1977 a.

\_\_\_\_\_. **O Método Natural II**. Tradução: Franco de Sousa e Maria Antonieta. Lisboa: Estampa, 1977 b.

\_\_\_\_\_. **O Método Natural III**. Tradução: Franco de Sousa e Maria Antonieta. Lisboa: Estampa, 1977 c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução: J. Batista. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Educação do Trabalho**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Para uma Escola do Povo**. Lisboa: Presença, 1978; São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução: J. Batista. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução: J. Batista. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREINET, Élise. **O Itinerário de Célestin Freinet**. A Livre Expressão na Pedagogia Freinet. Tradução: Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

\_\_\_\_\_. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Estampa, 1978.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. Textos marginais. 3. ed. Porto: Firmeza, 1974.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 1999.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez. 1982.



- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, L.C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética de Educação – Um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.
- GADOTTI, Moacir **História das Idéias Pedagógicas**. 3 ed. São Paulo : Ática, 1995.
- GALVÃO, Mailde Pinto. **1964 – Aconteceu em abril**. Natal: Clima, 1994.
- GARFINKEL, G. H.; **Studies in Ethnomethodology**. Cambridge: Blackwell Publishers Inc./ Polite Press, 1996.
- GASPARIN, J.L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- GAUTHIER, Clermond et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petropolis: Vozes, 1998.
- GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Estado militar e educação na Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A Transformação da Questão Social e a Educação**. In: Reunião Anual da SBPC, 50. Natal: [s.n.], 1999.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MALATON, Benjamin; BACRI, Nicole. **Les dires analysés. L'Analyse Propositionnelle du discours**. Paris: PUV, 1985.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Infância, Educação e neoliberalismo**. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. São Paulo : E.P.U., 1983.

GIROUX, Henry. **O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, A.F. B.; SILVA, T.T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Batista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOÉS, Moacyr de. **Da Fidelidade e do Risco**. Um estudo de caso: Djalma Maranhão. Natal: Sebo Vermelho, 2000.

GOMES, Anadir Pessoa Cavalcante - **Uma experiência de construção da cidadania numa escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Rio grande do Norte, 1999.

GOMES, Cândido. **A Educação em Perspectiva Sociológica**. São Paulo: EPU, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

IMBERNÓN, F. **A Educação no Século XXI : Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 13. edição. São Paulo: Loyola, 1995.

LYRA, Carlos. **As Quarentas Horas de Angicos**. (s f)

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo : E.P.U. , 1986.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Introdução evolucionista à Psicologia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACEDO, Roberto S. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: 1995.

\_\_\_\_\_. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Cortez.. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Didática Teórica / Didática Prática**. Rio de Janeiro: Loyola, 1995.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução: José Arthur Giannotti. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores)

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. (Feuerbach). Tradução: José Carlos e Marcos Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. ( org. ) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e Transdisciplinaridade**. A reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFN, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Método III – O Conhecimento do Conhecimento**. Lisboa: Europa América, 1996.

MOUGNIOTTE, Alain. Pédagogie Freinet et Éducation au Politique. In CLANCHÉ; DEBERBIEUX, Éric; TESTANIÈRE, Jacques. **La Pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives**. Bordeaux : Presses Universitaire de Bordeaux, 1994. p. 205-214.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T de. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **A Pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade**. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1995.

NOVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In : NOVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. In FAZENDA, I. (Org.) **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2<sup>a</sup>. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-41.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você** – o que os novos caminhos da Educação Básica pós-LDB têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

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

OLIVEIRA, M.R.N.S. **O Conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. São Paulo: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. São Paulo: Papyrus, 1992.

OLIVEIRA, M.R.A. **A didática e seu objetivo de estudo**. Educação em Revista. Faculdade de Educação. UFMG: Dez. 1998.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PAIVA, Yolanda. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas in ELIAS, Marisa Del Scioppo. **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. São Paulo: Papyrus, 1996. p. 9-20.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**: Contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, Francisco de Assis. **As Contribuições do Texto Livre na Vitalização Pedagógica da Sala de Aula: Uma Experiência na Escola Pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

PEYRONIE, Henri. Entrer dans le Mouvement Freinet? In CLANCHÉ et al. **La Pédagogie Freinet**, Mises à Jour et Perspectives, Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux II, 1994. p. 419-435.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

PIRES, José. Análise proposicional do discurso: alguns aspectos metodológicos. In: PIRES, José et al. **Pesquisa em Educação**: abordagens teórico-metodológicas. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1991. p. 111-130.

\_\_\_\_\_. PIRES, J. **A Análise Proposicional do Discurso no panorama da análise dos conteúdos discursivos**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

PIRES J.; SOUZA, Djanira B. (Org.) **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. Formação de Professores ( II ) Natal: EDUFRN, 1998.

PIRES, José; ALLOUFA, Jomária M. L.; TAVARES, Otávio A. **A Pesquisa em Educação**. Abordagens Teórico-Metodológicas. Natal: Cooperativa Cultural da UFRN, 1991.

PIRES, J.P.; PIRES, Gláucia.N.L. **Aplicação da Análise Proposicional do Discurso**. Natal: UFRN, DECEd, 1996 (mimeo).

PLATÃO. **A República**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. 6 ed. Lisboa : Firmeza, 1990.

POURTOIS, J.P. e DESMET, H. **A Educação Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança** – 16. ed. Tradução: Octavio Mendes Cajado – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.) et al. **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p. 83-95.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky** : uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa S. R. **A formação Política do Professor de 1º e 2ª Graus**. São Paulo: Cortez, 1984.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira** – A organização escolar. 13ª ed. p.151-195. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Diferentes espaços/tempos da organização curricular. In: ALMEIDA, Maria Doninha de. **Currículo como artefato social**. Natal,RN: EDUFRN, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo : Cortez, 1995.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho**. Caminhos da Educação Socialista. São Paulo: Moraes, 1982. 2.v.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do Trabalho**. São Paulo: Moraes, 1981.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**. Portugal: Publicações Europa América, 1990.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza**: ensino de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAMPAIO, Rosa Maria W. F. **Freinet** – Evolução Histórica e Atualidades. 2. ed. São Paulo : Scipione, 1994.

SANTA ROSA, Cláudia. **O ensino do ensino**: um direcionamento para a disciplina didática. Natal: UFRN, 1996 (Mimeo).

SANTOS, Maria Lúcia. Texto Livre: Expressão viva num sistema interativo. In ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org.) **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Campinas: Papyrus, 1986.

SANTOS, Maria Lúcia. **A Livre Expressão no Aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet**. São Paulo: Scipionne, 1993.

SBRUSSI, Márcia de Paula Brilhante Portela. **O Papel da Imprensa Escolar na Produção Textual**: Uma Experiência com a Pedagogia Freinet. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

SILVA, Luiz Heron (Org). **Século XXI Qual Conhecimento? Qual Currículo?** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, Djanira Brasilino de. **L'Enseignement individualise:** Thèse de doctorat troisieme cycle. Université de Paris VII, Departament de Sciences de L'Education. 1982

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia Freinet nas séries iniciais do 1º grau:** algumas sugestões de organização do trabalho pedagógico. Natal, Departamento de Educação/UFRN, 1996, Caderno de Estudo do NEPED, n.02.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores in **Revista Brasileira de Educação**, . São Paulo: nº 14.p. 61-88. 2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

TAVARES, Andrezza Maria Batista Nascimento et al. **Política educacional:** a formação inicial de professores em serviço no Brasil. João Pessoa, Pb: Editora Universitária, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária.** 3 ed. São Paulo : Polis, 1982.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo : Cortez, 1985.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática.** São Paulo: Papirus, 1996.

VIEIRA, Sofia Lesche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Política educacional:** Impasses e alternativas. São Paulo: Cortes, 1995.

YAMAMOTO, Oswaldo H. **A educação brasileira e a tradição marxista (1970-90).** Natal: UFRN; São Paulo: FTD, 1994.

VYGOTSKY, Leo Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto et al. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O Método Dialético na Didática.** Campinas, SP : Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho).

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – tradução de José Cipolla Neto; Luiz S. M. Barreto e Solange C. Afeche – São Paulo: Martins Fontes 2000.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L., NORONHA, O. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

### **Documentos Jurídicos**

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (SEF) **Parâmetros Curriculares Nacionais, Vol.1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação**. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 9394/96**. Brasília: CNTE, 1997.

**Projeto Político Pedagógico Institucional – PPI**. Instituto de Educação Superior presidente Kennedy – IFESP, 2005 (Versão preliminar).

### **PUBLICAÇÕES**

TOLEDO, Roberto Pompeu de. À sombra da escravidão. **Revista Veja**, 15 de maio de 1996, p. 52-65.

GODOY, Norton. PÉ NA TABA – Pesquisa com DNA prova a forte herança indígena e africana na população brasileira branca. **Revista Isto É !** São Paulo, n. 1592, p. 86-87, 05 de abril de 2000.

ISTO É BRASIL, 500 Anos. **Atlas Histórico**. São Paulo: Grupo de Comunicação Três, 1998.

**RETRATO DO BRASIL**, São Paulo: Editora Três, 1973.



## DOCUMENTOS DIGITAIS

BOUMARD, Patrick. **O lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas.** Disponível em < <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>.>

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. Documentos legais de âmbito nacional pertinentes à educação básica. in., **A nova educação e você – O que os novos caminhos da Educação Básica pós-LDB têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 1 CD-Rom.

### **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.**

[www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb7a.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb7a.htm).

FIMEM. **La Charte de l'Ecole Moderne.** Disponível em <http://freinet.org/pef/chart.htm>.

## MEMORIAIS

ARAÚJO, Maria Edilma Andrade de. **A Trajetória de uma Educadora.** Natal, RN: IFESP Presidente Kennedy, 2003. 30/09/2004. n. Registro 17.336/04.

JESUS, Zilma Leite Lima de. **Trajetória reflexiva de uma educadora.** Natal, RN: IFESP Presidente Kennedy. 2003. n. Registro 17.349/04, de 01/10/2004.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Moraes do. **Refletindo a prática docente: um novo olhar do fazer pedagógico.** Natal, RN: IFESP Presidente Kennedy. 2003. n. Registro 17.369/04, de 21/10/2004.

SOUZA, Régia Maria Silvestre da Silva. **Eu, Professora.** Natal, RN: IFESP Presidente Kennedy. 2003. (sem registro identificado).

## **Anexos**

## **Anexos A**

## **I - Projetos de Pesquisa entregues em abril-maio de 2003**

Projeto de Pesquisa I – Professora *Lulu* (entregue em 08 de Abril de 2003)

Diagnóstico da turma – Iniciando o trabalho educativo no Ciclo de Sistematização (I fase) com o grupo composto de 31 alunos, onde neste universo há 14 meninos e 17 meninas com a faixa etária de 09 a 13 anos. alguns alunos são novatos, tornando necessário discutir e elaborar coletivamente as regras de convivência grupal, tendo em vista conflitos vivenciados no cotidiano escolar.

Como forma de intervenção adotamos: A Reunião cooperativa para discussão do trabalho educativo que segundo Freinet apud Santos (1993, p. 147) possibilita a organização do trabalho na perspectiva por parte do aluno das seguintes atitudes:

- Reflexão sobre a sua vida escolar;
- Assumir responsabilidades para administrar sua vida escolar;
- Organizar-se e dividir-se pela adoção de medidas e atitudes que possibilitem a superação das dificuldades detectadas coletivamente e/ou individual etc.

De acordo com este encaminhamento didático, intensificar o exercício do uso da linguagem como mecanismo que possibilita a compreensão da sua função social, favorecendo sua relação com o outro e com a sociedade.

Tema – As contribuições do trabalho cooperativo na resolução de conflitos entre os alunos na sala de aula.

Problema – Diante dos conflitos entre os alunos na sala de aula, sentimos a necessidade de desenvolver um trabalho que possa minimizar ou solucionar a agressividade entre os alunos, bem como motivos que levam os mesmos a apresentarem este tipo de comportamento.

Teoria – A pedagogia Freinet.

Hipótese – A introdução de técnica freinetiana na sala de aula, pode favorecer mudanças na convivência dos alunos, na formação da autonomia, de hábitos e atitudes positivas ?

Seminários – Reuniões em grupos

Plano de Ação – Como forma de desenvolver a Reunião Cooperativa, iniciamos o trabalho a partir dos seguintes encaminhamentos:

- 1º) Conversa informal com o grupo discutindo o trabalho proposto;
- 2º) Escola coletiva de um dia semanal para a realização da reunião.
- 3º) Escolha ou indicação dos componentes da mesa feito semanalmente que ficarão responsáveis pela condução de cada reunião;
- 4º) Apresentação do Presidente, Vice-Presidente, Secretário(a) e Vice-Secretária(a) para encaminhamento da reunião de acordo com suas respectivas funções;
- 5º) Realização da reunião cooperativa abordando o trabalho educativo e a relação interpessoal da turma;
- 6º) Avaliação coletiva de cada reunião cooperativa.

### Plano de Aula: Escola Estadual I

Alunos atendidos: I fase do Ciclo de Sistematização

Número de alunos: 31 alunos

Duração da aula: 1 vez por semana durante 3 meses.

Tema – As contribuições do trabalho cooperativo na resolução de conflitos entre os alunos na sala de aula.

Objetivo – Proporcionar através de técnica freinetiana práticas renovadoras, buscando refletir o fazer docente, na perspectiva da construção de atitudes favoráveis.

Metodologia – Realização da Reunião Cooperativa; Discussão no grupo; Novos encaminhamentos a serem adotados.

Avaliação – Observar se o aluno apresenta mudanças positivas em seu comportamento e aprendizagem, demonstrando atitudes que evidenciem um postura social afetiva diante do ambiente escolar.

### Projeto de Pesquisa II – Professora *Thalia*. (28 de Março de 2003)

Tema – Leitura e Escrita: um desafio para o professor e o aluno.

Objetivos:

- Favorecer o desenvolvimento do aluno, ampliando a sua visão crítica, tornando-o um ser participativo, reflexivo, autônomo, capaz de exercer sua cidadania.
- Proporcionar no aluno momentos de leituras e escritas observando o seu crescimento criativo, sócio-afetivo e cultural.
- Propiciar o aperfeiçoamento da escrita através do contato com uma grande variedade de portadores de escrita, atentando para registrar suas ações, sentimentos e opiniões.

Justificativa – Consciente da responsabilidade perante o compromisso com turmas de 3ª e 4ª séries, é que compreendi o ato de refletir sobre a minha prática e a complexa tarefa de alfabetizar. Assim sendo decidi enumerar algumas dificuldades comuns, caracterizadas com problemas que enfrento no cotidiano escolar, tais como:

- Leitura;
- Escrita;
- Interpretação de textos.

Com base nas dificuldades acima expostas, considero ser fundamental a adoção de uma pedagogia capaz de auxiliar-me no processo de superá-las. Nesse sentido elegi a Pedagogia Freinet por reconhecer que Freinet estabelece como pilares básicos de sua ação educativa quatro dimensões importantes: o trabalho criador e produtivo, a livre

expressão, a vida cooperativa e o tateamento experimental. Esses elementos são os guias-mestres de toda ação docente na Pedagogia Freinet.

Metodologia – O presente trabalho teve início com a leitura do referencial sobre o assunto objeto do meu interesse: Pedagogia Freinet uma abordagem teórica e prática. Esta bibliografia incluiu além da apostilha, livros e contribuiu muito para a reflexão voltada para a aprendizagem e das dificuldades. Reconheço estar nesse procedimento os recursos pedagógicos necessários e mais adequados para uma aprendizagem eficaz, dando clareza as idéias para iniciar a pesquisa.

A Pedagogia Freinet é uma pedagogia real e concreta que procura oferecer às crianças e aos adolescentes uma educação condizente com suas necessidades e mediante as práticas cotidianas.

É partindo do estado natural da criança, isto é, da sua experiência no momento que ela se exprime, que se estabelecerão as melhores motivações e que se traçarão as melhores trajetórias.

O desenvolvimento do projeto transcorrerá por meio de uma ação educativa: a reunião cooperativa.

Sabe-se que a cooperação é um dos princípios defendidos por Freinet, como uma instituição de estrutura permanente do direito de participação dos indivíduos na Sociedade.

Para a concretização segura e eficaz da vida cooperativa, precisa-se estabelecer, no horário das atividades de sala de aula, um momento no qual os alunos se reúnam e tenham oportunidade de falar sobre sua vida escolar, ou seja, da organização de sua vida na escola, de um modo geral. Esse momento do qual falamos intitula-se reunião cooperativa, que deve ser desenvolvido num clima de confiança mútua entre os participantes. Na turma de alunos mais treinados nesse tipo de reunião, um deve coordenar e o outro secretariar, fazendo a ata com resumo das ocorrências.

Na reunião cooperativa, os alunos avaliam as atividades do período anterior à presente reunião (uma semana, 15 dias), fazendo proposições, tomam decisões, no limite de suas capacidades e competências e assumem responsabilidades, tanto em relação aos afazeres de cada um em particular, quanto no que concerne ao grupo e à escola.

Quando bem estabelecida, organizada e criteriosa, a reunião cooperativa, é um momento esperado pelos alunos, porque eles sabem, que nessa ocasião eles t(ˆ)em o poder de ter a sua vida nas mãos, poder de decidir o que eles pensam ser melhor para a condução dos seus trabalhos e conseqüentemente, para a sua aprendizagem.

Refletindo sobre essa técnica de trabalho resolvi aplica-la em sala de aula para que os alunos se sintam valorizados e tenham maior contato com a leitura e a escrita.

Na proposta freinetiana, o professor coloca-se ao lado da criança, ajudando-a a tomar consciência de suas possibilidades. Atua no grupo como colaborador mais experiente e auxilia a criança a elaborar, a realizar e a concluir seus projetos.

Procedimentos técnicos de estudos – O desenvolvimento do projeto transcorrerá por meios de atividades tais como:

- Promover debates que dêem oportunidade de o aluno expressar opiniões, desenvolvendo seu espírito crítico;
- Relatos de experiência do aluno;
- Acontecimentos vivenciados, fatos e fenômenos observados;
- Promover situações de leitura;

- Utilizar produções de textos através de: Bilhetes, a ata da reunião, correios, etc...
- Organizar o conteúdo com os mais variados tipos de textos (revistas, livros, jornais, dicionários, cartazes, publicidades, rótulos, cartas, propagandas, receitas, poemas e poesias, anúncios, músicas, documentos, etc.. ), percebendo a diferença entre eles.
- Reescrever brincadeiras, jogos, histórias, observando o ritmo, a entonação e a rima de palavras;
- Consulta do dicionário;
- Pesquisa de revistas e jornais, etc...
- Entrevistas;
- Exibição de filmes documentários;
- Aulas passeio;
- Dramatização de situação de textos olvidos ou lidos (histórias, poemas, notícias e músicas);
- Leituras de livros paradidáticos;
- Além dessas estratégias poderão serem utilizados outros recursos; fotos, gravuras, filmes;
- Na etapa final será sugerido aos alunos organizarem um livro com os textos produzidos. Serão também trabalhados temas transversais como:

Trabalhar os temas transversais, tais como:

- Ética
- Saúde
- Meio Ambiente
- Pluralidade Cultural
- Orientação Sexual

Obs: Esses temas serão trabalhados de forma articulada com os conteúdos clássicos.

Avaliação: A avaliação é contínua. É efetivada no dia a dia através de relatórios, mediante a observação do desenvolvimento do aluno nos seguintes aspectos:

- Desempenho;
- Compreensão;
- Construção;
- Criatividade;
- Interesse
- Capacidade de execução dos trabalhos propostos;
- Pontualidade;
- Assiduidade.

Projeto de Pesquisa III – Professora *Gil* (09 de abril de 2003)

Tema – Expressão Livre.

Delimitação – Desenvolver a criatividade e a expressividade oral e escrita em circunstâncias diversas.

Justificativa – Tendo em vista as dificuldades apresentadas na sala laboratório, relativas a oralidade e a escrita, o trabalho terá como objetivo separá-las, utilizando-se para isso algumas técnicas e princípios da Pedagogia Freinet.

Formulação do problema – Os alunos do 1º Ciclo I–C apresentam dificuldades, como também aversão a algumas tarefas tais como: desenhar, contar ou recontar histórias oral ou por escrito. Quais os fatores que estão contribuindo e até influenciando tal comportamento?

Hipóteses – Será que as dificuldades apresentadas são conseqüências do cotidiano familiar, em que o acesso à leitura e à expressividade oral e escrita é mínimo e/ou assente da criança?; Leituras diversificadas à disposição, o estímulo a oralidade e à escrita serão fatores que contribuirão para solucionar os obstáculos à aprendizagem? As atividades que serão desenvolvidas objetivarão a observação e à análise da problemática.

Aspectos metodológicos – Atividades diversificadas envolvendo contação de histórias, utilizando livros, revistas, gibis, som, TV, vídeo, histórias com início para serem completadas, quadrinhos, dobraduras do personagem e em seguida recontar de uma maneira diferente etc.

Nas atividades serão aplicadas as atividades freinetianas relativas ao texto livre e auto avaliação, baseada nos princípios que conduzem a observação e aplicação do senso de responsabilidade, sociabilidade, autonomia, criatividade, comunicação, reflexão individual e coletiva.

Cronograma – Corresponderá ao primeiro bimestre do ano letivo corrente.

Plano Semestral

Disciplina – Língua Portuguesa; Artes.

Conteúdo:

- Contar e recontar histórias;
- Criação de histórias;
- Ilustrar e dramatizar histórias;
- Dar continuidade a histórias, produzir;
- Dobradura, desenhos, pinturas etc.

Objetivos Gerais:

- Oportunizar ao aluno desenvolver suas habilidades motoras, socializando seus conhecimentos;



- Desenvolver nos alunos sua habilidade criatividade, imaginária em suas produções artísticas e literárias;
- Despertar nos alunos a necessidade de cultivar e ampliar a amizade e o respeito para com os colegas;
- Adquirir e desenvolver a habilidade de discriminar os personagens das histórias lidas e o que as caracteriza.

Metodologias – Contação de histórias, TV e vídeo, revistas, gibis, pinturas, desenhos, jornais, CD's

Avaliação – Será realizada através da observação e análise com base nas técnicas e nos princípios da Pedagogia Freinet já discriminados.

Projeto de Pesquisa IV– Professora *Marisol* (08 de Abril de 2003)

Alunos atendidos – 1º Ciclo nível II

Número de alunos – 28

Duração – seis meses.

Justificativa – O planejamento presente tem como objetivo oportunizar a criança a expor suas idéias e pensamentos com liberdade na resolução de seus problemas, para que a mesma possa construir seus conceitos e desenvolver melhor sua aprendizagem e assim também resgatar sua auto-estima, tornando-a participativa, autônoma e crítica.

Tema – A Livre Expressão.

Hipótese – Fazer com que o aluno, através da livre expressão expresse seus pensamentos e idéias na resolução de seus problemas.

Objetivos – Resgatar a auto-estima dos alunos através da livre expressão.

Problemas:

- Resgatar a livre expressão para que a criança possa registrar seus pensamentos e idéias sem dificuldades.
- Formar alunos participativos, autônomos e críticos.
- Facilitar a convivência em sala de aula.

Desenvolvimento:

- Conversas informais do cotidiano (suas dificuldades e seus avanços);
- Dinâmicas interativas a fim de resgatar a socialização com os outros alunos;
- Livro da vida (textos, desenhos e pinturas);
- Imprensa escolar (entrevistas, pesquisas e vivências).

Avaliação – Será contínua e processual através da observação e relatório.

Projeto de Pesquisa V – Professora *Thogai* (14 de Março de 2003)

Tema da Pesquisa – As contribuições da Pedagogia Freinet para a construção da autonomia na sala de aula.

Turma que será investigada – 2º Ciclo Especial, na Escola V

Problema – Foi diagnosticado que a turma possui alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, gerando neles certa insegurança que os impede de acreditar na construção de uma aprendizagem satisfatória. São alunos de 9 e 10 anos que ainda não conseguiram se alfabetizar e que necessitam de um ambiente escolar capaz de criar situações de aprendizagem onde possam se tornar sujeitos mais autônomos, críticos e participativos.

Hipótese – As contribuições da Pedagogia Freinet na minha prática docente podem favorecer mudanças que contribuam para uma melhor aprendizagem de meus alunos?

Objetivo – Através da Pedagogia Freinet pretendo desenvolver práticas buscando renovar o meu fazer docente possibilitando aos meus alunos atividades mais construtivas, que favoreçam uma melhor aprendizagem.

Metodologia – Proposta para trabalhar, no 1º semestre de 2003, a Pedagogia Freinet, destacando os 4 princípios básicos:

- Trabalho cooperativo (a sala de aula passa a ser uma grande oficina onde todos trabalham por igual).
- Tateamento experimental (onde toda a construção do conhecimento dos alunos será adquirida através da investigação, da busca, da troca... levando-os a uma melhor compreensão dos conceitos);
- Educação para o trabalho (o trabalho que a criança realiza construindo seu conhecimento);
- Livre expressão (tudo que originalmente parte da consciência da mente do aluno. Um meio fundamentalmente de desenvolver e privilegiar a livre expressão do aluno é oportunizar o IMAGINÁRIO. O imaginário possui um papel importante no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Uma técnica: o Texto livre).

Como a Pedagogia Freinet parte do IMPULSO CRIADOR do aluno pretendo aplicá-la utilizando inicialmente a reunião cooperativa. A reunião será utilizada para fazer a ponte a todos os quatro princípios citados anteriormente. Sugestões a serem oferecidas aos alunos durante as reuniões cooperativas:

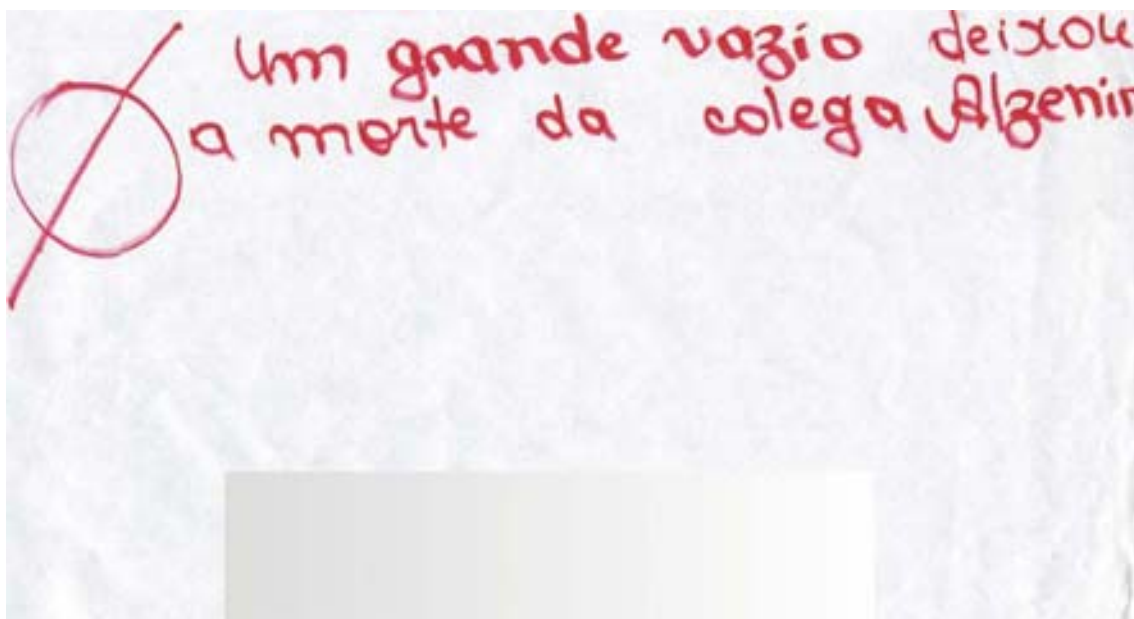
- Criação de um quadro de responsabilidades;
- Um plano de trabalho a ser desenvolvido durante a semana seguinte;
- Avaliação das aprendizagens (turma/individualmente);
- Auto-hetero avaliação;
- Anotar em pastas individuais o que acredita estar precisando melhorar ou queira pesquisar;
- Sugestões de como melhorar a compreensão de temas trabalhados (pesquisa fora da sala);
- Momentos para cada aluno relatar o que desejar.

Práticas que poderão fundamentar a proposta da Pedagogia Freinet:

- A correspondência;
- O jornal escolar (mural, falado e de circulação);
- O desenho e a expressão artística (modelagem, cerâmica, gravuras...);
- O texto livre;
- A literatura infantil;
- O estudo do meio local (aulas passeio / pesquisas);
- A música;
- O teatro;
- O plano de trabalho semanal e diário;
- O contato da escola com os pais;
- Criação do livro da vida (registro das pesquisas, do meio social onde vive, das observações locais se retiram noções geográficas gerais e o que acontece com as ciências naturais, a História e a Matemática).

## **Anexos B**

B.1 - Livre Expressão sobre o sentimento pela morte de Alzenir, autora: *Lulu*.



B.2 - Livre Expressão sobre o sentimento pela morte de Alzenir, autora: *Marisol*.

