

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA PÉS NO CHÃO:
TRAJETÓRIA INICIAL DE UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DE TRABALHO COOPERATIVO**

Alzira Maria Quiroga Mendoza

BELO HORIZONTE

JUNHO – 2001

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA PÉS NO CHÃO:
TRAJETÓRIA INICIAL DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
TRABALHO COOPERATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação por
Alzira Maria Quiroga Mendoza,
como requisito parcial para obtenção
do Título de Mestre em Educação.
sob a orientação da
Profª Drª Sandra de Fátima Pereira Tosta

BELO HORIZONTE

JUNHO - 2001

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, José Quiroga que, por sua origem camponesa e sua formação humanista, me transmitiu o valor das coisas simples, do trabalho e da educação.

À minha mãe, Adélia que praticou, na educação das filhas, uma pedagogia da cooperação e do trabalho.

Ao Jorge, grande companheiro de vida e incentivador e cúmplice de minhas caminhadas, todo o meu carinho.

Ao Helder, Vinícius e Patrícia, motivo principal de meu envolvimento nas experiências aqui pesquisadas.

AGRADECIMENTOS:

A muitas pessoas eu devo a realização deste trabalho e a todas agradeço de coração:

À minha orientadora Sandra Pereira Tosta, muito mais que orientadora, madrinha, que me apoiou, incentivou e reanimou nos muitos momentos de incerteza e dúvida, sempre acreditando que eu conseguiria;

À Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, pelo inestimável apoio e sugestões durante a qualificação do projeto e que também não me deixou desanimar;

À Aninha e Chelo, que partilharam comigo inúmeras questões da dissertação, por ajudarem a ampliar minha visão sobre os objetos de análise;

Aos entrevistados, fundadores, professores, pais e ex-alunos, que, com o mesmo entusiasmo e dedicação com que viveram a experiência da AEPC, se dispuseram a responder à pesquisa;

À Escola Pés no Chão por tudo o que nela aprendi tanto no nível profissional, como pessoal;

À Rosa Maria Sampaio pelo afeto e generosidade com que me ajudou nas discussões sobre Freinet e na pesquisa bibliográfica;

À Prof^a Dr^a Marisa del Cioppo Elias, pela dedicação e orientação segura no estudo da Pedagogia Freinet;

À Lúcia, Marisa e Cristiane, que durante muitos finais de semana me substituíram na minha tarefa de mãe.

Este trabalho foi possível graças a uma bolsa da CAPES. Meu profundo agradecimento à coordenação do Programa de Mestrado pela concessão dessa bolsa, que me possibilitou uma melhor dedicação ao trabalho.

SÚMULA

Esta dissertação se inscreve na discussão dos movimentos alternativos de educação surgidos nas décadas de 60/70, no Brasil.

Ela busca reconstituir a trajetória inicial da Associação Educativa Pés no Chão, uma escola cooperativa fundada em 1978, por iniciativa de um grupo de pais disposto a romper com o modelo educacional vigente e constituir para seus filhos uma escola fundada em princípios de cooperação, solidariedade, liberdade e no trato científico da Educação Infantil.

Na reconstituição e contextualização dessa experiência, retorna a discussão dos movimentos contestatórios de educação alternativa e sua influência na mudança de paradigmas que caracteriza a educação de hoje.

Identificada com a Pedagogia Freinet, a escola enfatizou o desenvolvimento de uma pedagogia da cooperação e ajuda mútua, e de valorização do trabalho socialmente útil e afetivamente significativo.

Nesta dissertação procuramos aprofundar no estudo desta pedagogia, buscando suas raízes na educação e nas motivações daquele grupo de pais, em sua maioria, militantes de esquerda e dos movimentos sociais, ao perseguirem a utopia de instituir dentro da escola, uma ilha de convivência democrática, em tempos de regime militar.

Os resultados da pesquisa realizada evidenciam a atualidade pedagógica da proposta, da qual muitos pressupostos se inserem hoje, na pauta da renovação educacional. A pesquisa apresenta ainda a importância atribuída pelos ex-alunos, àquelas vivências de liberdade e cooperação tidas na primeira infância e vinculadas à sua passagem pela escola.

ABSTRACT

This dissertation inscribes in the discussion of the alternative education movements brought up in Brazil, along 1960's and 1970's.

It tries to remake the prime paths of a Cooperative School, named Associação Educativa Pés no Chão, founded in the year of 1978, by the effort of a group of parents who decided to establish a new school for their own children, breaking usual educational patterns, and based upon three main principles – cooperation, solidarity and freedom – as well as a scientific treatment of children's education.

In order to reconstitute and contextualize this experience, we return to the discussion of Free Schools movements risen in the 60's and 70's and their influence in paradigma change that characterizes education today.

Identified with Freinet Pedagogy, this school aimed at the development of a cooperative pedagogy and mutual help, as well as the value of a socially worthy and meaningful work .

Throughout the dissertation we try to deepen the study of this pedagogy, searching for its roots in the Socialist Education, and its connection with the group political values of that group of parents, mostly composed by leftist activists. Several of them were involved in several social and political movements, reason why they dreamed of building that school as an "Island of Democracy", as a resistance against military dictatorship.

The results of this research bring into evidence the actuality of this educational proposal whose bases are coincident with the propositions of the National education renewal movement. It also shows up the value of early infant experiences as reflected in today's life of the former students that attended the school around 20 years ago.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - "Os Caminhos da Dissertação"

| | |
|--|----|
| 1. A escolha do tema..... | 11 |
| 2. Construindo o Objeto da Pesquisa..... | 13 |
| 3. Trilhando Metodologias..... | 16 |
| 4. A Estrutura do Trabalho..... | 23 |

CAPÍTULO I –"Conjuntura Histórica dos Movimentos Alternativos: Contestação, Rebeldia e Experiências de Inovação"

| | |
|---|----|
| 1. O Clima de Contestação das Décadas de 60/70 | 25 |
| 2. Os Anos 60 no Brasil | 31 |
| 3. A Cultura Alternativa e as utopias da classe média..... | 33 |
| 4. A Educação Alternativa e seus múltiplos significados..... | 36 |
| 5. Escolas Democráticas: raízes e experiências históricas | 37 |
| 5.1. Trabalho e Educação em Rousseau..... | 40 |
| 5.2. Experiências históricas de "Escolas Democráticas"..... | 41 |
| 6. A Escola Nova, um divisor de águas na história da educação..... | 44 |
| 7. Outras propostas o período: o Tecnicismo Pedagógico e as Teorias Crítico-Reprodutivistas..... | 49 |
| 7.1. Illich e a desescolarização da sociedade..... | 52 |
| 8. Dimensão Política e Dimensão Pedagógica nas experiências de inovação...54 | |
| 8.1. As "Repúblicas de Crianças": Escolas Democráticas Radicais..... | 55 |
| 8.2. A Escola Nova como uma proposta de educação para a Democracia.... | 57 |
| 8.3. As experiências Alternativas de <i>Free Schools</i> e as escolas democráticas na versão de Michael Apple..... | 60 |
| 8.4. Experiências Democráticas Radicais no Brasil..... | 63 |

CAPÍTULO II – A Educação do Trabalho na Pedagogia Freinet

| | |
|--|----|
| 1. Introdução..... | 67 |
| 2. Tradição Desqualificadora do Trabalho no Brasil..... | 70 |
| 3. Escola é Lugar de Aprender, não de trabalhar..... | 73 |
| 4. As raízes da Educação do Trabalho em Freinet..... | 78 |
| 4.1. A Educação Socialista - o Trabalho como centralidade..... | 79 |
| 4.1.1. Pistrak: Escola do Trabalho e ênfase na formação dos educadores..... | 82 |
| 4.2. Trabalho e Formação na Pedagogia Freinet | 89 |
| 5. Escola Nova e Anarquismo - outras influências importantes..... | 95 |

CAPÍTULO III - A Associação Educativa Pés no Chão - a História por seus Fundadores

| | |
|--|-----|
| 1. Introdução | 104 |
| 2. AEPC: a construção de uma utopia..... | 107 |
| 3. Pais cooperados, imagem de uma geração..... | 111 |
| 4. A Educação Infantil no Brasil: situação na década de 70 e breve retrospectiva histórica..... | 115 |
| 4.1. Educação Infantil no Brasil – uma negligência histórica..... | 117 |
| 4.2. Pré-Escola compensatória – educação infantil na versão tecnicista..... | 120 |
| 5. O projeto de estruturação da AEPC..... | 122 |
| 5.1. Princípios..... | 123 |
| 5.1.1. Cooperação..... | 123 |
| 5.1.2. Cientificidade..... | 127 |
| 5.1.3. Liberdade..... | 130 |
| 5.2. Sentido, Objetivo e Estrutura de organização..... | 134 |
| 5.2.1. Objetivos..... | 134 |
| 5.2.2. Estrutura da AEPC: comissões, participantes e sustentação financeira..... | 138 |

| | |
|--|-----|
| 6. AEPC: uma Escola, centro de estudos e celeiro de professores..... | 144 |
| 6.1. Casa-Escola, ou Escola-Casa?..... | 147 |
| 6.2. Espaços de Troca e Construção Pedagógica: as reuniões de faixa e semanas de estudo | 149 |
| 7. “Território Livre” e Sonho de uma Sociedade Democrática..... | 154 |
| 8. A Escuta da Criança – Uma Chave Preciosa..... | 161 |
| 9. O nome da Escola e seus Significados..... | 163 |

CAPÍTULO IV – A AEPC - Memória de Alunos e Pais

| | |
|--|-----|
| 1. Porque resgatar a memória?..... | 167 |
| 1.1. A memória dos ex-alunos..... | 171 |
| 1.1.1. A Pesquisa junto aos ex-alunos..... | 178 |
| 1.1.2. O Perfil dos Entrevistados..... | 178 |
| 2. A trajetória dos ex-alunos e seus pais..... | 181 |
| 3. Por que a escolha da Pés no Chão para os filhos?..... | 189 |
| 4. O que a memória infantil guardou com mais carinho..... | 195 |
| 5. Avaliando a Experiência pós-AEPC..... | 203 |
| 5.1. Ansiedades com relação ao futuro..... | 205 |
| 5.2. Comparando outras experiências escolares..... | 210 |
| 6. Repercussões da Pés no Chão sobre a dinâmica da família..... | 214 |
| 6.1. Repercussões na vida dos ex-alunos..... | 217 |
| 6.2. Os pais avaliam os reflexos na formação de valores..... | 218 |
| 6.3. Como as escolas posteriores viam os ex-alunos da Pés no Chão..... | 219 |
| 6.4. Aspectos mais representativos da Escola Pés no Chão..... | 221 |
| 6.5. Espaço aberto a comentários dos entrevistados..... | 222 |
| 7. A preocupação com a alfabetização e o encontro com Freinet..... | 224 |

CAPÍTULO V – A AEPC e a Pedagogia Freinet

| | |
|---|-----|
| 1. Introdução: A Pedagogia Freinet, um movimento com muitas leituras..... | 227 |
| 2. Identidade entre Freinet e a Pés no Chão - uma resistência à | |

| | |
|---|-----|
| Escola Tradicional..... | 229 |
| 3. A expressão livre na aprendizagem da Leitura e da Escrita..... | 230 |
| 3.1. Método Natural – Tateamento Experimental x Escolástica..... | 238 |
| 3.2. O Método Natural seria um paradoxo?..... | 240 |
| 3.3. O papel do professor na organização do trabalho | 243 |
| 4. O trabalho enquanto princípio na .AEPC..... | 244 |
| 4.1. O Trabalho, um tema transversal na Pés no Chão..... | 248 |
| 5. A importância da Pedagogia Freinet na Formação Docente..... | 250 |

| | |
|--|-----|
| <u>CONSIDERAÇÕES FINAIS - Educação do Trabalho, uma proposta pertinente ainda hoje?</u> | 255 |
|--|-----|

| | |
|----------------------------------|-----|
| <u>BIBLIOGRAFIA</u> | 260 |
|----------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------|-----|
| <u>APÊNDICE</u> | 267 |
|------------------------------|-----|

INTRODUÇÃO

“OS CAMINHOS DA DISSERTAÇÃO”

1. A escolha do tema

A década de 70 foi um período de afloramento de movimentos sociais os mais diversos, através dos quais segmentos da sociedade civil procuraram se organizar em torno de práticas sociais e efetivar as utopias, que constituíam a pauta política dos movimentos contestatórios que caracterizaram a década anterior.

O tema desta dissertação se inscreve nessa discussão. Busca reconstituir a trajetória inicial de uma dessas propostas, a **Associação Educativa Pés no Chão**, fundada em 1978 por iniciativa de um grupo de pais. Estes idealizavam construir um espaço de formação para seus filhos assim como para si próprios, enquanto pais e sujeitos políticos. Pretendiam alcançar uma prática educativa coerente com valores mais solidários e fraternos, diferenciados daqueles predominantes no tecnicismo e no formalismo que caracterizava o sistema educacional existente na época.

A importância de se estudar a experiência daquele grupo, representativa de outras experiências daquele momento, deu-se no sentido de resgatar suas utopias, situando os objetivos e práticas iniciais, voltadas para o questionamento dos padrões educacionais estabelecidos e para o esforço de plasmar uma **nova cultura escolar**.

Esta cultura estava centrada na perspectiva de valorização da criança, como centro dos interesses da escola, não no sentido, hoje encontrado, de tratá-la como *um cliente, que deve ser conquistado*, mas no sentido de **compreendê-la mais profundamente**, de forma a construir, no cotidiano concreto, uma pedagogia na medida das suas necessidades de desenvolvimento e descoberta do mundo, que fosse calcada em relações cooperativas, verdadeiras e respeitadas.

Em termos teórico-pedagógicos estudar a constituição de uma proposta alternativa, fundada na cooperação e na afetividade, vem de encontro aos recentes debates sobre a importância das interações em sala de aula, para o desenvolvimento das crianças.

Se hoje muitas dessas perspectivas adquirem dimensões mais ou menos corriqueiras, em seu tempo, representaram processos árduos e, de certa forma ameaçadores, de rompimento com padrões existentes. Nesse sentido, o empreendimento histórico de investigar os significados dessa experiência vivida pelos alunos e seus pais, representa, de algum modo, uma certa dimensão de **história do tempo presente**.

Evidentemente que esta reconstituição implicou percorrer todo um movimento de **constituição da educação alternativa**, sua emergência e desenvolvimento nas escolas, seus diferentes enfoques e os contextos nos quais foram gerados: que enfoques as culturas alternativas continham? Em que se distinguiam e, ao mesmo tempo, em que se entrelaçavam?

Nesse sentido, esta pesquisa representou igualmente o estudo de uma das vertentes da **história da educação contemporânea**.

Além disso, considerando a opção que permeava essa experiência - o **pensamento de Freinet** - foi importante a compreensão do conceito de Trabalho, inerente a essa pedagogia, suas raízes e contradições em relação às concepções socialistas de educação nas quais se baseou, bem como seus pontos de interseção com a Educação Nova. Nesse sentido, a análise dessa experiência representou a oportunidade de discussão de um dos elementos fundamentais para a configuração da escola, vale dizer a concepção do Trabalho projetada no **Trabalho Escolar**.

No nível pessoal, estudar a gênese da Pés no Chão significou o resgate de memória do início de minha trajetória junto à escola, vivida por mais de 20 anos, desde o engajamento inicial, como mãe de aluno, na cooperativa que se iniciava, até as lutas para lhe dar continuidade e aprofundamento pedagógico enquanto projeto educativo. Por mais de 15 anos, depois da dissolução da cooperativa, continuamos buscando formas de viabilizar o projeto pedagógico, adequando-o às

novas realidades, tanto no que se referia à sua estrutura administrativa, quanto às transformações econômicas e sociais do país.

Reconstituir as raízes do projeto, compreendendo as razões de sua força e de seu carisma; confrontar a memória pessoal com referências teóricas e com a compreensão de outros atores que dele participaram, deu a esta dissertação um caráter de síntese de minha própria trajetória profissional e pessoal.

2. Construindo o objeto da pesquisa

Se a Associação Educativa Pés no Chão constituiu-se em **objeto real** ou **lugar da pesquisa**,¹ a compreensão do ideário pedagógico dessa escola, com a construção de uma pedagogia cooperativa e a apropriação da Pedagogia Freinet constituíram seu **objeto científico**.

Ainda que correspondendo a instâncias diferenciadas, objeto real e objeto científico, ou objeto de conhecimento, têm profundas relações: para ser compreendido, o objeto real necessita de um sistema de referências que lhe confira sentido. *"O real só responde quando interrogado"* diz BOURDIEU, e

*"o processo de pesquisa não é a mera apropriação de um setor da realidade, mas a apropriação de uma realidade, articulada pelo pensamento ... Sem teoria os dados voltam à condição de simples **data**." (BOURDIEU, 1975: 55).*

Por outro lado, como conjunto de relações conceitualmente construídas (BOURDIEU, op.cit:), o objeto científico não transcende a pesquisa, ele nasce no seu interior, progride e se modifica na medida em que avança o desvendamento dos elementos que constituem o objeto real (BRUYNE, 1982.).

Ao longo do trabalho, a própria investigação foi ampliando os objetos definidos inicialmente. Incorporou-se a repercussão da vivência do ideário de uma pedagogia cooperativa na vida dos ex-alunos e de seus pais, face a seu comprometimento profundo com aquele projeto: que anseios teriam levado esses

¹ O **lugar de pesquisa**, conforme BRUYNE et alli. (1982: 49) é *"o lugar prático da elaboração e da transformação do próprio objeto do conhecimento, de sua construção sistemática e da constatação dos fatos que o manifestam."*

pais a se engajarem na fundação de uma escola para seus filhos? Que ideário os impulsionava a romper convenções e normatizações e lançar-se no empreendimento de plasmar, a partir de seus próprios valores, uma nova pedagogia? Que objetivos foram alcançados, abandonados ou transmutados? O que ficou registrado na memória dos ex-alunos, hoje jovens entre 20 e 26 anos de idade, com relação às suas vivências escolares da 1ª infância?

Na construção do objeto da pesquisa duas outras questões merecem ser destacadas. Uma primeira diz respeito à **nossa familiaridade com o universo social** a ser pesquisado. Como assinala BOURDIEU (op.cit.), a familiaridade com o universo social constitui obstáculo epistemológico para o pesquisador, em função do risco de iludir-se com o saber imediato e pela dificuldade de separação entre a percepção do *já apreendido* e as descobertas do procedimento científico.

A dimensão de "familiaridade" é ainda problematizada por GILBERTO VELHO, em seu artigo "Observando o Familiar", no qual indica que o familiar, no sentido de uma relação com a experiência cotidiana, passada ou presente do investigador, pode representar, sem dúvida alguma, uma dificuldade. No entanto, isso não constitui elemento impeditivo a um trabalho científico. É apenas uma lembrança à humildade que o pesquisador deve ter frente ao objeto, uma vez que *“se os repertórios humanos são limitados, suas combinações são suficientemente variadas para criar surpresas e abrir abismos, por mais familiares que indivíduos e situações possam parecer”*. E, por mais familiar que seja uma situação, isso não significa que o pesquisador compreenda a lógica de suas relações. *“O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, pelos hábitos e estereótipos”*. (VELHO, 1981: 129)

Por outro lado, citando GEERTZ (1989), VELHO afirma que o processo de conhecimento da vida social sempre implica um certo grau de subjetividade. Mesmo que se esteja pesquisando um fato “exótico”, procuramos nele algum traço “familiar”

*“A realidade sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Portanto é necessário perceber o estudo da sociedade como **objetividade relativa**, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa”* (VELHO, 1981: 129).

Dessa forma, se o **familiar** pode, por um lado, ser um elemento dificultador, na medida em que exige um esforço de **estranhamento** constante do pesquisador para não cair nas armadilhas de suas próprias pré-noções, ela também pode ser um fator vantajoso numa perspectiva antropológica.

*“O processo de estranhar o **familiar** torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações.” (VELHO, op.cit.: 131)*

Para neutralizar a dificuldade provocada pela nossa familiaridade com o objeto de pesquisa, foram usadas fontes diversificadas de dados (documentos e depoimentos de outros atores) que puderam contrapor-se às percepções construídas através das nossas próprias vivências. Além disso, os elementos teóricos sobre os quais ancoramos a pesquisa nos permitiram transcender o conhecimento imediato, identificando lógicas e relações subjacentes aos fenômenos por nós vivenciados.

Uma segunda dificuldade enfrentada, dizia respeito aos **recortes** que necessariamente se impuseram, face à multiplicidade de dados, dimensões e possibilidades de análise que o exame do material empírico apontava. Cada relatório, cada boletim informativo, cada ata de assembléia, cada entrevista realizada, abria inúmeras possibilidades de novos ângulos de análise. Opções tinham que ser assumidas e escolhas deveriam ser feitas. Essa riqueza que o objeto real oferecia, tinha que ser balizada a todo momento e a pertinência ou não da sua incorporação se dava através das relações significativas, definidas pelo objeto conceitual. Desta forma, foram as referências teóricas *“o fio condutor, com a ajuda do qual a ordem se introduz nos fatos observados, estabelecendo-se como pista do que deve ser procurado”* e incorporado. (BRUYNER et alli, 1982.: 126)

Um recorte básico inicial precisou ser feito em relação ao período a ser pesquisado. Fundada em 1978 e ainda hoje em funcionamento, a Escola Pés no

Chão sofreu diversas mutações, que marcaram seu esforço por dar continuidade e aprofundamento à proposta pedagógica inicial.

Nossa proposta inicial era de pesquisar toda a trajetória da escola, estudando as várias formas por ela assumidas para adequar-se institucional e pedagogicamente aos novos desafios que lhe eram impostos. Considerando, entretanto, a perspectiva de redução de nossa familiaridade (e as possíveis interferências e distorções) com o objeto² e que nosso objeto conceitual se ligava à compreensão do ideário pedagógico e das formas de apropriação feitas pela escola com relação à pedagogia Freinet; considerando ainda os limites de tempo e alcance de uma pesquisa voltada para a dissertação de mestrado, decidimos delimitar nosso período de análise. A pesquisa abrangeria portanto, o período de **1978 a 1982**, em que a **Associação Educativa Pés no Chão** se constituiu enquanto **Cooperativa de Pais**.

Nesse período nossa participação na escola se dava na qualidade de associada-mãe de aluno, não tendo ainda uma atuação profissional como docente ou na coordenação da Escola. Por outro lado, esse foi também o período em que se lançaram as bases de sua condução pedagógica, com a definição de seus princípios de estruturação e filosofia de trabalho, elementos esses que pautaram a sua vida nos períodos posteriores.

3. Trilhando Metodologias

Em sua totalidade poder-se-ia dizer que esta pesquisa tem como configuração mais geral a estrutura de um **estudo de caso**.

Um estudo de caso se caracteriza como

*"um estudo em profundidade de casos particulares, ou seja uma **análise intensiva** empreendida numa única ou em algumas organizações reais. O estudo de caso reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível, com vistas a apreender uma determinada totalidade... Como caso singular coloca problemas, sugere conjecturas, renova perspectivas, sugere hipóteses*

² Foi a partir de 1982 que iniciamos nossa trajetória profissional junto à Pés no Chão.

fecundas, ilustra uma teoria, mas não pode gerar esta última." (BRUYNE et alli, 1982: 224-225)

Como todo estudo de caso, esta pesquisa tem um certo caráter particularizante, no sentido de aprofundar a análise a respeito de uma experiência singular. Entretanto, consideramos a experiência analisada como **emblemática** de toda uma série de outras experiências de escolas alternativas surgidas naquele período histórico no Brasil. Assim, embora não tenha sido objetivo da pesquisa confrontar esta experiência com outras similares, acreditamos que o seu estudo propicia uma correlação com as demais experiências, o que permitiria **ultrapassar sua particularidade**, propiciando um **entendimento mais universalizante** e a **indicação de tendências** da escola alternativa no período considerado.

Como modo de investigação, os estudos de caso se caracterizam pelo uso de técnicas variadas de coleta de informações. Embora sejam freqüentemente de natureza **qualitativa** na coleta e tratamento dos dados, os **estudos de caso** podem também centrar-se no exame de certas propriedades específicas e suas variações, recorrendo assim a **métodos quantitativos**. (BRUYNER, op.cit.). ³

Considerando a metodologia adotada em nosso processo de investigação, poderíamos dizer que ela incorporou, em sua construção, uma série de recursos de pesquisa:

- **Pesquisa Teórica**: Constituída por todo um levantamento bibliográfico de referências teóricas ligadas tanto à caracterização do **contexto histórico** que propiciou o nascimento do movimento de cultura alternativa (suas origens e experiências no século XIX, na Escola Nova, nas Escolas Democráticas Radicais da primeira metade do século XX), bem como dos movimentos que, em todo o mundo ocidental questionavam, já na segunda metade do século XX, o paradigma da racionalidade científica, característico da modernidade. Foram ainda objeto da pesquisa teórica os conceitos de **Educação do Trabalho**, na ótica da Pedagogia

³ Ainda conforme analisado por ANDRÉ (1995: 24), não existe dicotomia entre qualitativo e quantitativo. Estas são apenas formas diferentes de classificação de tipos de dados coletados, uma vez que, mesmo os dados denominados quantitativos (números, gráficos, tabelas), estão impregnados de valores subjetivos, tanto no momento de sua escolha, quanto na sua interpretação.

Freinet, relacionando-os aos conceitos marxistas de **trabalho enquanto princípio educativo**, bem como o ideário da Educação Socialista incorporados por Freinet no desenho de sua **escola popular** e sua concepção de **trabalho escolar**.

O objetivo desta Pesquisa Teórica foi configurar um quadro referencial que orientasse as outras áreas da investigação, evitando o risco empiricista que freqüentemente cerca os estudos de caso. (BRUYNER, op.cit.: 225) O resultado desse empreendimento constitui o tema dos Capítulos I (“Movimentos Alternativos: O Contexto Histórico de Constituição da Associação Educativa Pés no Chão”) e Capítulo II (“Educação do Trabalho na Pedagogia Freinet”)

- **Pesquisa Histórico Documental** – Esta pesquisa foi voltada para o levantamento de dados e informações acerca da história da constituição da Associação Educativa Pés no Chão. Nessa pesquisa foram utilizados **documentos de época internos** (boletins informativos⁴, *folders* de divulgação, relatórios pedagógicos⁵, atas de assembléias e comissões, circulares e cartas abertas de associados, debatendo temas polêmicos, documentos administrativos, como fichas de matrícula, textos pedagógicos e fichas-resumo de reuniões de estudo realizadas); e **documentos de época externos** (monografias, estudos e reportagens sobre a escola, sua fundação e proposta pedagógica)⁶.

Evidentemente, na pesquisa documental foram observadas deficiências, decorrentes da informalidade com que eram registrados os atos, tanto administrativos como pedagógicos da Associação. Além disso, os registros, de certa forma, refletiam o processo de crescimento da instituição: inicialmente mais freqüentes e sistemáticos (1978/1979), se reduzem paulatinamente (1980), sendo posteriormente retomados (1981/82), coincidindo com os ciclos de crise e de recomposição do projeto.

Os registros documentais indicam ainda dificuldades enfrentadas em projetos baseados no trabalho cooperativo e voluntário que se propõem a

⁴ Boletins nº 1, 2 e 4/78; nº 1, 2, 3, 4, 5/79; nº 1 – maio/1980; Junho/81; nº 1, 2, 3/ 82;

⁵ Relatórios da 1ª Semana de Estudos (julho/79) e 2ª Semana de Estudos – Dezembro/79; Relatórios Pedagógicos do 2º Semestre/1980 – Faixa 4-6 anos e faixa 18 meses a 3 anos; Relatórios da 1ª Semana de Estudos – julho/81; Relatório da Semana de Estudos de julho/82.

⁶ COELHO, 1986; BARRETO, 1980; Revista AMAE Educando, 1981.

contrapor o instituído. Mesmo que um dos objetivos da Associação Educativa Pés no Chão fosse se constituir em um **centro de pesquisas educacionais em pedagogia cooperativa**, onde a documentação deveria ocupar um lugar de destaque, esta se mostrava pouco sistemática.

A pesquisa documental (e suas eventuais lacunas) foi complementada pelas **entrevistas qualificadas** realizadas junto aos fundadores e professores que atuaram na AEPC durante o período considerado, que explicaremos em seguida. O resultado desses estudos compõem o Capítulo III (**A História da Pés no Chão**).

- **Pesquisa Qualitativa** - Realizada através de **entrevistas em profundidade**, junto aos **fundadores e professores** que atuaram na escola durante o período pesquisado⁷. Tais entrevistas tiveram o objetivo de reconstituir o período de criação da Escola, recuperando as intenções e ideários que motivavam o grupo inicial de pais e educadores, suas concepções de educação e os impasses por eles enfrentados.

O **critério de seleção** dos informantes se baseou na presença e relevância de sua inserção no projeto. Em relação aos **fundadores**, todos foram pessoas que acompanharam a Associação desde as discussões iniciais que culminaram com a fundação da escola: dois foram escolhidos por sua experiência prévia em educação e por serem os idealizadores e formuladores da proposta de estrutura cooperativa e pedagógica; dois outros, por sua condição de fundadores e, ao mesmo tempo, professores e pais de alunos. Foram assim membros atuantes, durante todo o período cooperativo e posteriormente. Uma outra fundadora foi escolhida por sua atuação decisiva durante o processo de constituição da escola, tendo se retirado do projeto um ano após sua implementação. A escolha desta informante se deu especificamente por esses motivos, ou seja, em busca de um depoimento que expressasse o espírito inicial do grupo e daquele tempo.

⁷ Foram realizadas oito entrevistas (cinco fundadores e três professores), no total de cerca de 20 horas de gravação, que buscavam recuperar: permanência, motivações, propostas, dilemas, etc., sobre a Pés no Chão (conforme roteiro em anexo)

O critério para a **seleção dos professores** foi o tempo de permanência no projeto, além do engajamento em outras instâncias da escola, além da própria sala de aula.

A pesquisa qualitativa, realizada através das entrevistas em profundidade foi importante, na medida em que proporcionou **depoimentos de viva voz**, capazes de expressar, tanto a emoção dos entrevistados, quanto suas opiniões e elaborações a respeito da experiência vivenciada. Seu limite, entretanto, relacionou-se ao fato de uma evocação de memória remota (mais de 20 anos), o que resultou, em alguns casos, em esquecimentos e mistura de informações.

Essa mesma distância no tempo, por outro lado, permitiu uma interpretação e confrontação com experiências profissionais e de vida posteriores, gerando uma melhor qualidade de seus depoimentos.

Mesmo que parte importante dos dados coletados através dessas entrevistas integrem o Capítulo III, seus testemunhos estão igualmente presentes nas análises realizadas nos Capítulos IV e V.

- **Pesquisa Quantitativa** - Foi realizada através de um questionário enviado por correio aos alunos que haviam estudado na Escola durante o período pesquisado. Inicialmente tínhamos a intenção de escolher, dentre os alunos e seus pais, uma amostra para serem entrevistados. Mas, ao nos depararmos com um conjunto de fichas de alunos que haviam passado pela escola durante o período pesquisado, avaliamos a riqueza potencial que cada uma delas representava: Que rumos teriam tomado na vida após sua saída da Pés no Chão? Que memória teriam guardado das vivências tidas durante o período em que lá estiveram? Que marcas a escola lhes teria imprimido? Até que ponto a educação infantil fora capaz de influenciar aquelas crianças pequenas?

A distribuição de **questionários** foi assim o recurso escolhido para abranger o universo desses ex-alunos e seus pais. Apesar de não proporcionar tanto aprofundamento das informações quanto a entrevista, possibilitava, por outro lado, apontar tendências de opinião num universo maior de entrevistados. Os questionários foram ainda concebidos com um número de perguntas abertas, permitindo aos entrevistados enriquecerem seus depoimentos.

O objetivo dessa pesquisa foi caracterizar o tipo de público sensível às propostas pedagógicas daquela escola e levantar os motivos pelos quais os pais se associavam à AEPC para matricularem seus filhos; e, ainda, que reflexos haviam sido percebidos e atribuídos a essa experiência, tanto na formação das crianças, como em aspectos da dinâmica familiar.

A pista inicial para a localização dos ex-alunos e seus pais foi, portanto, o endereço e telefone constante em 72 fichas de matrícula de alunos, amareladas e desbotadas, duplicadas em mimeógrafo a álcool, há 20 –22 anos atrás⁸. A maior parte dos alunos não mais morava naquele mesmo endereço, e para os que permaneciam, os telefones já haviam sido trocados em função de diversos planos de expansão da companhia telefônica, ocorridos no período. No entanto, a existência de um item no formulário: **“outro responsável para contato em caso de emergência”** foi a chave, pois grande número desses *“outros responsáveis”* eram os avós, que por mudarem menos de domicílio, foram mais facilmente localizados em seus endereços originais. Os avós e avós foram assim, o elo de contato com os ex-alunos.

Foram também utilizados o catálogo de telefones e o serviço de auxílio à lista, para localizar novos números de telefone ainda constantes no nome dos pais ou responsáveis pelos ex-alunos. Houve situações em que o telefone era de outra residência, já que o pai havia se separado e constituído uma nova família.

Como primeira providência, todos os ex-alunos foram contatados pelo telefone, para esclarecermos sobre os propósitos da pesquisa e obter seu consentimento para o envio do questionário.

Os envelopes enviados continham questionários de dois tipos – azuis, para os pais e amarelos para os alunos e uma carta confirmando as informações fornecidas pelo telefone. Seguia, em anexo, um envelope endereçado e selado, para a devolução das respostas.

⁸ Dos 72 alunos levantados através de registro da escola, 68 foram localizados. Como vários eram irmãos, o número envelopes postados foram 56, cinco dos quais eram de pais com os quais o ex-aluno já não viviam mais. Três ex-alunos, já haviam formado sua própria família e outros três vivem em outras cidades. Haviam outros que também já não residiam em Belo Horizonte, mas não constaram da pesquisa, por não termos podido localizá-los. Um ex-aluno já falecera.

O retorno de 46% dos questionários de pais e 47% dos questionários dos alunos, foi considerado significativo,⁹ principalmente se consideramos a distância no tempo e o volume de fatos memorizados. Apenas cinco ex-alunos declararam não terem qualquer tipo de lembrança da escola. Os demais se expressaram bastante, mostrando uma memória viva e carregada de emoção, do período estudado.

Ao longo do trabalho essas pessoas são referidas por iniciais do nome, de forma a preservar sua identificação.

Na relação pesquisadora/pesquisados houve boa receptividade. Alguns dos entrevistados nos conheciam, na medida em que também fomos participantes dessa experiência cooperativa. Outros, porém, não nos conheciam, mas mesmo assim sua resposta foi entusiasmada e envolvida. Nos contatos iniciais para informar sobre a pesquisa, percebíamos que a grande maioria via a pesquisa com simpatia e emoção.

O tempo dado para a resposta foi também um tanto curto, o que fez com que alguns respondentes não retornassem suas respostas. Ao que parece, houve também alguns extravios no serviço de correios, pois alguns entrevistados declararam, posteriormente, não haverem recebido o envelope e outros confirmaram o envio dos questionários respondidos, mas que não chegaram até nós.

- **Dimensão Participante** – Outra fonte de dados foi constituída por nossa própria condição de participante da experiência como mãe de aluno, que tal como as mães entrevistadas desejava encontrar um espaço educativo diferenciado para os filhos. Envolvida no projeto desde seu segundo ano de funcionamento, nossa experiência permitiu tanto reconstituir fatos, como concatenar dados dispersos.

Não se pode dizer que este trabalho tenha sido uma *pesquisa participante*, no sentido dado na abordagem definida por BRANDÃO:

“A pesquisa participante entendida como ‘uma técnica de observação participante que foi elaborada principalmente no

⁹ Questionários azuis: 48 enviados, 22 devolvidos – Retorno = 46%; Questionários amarelos: 68 enviados, 32 devolvidos = 47%

contexto da pesquisa antropológica ou etnográfica”, conforme explica Thiouliant (1984:33). Isto é, como um procedimento de pesquisa que tem a preocupação de estabelecer uma adequada participação do pesquisador junto aos grupos observados, de modo a reduzir estranhezas e instaurar uma relação de diálogo, de comunicação entre pesquisador e sujeitos pesquisados.”

Se no seu início a pesquisa tinha como elemento motivador o resgate dos princípios e trajetória originais da Pés no Chão, como uma forma de reafirmar sua identidade e subsidiar suas ações futuras, esse motivo perde vigor no momento em que nos desligamos da instituição no início de 2000. Fica, dessa maneira, o registro dessa experiência que representou, de certa forma, um movimento pioneiro em Belo Horizonte, envolvendo pessoas que ajudaram a escrever a história do movimento de renovação pedagógica neste país.

Finalmente diríamos que desse modo, dois elementos percorrem e são fundamentais em todo o nosso trabalho: **a memória** e a análise da experiência a partir do **olhar dos sujeitos** que as vivenciaram.

Temos consciência que esta pesquisa pode conter questões incompletas. Na medida em que íamos adentrando a problemática proposta, fomos percebendo os limites da investigação e a dificuldade de afastar ou abrir mão de vestígios que a pesquisa apontava, dando a sensação permanente da insuficiência da coleta de dados, diante da infinidade de facetas passíveis de análise e estudo. Sabemos portanto que este foi um recorte e uma leitura possível da questão e que podem haver muitas outras interpretações e coberturas por outros ângulos.

4. Estrutura do Trabalho

A dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro estudamos o contexto que propiciou o nascimento do movimento de cultura alternativa da década de 70, resgatando suas origens desde Rousseau, analisando outras experiências no século XIX e a Escola Nova, passando pelas experiências de escolas democráticas radicais da primeira metade do século XX, como a escola

inglesa Summerhill, que serviu de inspiração a inúmeras outras experiências ao redor do mundo, até chegarmos nos movimentos de 1968 em todo o mundo ocidental, que rompem o paradigma da racionalidade científica, característico da modernidade.

Buscamos, com este capítulo, caracterizar as tendências das escolas alternativas, também denominadas de Repúblicas de Crianças, ou Escolas democráticas radicais, no mundo e discutir até que ponto essas experiências tiveram possibilidade de se desenvolver no Brasil.

No Capítulo II procuramos definir a Educação do Trabalho na ótica da Pedagogia Freinet, precisando para tal, buscar no conceito marxista de trabalho enquanto princípio educativo, a base da concepção freinetiana de trabalho escolar. Mas, tanto quanto a Educação Socialista, o ideário da Escola Nova e os princípios de cooperativismo e auto-gestão das experiências anarquistas, foram incorporados por Freinet para o desenho de sua escola popular.

O Capítulo III traz a história da constituição da Associação Educativa Pés no Chão, contada através dos depoimentos de seus fundadores e da pesquisa nos documentos de arquivo dessa associação. Criada inicialmente com o objetivo de se constituir em um centro de pesquisas educacionais em pedagogia cooperativa, que fornecesse sustentação a uma escola igualmente cooperativa para o atendimento dos filhos dos associados, a escola se constituiria, assim, em um laboratório vivo da prática pedagógica, realimentada pelos grupos de discussão de pais e professores.

O Capítulo IV apresenta os resultados da pesquisa realizada junto aos 32 ex-alunos e 22 pais, que responderam à pesquisa através dos questionários, que buscavam os significados da vivência tida por esses atores, não só na seqüência dos processos escolares, mas na sua própria experiência de vida.

O capítulo V analisa como a Pés no Chão se aproximou da Pedagogia Freinet e que leituras e apropriações fez do seu ideário político e pedagógico, na construção do próprio projeto pedagógico, assim como na prática cotidiana de seus professores.

E finalmente, apresentamos as considerações que a pesquisa nos propiciou.

CAPÍTULO I

"CONJUNTURA HISTÓRICA DOS MOVIMENTOS ALTERNATIVOS: CONTESTAÇÃO, REBELDIA E EXPERIÊNCIAS DE INOVAÇÃO"

*"A rebeldia é a obstinação por criar coisas belas...
A beleza é inalcançável,
A beleza é caminhar.
Basta ser rebelde para ter aonde ir.
Já chega. O mundo tem que mudar."
Rafael - 2000*

1 - O Clima de Contestação das Décadas de 60/70

Para se discutir o conceito de "escolas alternativas" e democráticas é importante caracterizar o contexto das décadas de 60 e 70, pois é nesse período que poderemos melhor esclarecer os diversos significados do termo **Alternativo**, tanto no campo educacional, como nas demais áreas da Ciência.

Os acontecimentos políticos e culturais que caracterizaram as décadas de 60 e 70, já foram exaustivamente discutidas por autores como Olgaria Matos (1968 – *As Barricadas do Desejo*), Zuenir Ventura (1968 – *O ano que não terminou*), e tantos outros. No entanto, por ter sido este o período em que mais se desenvolveram os movimentos sociais denominados **Alternativos**, vamos situar rapidamente este contexto político e cultural, para melhor compreender as circunstâncias que rodearam a fundação da Pés no Chão e outras iniciativas semelhantes, para depois remontar às suas raízes históricas.

Contestação, Rebeldia e o **Alternativo** foram as principais marcas dessas décadas, indicando um desejo de mudança de padrões e escalas de valores, o que atingia diferentes esferas da ordem social, cultural e política vigente.

Por todo o mundo ocidental as manifestações desse desejo contestaram regimes políticos, convenções sociais e valores morais, de uma forma antes não

experimentada. Antes de ser institucionalizado e incorporado, esse movimento contestatório, tradutor de lirismos e utopias, foi o prenúncio de toda uma sorte de **mudanças de paradigma**, hoje debatidas nas mais diversas áreas de conhecimento e incorporadas a distintas práticas sociais.

Ainda que nem sempre totalmente claro para os atores sociais que participavam ou mesmo lideravam os diferentes movimentos gerados por essa onda de contestação, ela se inicia nos finais dos anos 50 e início da década de 60, ganha visibilidade nos finais desta década e assume novas institucionalidades no decorrer das décadas seguintes.

A rigor, os anos que se seguiram ao término da 2ª Guerra, nos países centrais, denominados de “anos gloriosos” (HOBBSAWN, 1995), representaram, tanto um período de **autoconsciência** em relação aos limites e alcances das diferentes sociedades, como de **questionamento de estruturas e lógicas fundantes** nas quais se sustentava a civilização ocidental.

Evidentemente, os conteúdos e formas assumidos por esse processo de autoconsciência estarão relacionados às configurações específicas das diferentes sociedades, ao grau de desenvolvimento alcançado e ao nível de amplitude das contradições por elas vivenciadas.

Na América Latina, onde as contradições se davam em função de regimes ditatoriais, os movimentos ganharam a forma de **luta política** contra o Estado autoritário.

Nos Estados Unidos, onde a contradição se situava no nível dos direitos civis, os movimentos se manifestaram nas **lutas** contra a **segregação racial** e a **recusa a uma cultura beligerante**. Representado pelos movimentos pacifistas, como os dos jovens que renunciavam aos seus direitos civis e queimavam cartões de convocação para a Guerra do Vietnã, inicia-se o **movimento hippie**; e os movimentos negros, mais radicalizados como o dos Panteras Negras, ou mais pacifistas como o de Martin Luther King.

Na Europa, a contestação enfocou a Universidade, significando uma **recusa aos modelos** e valores da modernidade representados por ela. As manifestações mostraram que nem mesmo os países socialistas ficaram imunes à revolta da juventude que acusava o alto preço social da industrialização e dos

modelos de desenvolvimento calcados na racionalidade técnica e na burocracia do Estado. Nos movimentos dos jovens que contestavam em 1968 havia uma recusa a ingressar nessa sociedade, uma negação do ideal de prosperidade implícito a ela e um questionamento do regime político vigente. Por tantas rupturas, HOBBSAWM (1995.: 283) afirma que foi a **década de 60** o período que marcou, de maneira definitiva, o **fim da Idade Média**.

Desse modo, apesar de tomarem objetos de contestação e luta específicos, os diferentes movimentos da década de 60, em seu conjunto, traduziam uma não aceitação de metas societárias e sócio-políticas (de progresso e desenvolvimentismo), e matrizes de conhecimento (racionalismo) estruturado e direcionado, não só às sociedades, mas à própria era moderna: o domínio da razão, a crença inabalável na ciência e na técnica, o progresso como direcionador das energias humanas, todos elementos fundamentais da proposta da modernidade, que demonstravam seus limites.

Segundo Adorno, 1968 foi apenas um momento de cristalização de uma ruptura diante da tradição revolucionária de fins do século XVIII, que vinha sendo gestada desde o fim da II Guerra. Os principais sinais dessa ruptura

“radicariam na crise dos paradigmas clássicos que informavam o nexo entre teoria e ação política (reforma ou revolução?), no reequacionamento das relações entre interesse e capacidade, entre desejável e possível, entre saber e ignorância, entre pessoas e coisas. Radicariam, também, na ruptura dos grandes monopólios de saber e de interpretação incrustados na ciência, na morte dos sujeitos, nos novos desígnios da história (Adorno, 1991, in SINGER: pag. 23)

A raiz dessa radicalização está na intensa industrialização ocorrida no mundo durante a 2^a metade do século XX, que, provocando um aumento da demanda por escolarização secundária e universitária nos países industrializados do Ocidente (onde a instrução básica já havia sido conquistada no início do século) e, concretamente, ampliando a sua demanda nos países subdesenvolvidos, cria uma nova geração de pessoas as quais, não tendo sofrido as dificuldades econômicas de seus pais, e estando ligados por uma rede de

informações através do cinema e dos meios de comunicação de massa, transforma-se em uma força social e política.

*“Essas massas de rapazes e moças e seus professores, contados aos milhões, ou pelo menos centenas de milhares ... concentradas em **campi** ou **idades universitárias** ... constituíam um novo fator na cultura e na política. Eram transnacionais, movimentando-se e comunicando idéias e experiências. ... Eram radicais e explosivos, mas singularmente eficazes na expressão nacional e internacional de descontentamento político e social (HOBBSAWM, 1995: 292)*

Nesse nível HOBBSAWM (op.cit.) afirma que o ano 1968 corresponde, em alguns níveis, ao sonho acalentado pelos revolucionários de 1917, de um levante mundial simultâneo e que, embora 1968 não tenha realizado uma revolução política, significou, de fato, uma revolução social e de costumes como jamais houvera. Suas reivindicações ultrapassaram as questões políticas, propondo um novo comportamento, novas formas de vestir, de lidar com a sexualidade, de relacionar-se, repercutindo na produção artística em suas diversas áreas, assim como no pensamento intelectual.

Para MATOS (1978) a singularidade daqueles acontecimentos, que tiveram no famoso “**Maio de 68**” a sua expressão mais contundente, foi o fato de ter sido um movimento político diferente, desta vez motivado, não pela penúria, mas pela abundância; não um movimento reivindicatório, mas contestatório; uma revolta da classe média, não um levante proletário.

Desta vez, os estudantes universitários, que, por sua formação diferenciada, habitualmente se alinhavam com as classes dominantes, colocaram-se ao lado das classes oprimidas, rebelando-se contra a ordem social injusta.

“Aqueles que em Maio de 1968 se sublevaram estavam recusando muito mais uma certa forma de existência social, do que a impossibilidade material de subsistir nesta sociedade.”(MATOS, 1978: 08)

A contestação de 68, especialmente a de Maio na França, teve como ponto chave, a negação de **uma verdade essencial**, que excluía a pluralidade e a possibilidade de um pensar diferente. Era uma denúncia contra a hipocrisia, a moralidade cruel de seus países.

E, principalmente, aqueles movimentos se negavam a continuar acreditando naquele progresso racionalizador. Mostravam que o superdimensionamento da razão como dimensão humana emancipatória, através da qual o homem se libertaria de superstições e de amarras em crenças e poderes sobrenaturais já havia ocultado e desqualificado outras capacidades da condição humana, colaborando, na aceitação da desumanização e seus desdobramentos, o que justificara toda espécie de barbarismos, desde a bomba atômica até o Holocausto e à Guerra do Vietnã, em nome de uma paradoxal tentativa de impor o regime democrático.

Tornava-se fundamental a recuperação do sensível, do subjetivo, da emoção. Pois, longe de representar uma libertação, a razão e sua concreção através da ciência e da técnica, atrelaram-se aos interesses e poderes da economia e do Estado, transformando-se em razão instrumental (Habermas, 1983). Essa articulação razão/ciência/poder, dominara, submetera e eliminara povos, alimentara racismos e potencializara o poder de destruição.

A racionalidade, pela sua necessidade de produtividade e resultados, levou também à estruturação da sociedade disciplinar¹⁰, calcada no controle social que se espalha por toda as áreas, “submetendo corpos e mentes”. Aplicada às instituições, ela as transforma em instituições a serviço dos poderosos, através da burocracia centralizadora, que, longe de cumprir seus objetivos de garantir a todos os mesmos direitos, passa a ser um elemento a mais para subjugar e controlar.

Dessa maneira, o movimento de maio de 68 propunha a substituição da ciência pela arte, renunciando a mudança dos paradigmas científicos que vieram

¹⁰ A disciplina é, segundo Foucault, a forma de sujeição e controle das pessoas, através da “minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo”, organizando o tempo e o espaço, dando em breve, “na escola, no quartel, no hospital ou na oficina, um contínuo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito” (Foucault, 1977, in SINGER, 1997:41)

a ser formulados uma década mais tarde, integrando arte e ciência, sensibilidade e pensamento, emoção e razão.

As lutas pela mudança da vida, a revolução no cotidiano saíam dos antigos conceitos revolucionários calcados no estoicismo e na coragem para suportar a dor, para a exigência da felicidade imediata.¹¹ A felicidade e a liberdade passavam a ser os critérios últimos de valor, e não poderiam ser atingidos com mudanças no modo de produção ou nas estruturas de poder. Era preciso libertar a imaginação e aliar luta política e contestação de costumes, como condição para a busca da felicidade:

“As revoluções proletárias serão festas ou não serão revoluções, pois a vida que elas anunciam será ela mesma criada sob o signo da festa. O jogo é a racionalidade última desta festa, viver sem horas mortas, gozar sem entraves”(Frase pichada nos muros de Paris, in SINGER: 150)

Nos países colonizados do 3º mundo isso se traduziu em movimentos de libertação, contra as ditaduras que se implantaram nesses países na década de 60, e pela revalorização da cultura popular como possibilidade de recuperação de valores mais autênticos, o que representava uma resistência contra a invasão cultural estrangeira sobre a cultura nacional, popular e local.

A década de 60 foi considerada também, por autores como Fridjof CAPRA (1988), como uma “era mágica” para a reflexão científica. Pela expansão da consciência que provocou, tanto da consciência social, desencadeada pelo questionamento e contestação radicais da autoridade quanto em relação a um novo tipo de espiritualidade, como a das tradições místicas do Oriente (pag. 11), os movimentos, ocorridos simultaneamente em todo o mundo ocidental, deram origem também a todo um novo tipo de reflexão científica que alcançou todas as áreas do conhecimento.

¹¹ Exemplo disso é o livro “O que é isso, companheiro?”, de Fernando Gabeira, editado em 1979 que traz à tona os conflitos de um militante de esquerda esse questionamento no nível das organizações de esquerda no Brasil, na década de 60/70.

Durante os anos 60, engendraram-se principalmente questionamentos e contestações. Na década seguinte esses questionamentos se consolidaram em ações, dando origem às mais diversas iniciativas, designadas como **Alternativas**.

“Nos anos 60, ... vivíamos de acordo com valores diferentes, tínhamos rituais diferentes e estilos de vida diferentes. Mas não conseguimos efetivamente formular nossa crítica de maneira sucinta. É claro que apresentamos críticas concretas a questões como a Guerra do Vietnã; porém não desenvolvemos nenhum sistema alternativo e abrangente de valores e idéias. Nossa crítica se baseava em sentimentos intuitivos; vivemos e corporificamos nosso protesto em vez de verbalizá-lo e sistematizá-lo.

Com os anos 70 veio a consolidação do modo como víamos o mundo. A magia dos anos 60 desvaneceu-se; a excitação inicial deu lugar a um período de concentração, assimilação e integração. Dois novos movimentos políticos, o ecológico e o feminista, surgiram nessa década, e juntos proporcionaram o amplo arcabouço que se fazia tão necessário para a nossa crítica e as nossas idéias alternativas.”(CAPRA, op.cit.: 11)

2. Os anos 60 no Brasil

No Brasil, animada pela vitória da revolução cubana, a década de 60 se inicia com um vivo movimento cultural de valorização da cultura nacional, popular e democrática.

Permitidas e apoiadas pelo governo de João Goulart, surgem por todo o país iniciativas, de incentivo à cultura popular, encabeçadas por líderes e intelectuais progressistas: os **CPC's** da UNE¹², congregando jovens intelectuais e estudantes; o **MPC** (Movimento de Cultura Popular) em Pernambuco, durante o governo de Miguel Arraes, que formava núcleos de alfabetização de adultos em favelas e bairros populares, utilizando o **Método Paulo Freire**; o **MEB** – Movimento de Educação de Base – apoiado pela Igreja Católica de linha

¹² Centros Populares de Cultura, foram órgãos criados pela União Nacional de Estudantes, que desenvolviam uma atividade conscientizadora junto às classes populares. Encenavam peças em portas de fábricas, favelas e sindicatos; publicavam cadernos de poesia vendidos a preços populares e iniciavam a realização pioneira de filmes auto-financiados, como “Cinco vezes Favela”, peças de teatro como “Eles não usam black-tie”. Promoviam ainda cursos de teatro, cinema, artes visuais e filosofia (HOLANDA, 1984):

progressista, dedicado à educação à distância, por via radiofônica. Eram movimentos que buscavam favorecer a emergência de “uma nova consciência política”. As “forças progressistas” nunca haviam estado tão próximas do poder político (HOLANDA, 1984: 11).

A ruptura desse projeto, a partir do golpe de 64, deflagrado em função das alianças e compromissos do estado brasileiro com o capital monopolista, compromissos que nem o governo João Goulart conseguira romper, aumenta ainda mais os laços de dependência e intensificam o processo de modernização e racionalização institucional, o que dá vantagem àqueles setores associados ou vinculados ao capital monopolista.

Segundo HOLANDA (op.cit.: 20) a ruptura cria uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo em que propicia ao país o ingresso numa fase de modernização técnica, encaminhando-se pelos “*trilhos modernos e selvagens da industrialização dependente*”, tem suas elites cultas marcadas por um posicionamento, que pode ser classificado como, “de esquerda”. Dessa maneira a intelectualidade e setores mais cultos da classe média passam a representar “*um foco de resistência à implantação do projeto representado pelo movimento militar*”. A classe média incorpora a luta dos trabalhadores contra a injustiça social, encabeçando manifestações de rua, vestindo a estética do protesto, nas canções, no teatro, nas produções do Cinema Novo, nas artes plásticas.

Em 1968, o “golpe dentro do golpe”, representado pela edição do Ato Institucional nº 5, limita ainda mais a atividade política e a livre expressão, com a criminalização da atividade política e a censura prévia, colocando sob suspeita todas as atividades políticas e sindicais, não só dos grupos e classes populares, mas da própria classe média intelectualizada, especialmente nos meios estudantis e universitários. São expurgados, com demissão ou aposentadoria, aqueles professores, pesquisadores, intelectuais e artistas, comprometidos com a produção engajada desses anos precedentes.

Diante da impossibilidade de ação política declarada, uma parcela significativa de pessoas ligadas, em sua grande maioria, ao movimento estudantil e operário, vêem a via da militância clandestina como única saída para a continuidade de suas atividades. Por outro lado, desarticuladas as

representações estudantis, o Estado militar investe na atração de setores da massa estudantil para um projeto de ascensão social pela via da boa remuneração ao trabalho técnico. Dentro dessa conjuntura o debate político é dilacerado e pulverizado, tornando-se minoritário, restrito, subterrâneo (HOLANDA, op.cit).

A derrota de 68 e toda a repressão violenta contra os movimentos populares levam a uma descrença tanto em relação às alternativas do sistema, quanto à política das esquerdas, propiciando o terreno fértil para as alternativas de “revolução individual”, presentes, por exemplo, no movimento Tropicalista e influenciadas pelo movimento “hippie” nos países centrais. A “contracultura” floresce em alguns setores da juventude, caracterizada pela

*“valorização da transgressão comportamental, a marginalização, a crítica violenta à família, a recusa do discurso teórico e intelectual, crescentemente tecnicista e vazio, o sentido da **viagem**, do ‘ir fundo na existência – que tem seus aspectos dramáticos na vivência-limite da loucura e do desajustamento”*(HOLANDA, op.cit: 95).

A importância de relatar e detalhar estes antecedentes é nos situarmos em relação ao clima (até mesmo emocional) reinante naqueles anos seguintes (década de 70), época em que foi fundada a escola-cooperativa, objeto da pesquisa desta dissertação. Servem ainda para a compreensão dos conflitos, confusões e contradições sofridas por seu grupo fundador, conforme será visto no capítulo III desta dissertação, no qual estaremos analisando as circunstâncias e o desenrolar do processo de construção desse projeto pedagógico.

3. A Cultura Alternativa e as utopias da classe média

Os *Movimentos Alternativos* representavam uma utopia de setores da classe média¹³, de obterem uma transformação da sociedade através do que

¹³ Pierre Bourdieu distingue, dentro da classe média, as camadas, por ele denominadas de *Nova Pequena Burguesia*, formada por pessoas oriundas do meio urbano, que já conquistaram um capital econômico mais estável e que detêm *capital cultural* elevado. Este seria o setor da classe média mais sensível às mudanças de padrão de comportamento e valores sociais e que estariam “*predispostos a desempenhar papel de*

SINGER (1997) denomina “*voluntarismo dos grupos envolvidos*”. O termo **Alternativa** é, nesse contexto, um conceito historicamente carregado de uma postura política de contestação, vinculado ao cenário dos movimentos juvenis dos anos 60 e 70 e dentro de uma pauta de valores humanistas, cooperativos, de respeito à natureza e calcado principalmente na Liberdade.

A **Cultura Alternativa** se manifestou em todas as áreas de ação: a **Imprensa Alternativa**, representada pelos “*nanicos*”¹⁴, jornais de formato pequeno, que divulgavam notícias e defendiam posições de oposição ao governo, que a grande imprensa omitia, por conta da censura ou pelo seu compromisso com os interesses do Governo.

A **Medicina Alternativa**,¹⁵ trazia para discussão, práticas de saúde não agressivas ao corpo, resgatando conhecimentos da medicina popular no trato e cura das enfermidades, ao mesmo tempo em que enfocava a integridade do ser humano, com ênfase no resgate da saúde mais do que no tratamento das doenças.

As experiências de **Tecnologias Alternativas**¹⁶ buscavam resgatar soluções populares, nascidas de práticas ancestrais, para a solução de problemas como a captação de água, geração de energia, etc.

No campo pedagógico, as experiências de **Educação Alternativa**, buscavam antes de mais nada, romper com o modelo da escola tradicional, cujo objetivo disciplinar, era formar as crianças para se adaptarem à sociedade dada. A educação alternativa partia de uma visão crítica da escola e de seus princípios e buscava abrir-se a novas formas de educar que, pautadas no respeito ao modo

vanguarda. Estes grupos dariam vida aos movimentos de contestação, à contracultura, que valorizam as artes, o lazer, a liberdade.

¹⁴ O semanário “O Pasquim” teve seu início em junho de 1969 e representou uma revolução na imprensa brasileira, rompendo procedimentos editoriais, inovando a linguagem, o vocabulário e paginação. Juntamente com outros “*nanicos*”, como o “Opinião” e o “Movimento”, desempenharam um papel histórico, pela invenção e originalidade, especialmente no combate à censura e à repressão política. (Ver BRAGA, 1991)

¹⁵ Na década de 70 já se encontram editadas no Brasil inúmeras obras voltadas para a auto-ajuda, livros de mestres iogues, técnicas de alimentação macrobiótica, de médicos que já dedicam à pesquisa da homeopatia de forma sistemática, os movimentos de antipsiquiatria, as técnicas de psicodrama, etc. que já nos chegam trazendo alternativas para saúde, diferentes da prática médica ocidental, considerada excessivamente racional.

¹⁶ O próprio CETEC, órgão da Secretaria de Ciência e Tecnologia tinha na época um grupo de estudos que pesquisava no norte de Minas técnicas de captação de água utilizando-se aquedutos feitos com bambu, existente na própria região. Atualmente são vários os Centros de Tecnologia Alternativa que, existindo como ONG’s, desenvolvem inúmeros trabalhos e pesquisas na área rural e também urbana.

de ser das crianças e jovens, seu universo cultural e suas necessidades de desenvolvimento, pudessem formar pessoas críticas, autônomas e mais capazes, do que a geração anterior, de viver a felicidade, a alegria e o prazer, condição de poderem dar corpo a um novo modelo de sociedade calcada em valores humanistas e de respeito à natureza.

Negava-se acima de tudo a ESCOLA, como símbolo da opressão dominante e de reprodução das relações sociais, conforme analisou muito bem BOURDIEU em “A Teoria da Reprodução”, de 1980. Buscava-se uma **Educação Libertadora**, desenvolvida, na maioria das vezes, em espaços não institucionais, pois essas iniciativas dificilmente seriam absorvidas pelas instituições escolares, com seus ritmos, regulações e compromisso com a ordem estabelecida.

Entretanto, havia dentro das escolas, professores que, por suas próprias convicções ideológicas, formavam grupos de resistência, que buscavam desenvolver, em suas salas de aula, uma educação reflexiva, abrindo espaços de discussão e buscando as “brechas” possíveis para atividades que proporcionassem a seus alunos a oportunidade de ampliação de sua consciência. Na maior parte do tempo traziam oralmente informações ocultadas, omitidas ou distorcidas nos livros e materiais didáticos.

Havia, portanto, propostas alternativas de educação, realizadas de forma isolada, que procuravam ensaiar novas formas e novos conteúdos na educação. Corriam grandes riscos e muitos foram perseguidos pelas instituições, ou por órgãos de informação que se infiltravam entre os alunos para fiscalizar os professores e muitos deles foram efetivamente demitidos ou exonerados, além de inúmeros que passaram à clandestinidade e ao exílio.

Por esse motivo, essas experiências pedagógicas alternativas, do ponto de vista da contestação política, foram denominadas de **democráticas**. Desenvolveram-se em espaços igualmente alternativos – igrejas, associações comunitárias, sindicatos, instituições filantrópicas ou em instituições particulares que nelas investiram. Estas últimas se restringiram, quase que em sua totalidade, ao nível da Educação Infantil, visto ser este um segmento ainda não submetido à regulamentação oficial, diminuindo portanto, as exigências formais para seu

funcionamento. A Educação Infantil, contava também com menor exigência por parte da sociedade, possibilitando maior liberdade de experimentação por parte das escolas.

4. A Educação Alternativa e seus múltiplos significados

Inicialmente os movimentos alternativos, como um todo, pretendiam contribuir para a criação de uma nova sociedade através de práticas sociais que, para além dos protestos e movimentos de rua, fossem capazes de externar, em ações concretas, os valores que defendiam: solidariedade, fraternidade, liberdade e cooperação.

No entanto, depois de um tempo, o termo foi sendo despolitizado e, talvez por ser um conceito amplo e relativo - “alternativa a que?” - este movimento adquiriu uma ambigüidade que tornava difícil seu delineamento. No final da década de 70 e na década de 80 o termo **Alternativo** já comportava uma ampla gama de atitudes e ações distintas do modelo social padrão, não implicando, necessariamente um conteúdo explicitamente contestatório, no sentido de um novo projeto político de transformação social.

Dentro desse conceito, o termo “*Educação Alternativa*” passou a designar os mais diversos tipos de experiências educacionais, desde que não seguissem o padrão convencional. Ali estavam as experiências pedagógicas que representavam saídas menos ortodoxas em relação ao ensino convencional, de “caráter catequético” (SINGER, 1997: pag. 51), ou seja, experiências que buscavam construir uma educação distante do padrão centrado nos conteúdos curriculares e as experiências liberais que negavam o disciplinamento. Mas, ali cabiam também quaisquer escolas destinadas a atender alunos com necessidades específicas especiais - portadores de deficiências, limitação física, emocional ou social; ou ainda aquelas instituições cuja estrutura comportava métodos e técnicas diferentes para a transmissão dos mesmos conteúdos convencionais (cursos por correspondência, teleducação, etc.).

Ou seja, eram também designados como **Alternativos**, os serviços de complementação especial do atendimento oficial (escolas de tempo integral,

acompanhamento de tarefas, reforço escolar, etc.) e estruturas abertas (teleeducação, ensino por correspondência, etc.), assim como as experiências comunitárias de complementação ou acompanhamento escolar para crianças com dificuldades; escolas multilíngues para crianças de classe alta; grupos comunitários de cultura; cursos livres de profissionalização, escolas de pais, etc. No entanto, grande número dessas experiências sequer questionavam os conteúdos oficiais. Muitas eram apenas alternativas comerciais, para possibilitar uma diversificação no atendimento das demandas de mercado.

Por outro lado, houve aquelas experiências que se configuraram *alternativas*, por conterem em sua concepção, além de um diferente modelo de estrutura escolar, que buscava romper com a lógica disciplinar vertical, implantando um modelo dialógico de prática pedagógica, uma contestação política, que implicava um outro projeto de sociedade. É neste tipo de experiência que se enquadra a Associação Educativa Pés no Chão, objeto de investigação nesta dissertação. E é esse o sentido de **Educação Alternativa** que consideraremos ao longo deste trabalho, experiências que alguns autores denominam, também, de *Escolas Democráticas* (APPLE, 1997) e *Repúblicas de Crianças* (SINGER, 1997), conforme será melhor discutido mais adiante, neste capítulo.

5. Escolas Democráticas: raízes e experiências históricas

Antes de aprofundarmos propriamente na discussão do alternativo no campo pedagógico, faz-se necessário remontar às suas raízes.

O pensador Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi, sem dúvida o grande inspirador tanto das *escolas democráticas* como da Pedagogia Nova, ou Escola Nova.

Rousseau foi um marco na história da educação, ao centralizar pela primeira vez, o tema da infância na educação. Cousinet, um dos grandes nomes da Escola Nova, qualifica Rousseau como “o inventor da educação nova” e sua obra “*Emílio*”(1757), como o compêndio de seus pontos essenciais. Diz ele:

“Até a época de Rousseau a educação consiste em preparar a criança para o estado adulto; com Rousseau a educação consiste em impedi-la de se tornar (demasiadamente cedo) um adulto. É preciso que, desde a primeira idade à puberdade, a criança se forme e atinja a maturidade, mas uma ‘maturidade da infância’; é preciso que, devido à nossa concepção de homem feito como sinônimo de adulto ideal, consideremos a ‘criança feita’ como a criança ideal. Só quando lhe tivermos permitido a sua formação, mas enquanto criança, poderemos examinar o problema da sua passagem a um estado ulterior e o melhor processo a utilizar nessa passagem” (COUSINET 1976: 30).

Rousseau é o primeiro filósofo a mostrar a importância de conhecer a criança para que se realize uma educação de fato, pois a criança vive em um mundo próprio que é preciso compreender e não seguir o que o adulto pensa que deva ser. O adulto, segundo ele, nunca chega a realmente conhecer a criança, uma vez que vive procurando nela o espelho de si próprio, e não o que ela realmente é.

Apesar de não ser psicólogo, Rousseau antecipa a Escola Nova ao atribuir grande importância a essa escuta cuidadosa da criança, para distinguir o que lhe é próprio e o que provém das influências externas. Apesar de não ter empreendido observações sistemáticas das crianças, concluiu, de forma quase profética, questões que os investigadores do século XX vieram a perceber:

“As crianças têm, por assim dizer, uma gramática da sua idade, cuja sintaxe é constituída por regras mais gerais do que a nossa e que, se se lhe prestasse a devida atenção, se ficaria espantado com a exatidão com que empregam determinadas analogias, talvez viciosas, mas muito regulares e que apenas são chocantes pela sua rigidez ou porque o uso as não admite.”(ROUSSEAU, in COUSINET, op.cit.: 28)

Rousseau era um defensor do direito da criança de ter tudo aquilo de que precisa para atender às suas necessidades vitais e de crescimento. Para ele a tirania infantil, não se deve à liberdade concedida à criança, mas é um elemento de desequilíbrio, que ocorre quando a criança tem que se valer da força de outros

para conseguir o que deseja, o que em si, acaba por tornar a criança dependente, em vez de permitir seu total desenvolvimento. Em matéria de limites, dizia ele, é mais eficiente não alimentar as vontades da criança do que as reprimir posteriormente. (ROUSSEAU, in SINGER, op.cit.: 70).

Essa a razão pela qual propunha que a educação da criança fosse realizada em ambiente preservado desses apelos, que não fazem parte de suas necessidades, exatamente para deixar espaço aberto para que ela pudesse expressar sua verdadeira natureza.

Ao ser transformada em proposta para a educação, essa idéia foi, em muitos momentos, mal interpretada. O conceito de criança e de educação impregnada no imaginário das pessoas na época não poderia conduzir a idéia de uma vivência de liberdade. Pelo contrário, muitas vezes levou a práticas educativas de confinamento das crianças e sua manutenção em um mundo irreal, sob a alegação de protegê-la das maldades do ambiente social. Essa leitura das idéias de Rousseau favoreceu o reforçamento da tendência à infantilização e ao isolamento da criança, que, ao invés de significar reconhecimento a seu valor, seus limites e necessidades, traduziu-se em subestima à sua capacidade. Segundo COUSINET, subestimar e disciplinar a criança foi a tendência de todos os pensadores anteriores, mesmo entre os reformadores como Rabelais e Montaigne,¹⁷ que tinham da infância o conceito de *“um estado sem valor em si, um estado transitório, passageiro, que precede o estado adulto e cujo papel se limita unicamente a prepará-lo.”*(COUSINET, op.cit.: 28)

¹⁷ **François Rabelais** (1494-1553), escritor francês, foi padre, médico e escritor. Seus livros, as aventuras dos gigantes Pantagruel e seu pai, Gargantua, eram sátiras dos romances de cavalaria e pretexto para a crítica do autor à condição humana e à vida social da época. Rabelais criticava a igreja e os costumes, defendendo um modo de vida mais natural. É um humanista, mas também libertino e por esse motivo seus livros foram condenados pela Igreja. Seu ideal é a harmonia do homem com a natureza e da fantasia com o intelecto. (Fonte: Enciclopédia Mirador Internacional – vol. 17, pág. 9535)

Michel de Montaigne (1533-1592) é considerado como um dos fundadores da pedagogia da Idade Moderna. Queixava-se de que só se trabalhava com a memória, deixando vazias a razão e a consciência. Procurava a educação que formasse um homem flexível, aberto para a verdade. *“Quanto aos que, segundo os costumes, encarregados de instruir vários espíritos naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento, a todos ministram igual lição e disciplina., Não é de estranhar que dificilmente encontrem em uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto. Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando de proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida.”*(MONTAIGNE, in GADOTTI, 1993: 65 - 66).

A tarefa do educador consistia sempre “trabalhar a matéria bruta” o melhor e mais rapidamente possível, e para isso utilizava-se de quaisquer meios, fosse pressão, persuasão ou influência; podia empregar processos inteligentes, uma insistente rotina; a compreensão ou a autoridade rígida, com tanto que não perdesse de vista a idéia de que a infância como um estado transitório em direção à situação permanente que é ser adulto. Por isso era perigoso deixar que a criança aí se “compraza eternamente” (COUSINET, *op.cit.*:29). Dessa maneira o autor, o juiz e o árbitro da sua ação deverá ser sempre o professor, cabendo-lhe arrastá-la, empurrá-la, despertar-lhe a curiosidade, prender e dirigir sua atenção.

Contrariando essa tradição pedagógica, Rousseau afirmava a infância com um valor em si, um valor positivo, advertindo a não colocar a criança sempre com os olhos postos no fim, mas permitir-lhe que se demore todo o tempo necessário no caminho.

As escolas democráticas, seguindo o pensamento de Rousseau, foram freqüentemente criticadas como sendo incapazes de preparar a criança para as dificuldades da vida, dado o espaço de liberdade que lhe permitiam. Essa crítica, no entanto, como o demonstra, é uma simplificação que não encontra respaldo nem mesmo nas primeiras formulações de Rousseau (CABRAL 1978).

Em sua obra , “**Emílio**”, Rousseau defende a liberdade, colocando-a como sinônimo de felicidade, mas não defende a fraqueza, nem o “*laissez-aller*”:

“Sabem qual é o meio mais seguro de tornar uma criança infeliz? É acostamá-la a tudo conseguir, pois seus desejos crescendo incessantemente com a facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde, a impossibilidade de atendê-la, os forçará, mesmo que vocês não queiram, a recusam e esta recusa, à qual ela não está habituada, será para ela um sofrimento maior do que a própria privação daquilo que ela deseja”. (ROUSSEAU, in CABRAL, 1978: 45)

5.1. Trabalho e Educação em Rousseau

A articulação entre trabalho e educação também é uma herança de Rousseau, um precursor da Escola Ativa. Para ele a aprendizagem se dá a partir

dos **sentidos**, passando pela **inteligência** até atingir a **consciência** (educação moral) e desse modo, deve ser construída com base na experiência, propiciando-se à criança pequena apenas o jogo e o trabalho manual, além do exercício físico. O principal objeto da prática pedagógica são aquelas atividades mais imediatamente aplicáveis.

“Sem dúvida, adquirem-se noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que se aprendem por si mesmo do que das resultantes de ensinamentos dos outros. Além de não acostumarmos a razão a se submeter servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos no relacionar as coisas, ligar as idéias, inventar instrumentos, do que adaptando tudo isso tal qual nos foi dado...”(ROUSSEAU in CABRAL, 1978: 71).

Estas passagens mostram como Rousseau é de fato a matriz do pensamento pedagógico alternativo, embora essa influência provavelmente tenha sido totalmente desconhecida e talvez até negada, pelos educadores e ativistas pedagógicos que as propuseram (isto é explicitado nos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, apresentados no Capítulo III).

Tanto quanto Rousseau, as escolas alternativas enfatizam a liberdade, o respeito pela individualidade e a participação dos alunos nas decisões da escola, como forma de vivenciarem a vida democrática e a responsabilidade social.

Pois, ao contrário do conceito *laissez-faire* que as cerca, as escolas democráticas propõem uma articulação complexa entre liberdade e responsabilidade que, em certos aspectos, chega a parecer mais rigorosa do que o modelo de educação dominante.

5.2. Experiências históricas de “Escolas Democráticas”

O movimento de “*Escolas Democráticas*” não é novo, nem se restringe às experiências escolares ligadas ao movimento alternativo das décadas de 60 e 70. A mais famosa experiência de *escola democrática*, ainda em funcionamento, é a

inglesa *Summerhill*,¹⁸ fundada por Alexander S. Neill em 1921, que inspirou experiências semelhantes ao redor do mundo.

Todavia, outras experiências a precederam.

O precursor das escolas democráticas, segundo SINGER (1997), foi Leon Tolstoi,¹⁹ que dirigiu sua escola em Yásnaia-Poliana, na Rússia, entre 1857-1860.

Era uma escola que recebia os filhos de camponeses da região e na qual o planejamento do tempo escolar e do currículo eram flexíveis, de acordo com o interesse das crianças e sua disponibilidade, uma vez que tinham que se afastar da escola em determinados períodos do ano, para trabalhar no campo.

Foi uma experiência precursora da Escola Nova na Europa, realizada no fervor do movimento que envolvia tanto a expansão da escola burguesa com sua pregação em favor da universalidade, laicidade e gratuidade da escola, quando das idéias socialistas em educação, que valorizavam o trabalho e o jogo como elementos educativos.

Tolstoi inspirou-se em Rousseau e foi um pioneiro ao ser *“o único que conseguiu aliar, naqueles tempos, a sua crítica a uma prática pedagógica tão radical quanto a teoria”* (SINGER, op.cit.: 67).

Tanto quanto Rousseau ele acreditava na liberdade como única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo, por tornar os sujeitos responsáveis e permitir um desenvolvimento global. E acreditava também que, por desconhecer a verdadeira natureza da criança, o sistema educativo moderno construiu uma educação desnecessariamente baseada na violência.

Acreditava também que as crianças, tanto quanto os adultos, têm necessidade de aprender e que para isso precisam observar certas condições, sem que o professor precise utilizar-se de castigos ou repreensões. Castigar, em nome de quê? Indagava Tolstoi.

¹⁸ Quando fundada em 1921 na Alemanha, *Summerhill* recebeu o nome de *“Escola Internacional”*. Transferida para a Inglaterra em 1924, recebeu o nome da colina onde foi instalada. *Summerhill* é a mais antiga experiência de Escola Livre em ação no mundo hoje atendendo sempre uma média de 60 a 90 alunos, vindos de todas as partes do mundo. (ver mais em SINGER, 1997: 99-140)

¹⁹ Leon Nicolaievitch Tolstoi, de ascendência nobre, nasceu em Yásnaia-Poliana em 1828. Fez seus estudos básicos com tias idosas e freqüentou a Universidade por apenas dois anos, abandonando-a, desiludido com o convencionalismo do ensino formal. Nesse período teve contato com a obra de Rousseau, que lhe inspirou posteriormente a criação de sua escola. (SINGER, op.cit.: 67)

“Castigar em nome da vergonha, se dirá... Castigar pela vergonha destrói a disposição ao roubo (por exemplo)? Pode ser até que a estimule. Pode ser que não haja na vergonha nada além do que expressa o rosto”(TOLSTOI, in SINGER, op.cit.: 74)

Tolstoi foi também um precursor no uso dos textos livres. Em Iasnaia-Pollyana as crianças ouviam música clássica e desenvolviam textos literários livres, mais tarde publicados em uma revista intitulada “*Das crianças para as Crianças*”, redigida em russo e que apresentava somente textos inventados, redigidos e ilustrados por crianças. A revista teve vida curta, mas seu exemplo foi seguido por outros educadores da Escola Nova, como Cousinet e Decroly. COUSINET (1973) relata ainda que outras publicações surgiram na Espanha, Itália e México, durante o período da Escola Nova.²⁰

Tolstoi, fundamentado em Rousseau, desenvolveu dois princípios importantes que se tornariam essenciais na educação nova, a *atividade pessoal*, como elemento básico da aprendizagem e a *liberdade*, tanto no domínio moral, como no intelectual e artístico.

“A aprendizagem nem é uma imitação mais ou menos servil, nem uma repetição, nem sequer um exercício de imitação. A aprendizagem é uma atividade que não deve ser posta em funcionamento nem exercida pelo educador, porque se verifica e desenvolve naturalmente sempre que a criança considerar úteis e interessantes os objetos a que ela se refere. A criança julga, prevê e raciocina em relação a tudo o que lhe diz diretamente respeito. Age, explora, investiga, descobre e inventa. É esta a verdadeira educação que não precisa de lições escolares nem de livros. (COUSINET, op.cit.: 53)”

²⁰ O uso do texto livre foi ainda mais desenvolvido por Freinet, ao introduzir na sala de aula o sistema de “imprensa escolar”, onde as crianças criavam o texto, compunham-no e o duplicavam na própria sala de aula, vivenciando, do início ao fim, a produção de um livro, jornal ou revista. “*La Gerbe Enfantine*” foi uma dessas revistas, produzidas pelas crianças, em que se publicavam seus textos livres. Um dos pilares em que se assenta até hoje a proposta pedagógica de Freinet é o texto livre, núcleo central da atividade de classe,

6. A Escola Nova, um divisor de águas na história da educação

Desde o início do século XIX, nos países centrais e início do século XX, nos países periféricos, quando começam a ser instalados os Sistemas Nacionais de Educação, consolida-se o princípio republicano da “educação como direito de todos e dever do Estado”. Construía-se a Escola com a ilusão de ser a “redenção do homem” de sua ignorância e opressão, possibilitando a consolidação dos Estados Nacionais através da unificação das línguas e da criação de uma cultura nacional, baseada nos valores da burguesia, de forma a instaurar a ordem democrática.

O princípio da escolarização pública, obrigatória e gratuita tornou-se a bandeira republicana que foi encampada por todos os países. O modelo de escola então constituída para essa finalidade, centrada na figura do professor e nos conteúdos unificados, tinha a tarefa de homogeneizar a cultura nacional, transmitindo o conhecimento científico e cultural acumulado. Acreditava-se, dessa maneira, que, a partir da escola se fundiriam as diferenças de credos, de raças, de classes e de origens. (VASCONCELOS, 1996:11)

A universalização da educação era um projeto excessivamente ambicioso, tanto pelo volume de seu investimento, quanto pela inadequação da proposta. A escola, com a forma que assumiu (forma essa que se convencionou chamar de “tradicional”), nem conseguiu ser “universal”, pois nem todos tiveram acesso a ela, e os que tiveram, nem sempre foram bem sucedidos, e nem teria jamais o poder de realizar a desejada “equalização” social uma vez que estas desigualdades não são exclusivamente culturais, mas fazem parte de fatores econômicos, que determinam a própria formação desigual da sociedade.

Frente a esse fracasso, considerado agora um fracasso escolar, a escola tradicional sofre duras críticas especialmente dos simpatizantes do Movimento da Escola Nova que, apoiados nas idéias de Rousseau, discutem a educação a partir de outros princípios e propostas, como veremos a seguir.

praticado através de diversas técnicas de trabalho: o jornal escolar, os livros individuais, os álbuns e o livro da vida coletivos, além da correspondência escolar e até da telemática.

A Escola Nova foi um divisor de águas na história da educação, na medida em que **muda o eixo** de preocupação da escola, do **ensinamento** do professor para a **aprendizagem** do aluno.

Nesse processo, a evolução da psicologia infantil no final do século XIX, que proporcionou um conhecimento das especificidades da criança, contra o “adultismo” e, por outro lado, a articulação entre trabalho e jogo, como elementos educativos, favoreceram seu surgimento.

Na Escola Nova, o aluno não deve ir à escola para ser ensinado, submetido à atividade didática de um adulto, mas para aprender, o que nela significa **exercer a sua própria atividade**.

“Não se trata de aprender a adquirir conhecimentos, pois que esta palavra é bastante dúbia, mas de aprender a trabalhar. Trabalhar é o mesmo que apreender, em toda a sua singularidade e complexidade, os problemas que se lhe põem e cuja solução (lhe) interessa...; é procurar resolver estes problemas graças à sua atividade pessoal e utilizando os instrumentos que a educação nova, sob a designação de métodos ativos, coloca à disposição dos alunos, aperfeiçoando-os quando necessário, através de uma observação contínua e de experiências.” (COUSINET, op.cit.: 07)

Neste trecho COUSINET resume alguns dos elementos fundamentais da Educação Nova:

- A substituição da primazia do **ensinar, pelo aprender**;
- A importância, da **atividade pessoal do aluno** como forma a alcançar esse *aprendizado*;
- A **aprendizagem** compreendida como **a apreensão da singularidade e complexidade dos problemas da vida**;
- **Trabalho com sentido real**, ou seja, destinado à *resolução de problemas reais de vida* dos alunos;
- **Observação e experiências contínuas** para avaliação e aperfeiçoamento do trabalho.

Na opinião de COUSINET (op.cit.:23), três correntes contribuíram para constituir o que se chama de Educação Nova, ou Escola Nova:

- Uma **corrente mística**, que tem como fundamento principal, o respeito pela infância, considerada como valor em si. Remonta a Rousseau, o verdadeiro pai da Educação Nova, e que lançou os seus princípios básicos. Inclui pedagogos como, Froebel, Basedow, Pestalozzi e o mais ardente discípulo de Rousseau, considerado como o “*verdadeiro continuador de sua mística*”, Leon Tolstói, considerado um “*ultra-rousseauista*”, cuja experiência já foi descrita anteriormente.
- Uma **Corrente Filosófica**, principalmente representada por Stanley Hall e John Dewey, que não se declaravam partidários de Rousseau, embora reconhecessem o valor da infância bem vivida, enquanto sua própria natureza, para o desenvolvimento de um adulto saudável. Para Hall a infância é um período prolongado e útil, “*porque permite que o ser humano recapitule o desenvolvimento da espécie humana, no seu próprio desenvolvimento.*” (COUSINET, *op.cit.*: 61). Quanto a Dewey ressaltou o valor do interesse e da experiência, do “**aprender-fazendo**”. Para ele a escola é lugar de vida e para que isso aconteça, a criança deve estar nas condições de vida, ou seja, nas **condições naturais em que a atividade é determinada pelo interesse**. Sua noção de interesse coincide com a noção de necessidade apresentada por Rousseau. Em sua escola em Chicago ²¹, seguindo as idéias de Hall, Dewey procurou oferecer às crianças atividades que se aproximavam das ocupações naturais do homem primitivo – olaria, tecelagem, cozinha, etc. e cada uma dessas atividades se constituíam em *centros de interesse* - como seriam mais tarde definidos por Decroly – em torno dos quais gravitavam as pesquisas e também a partir dos quais iam sendo gradativamente adquiridos os conhecimentos instrumentais da leitura, escrita e cálculo. (Cousinet, *op.cit.*: 63)
- A **Corrente Científica** representada pela pedagogia experimental e a psicologia infantil. Foi o desenvolvimento dessas duas ciências que, possibilitando a comprovação científica de como se processa a aprendizagem do aluno, garantiu-lhe maior legitimação e crescimento.

Foi através dos trabalhos científicos de pesquisadores como Edouard Claparède e Piaget, e os pesquisadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que os pressupostos da Escola Nova quanto à aprendizagem do aluno (atividade e interesse), ganharam sustentação. Foram os avanços da psicologia infantil, que mais contribuíram para essa validação.

Apesar de ter tido um papel fundamental na modernização e/ou constituição dos sistemas de educação em todo o mundo ocidental e de, no Brasil, ter influenciado reformas educacionais em quase todos os estados na década de 30, a Escola Nova foi duramente criticada por muitos setores da educação, dos conservadores à vanguarda pedagógica. Os conservadores, como na época das disputas entre católicos x liberais no Brasil, a acusavam de difundir o “materialismo”, de ser excessivamente liberal, de transmitir uma moral muito flexível e de ser ineficiente na formação da mão-de-obra de que o país necessitava.

Os setores mais progressistas da vanguarda pedagógica a acusavam de não propor uma mudança social, mas apenas “*maquiar*” a escola tradicional, sem apresentar um questionamento à ordem social injusta. O que, ao invés de resolver o problema da marginalidade, o teria agravado, na medida em provocava o afrouxamento da disciplina e o descompromisso com a transmissão de conhecimentos, rebaixando o nível do ensino destinado às camadas populares, enquanto aprimorava a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1985).

Estas críticas tinham alguma razão de ser. Segundo COUSINET a pedagogia experimental se confundiu, freqüentemente, com a psicologia infantil, e, carente de recursos para observar as crianças e conhecer suas aptidões, fez uso excessivo dos testes e da psicometria levando, sob influência do behaviorismo, a mal-interpretações e desvios dos princípios originais, ao defender práticas como a homogeneização das classes e as classificações conforme coeficientes de inteligência, que contribuíram, em muitos casos, para aumentar a

²¹ Em 1896 John Dewey cria a Escola Elementar da Universidade de Chicago, também chamada de Escola-Laboratório, a primeira instituição de pedagogia experimental da história da educação.

segregação das crianças, principalmente as oriundas das classes populares, que chegavam à escola com algum tipo de déficit de aprendizagem e/ou social.

Outro desvio na compreensão dos instrumentos colocados à disposição dos professores foi o artificialismo pedagógico gerado pela descoberta de novos materiais e novas técnicas de ensino, o que deslocou o eixo principal de preocupação da escola, da observação dos interesses das crianças, para a otimização na utilização dessas técnicas, mas mantendo o distanciamento nas relações entre professor e aluno. Desse modo, a experimentação, que teve um papel importante para o conhecimento da criança, ao descortinar para o professor novas possibilidades de atuação, através dos trabalhos em grupo, dos projetos, dos centros de interesse, foi também desvirtuada e utilizada como instrumento de coerção e disciplinamento.

Essas interpretações errôneas ocorreram, por um lado, pela própria “assimilação deformante”, conceito desenvolvido pelo próprio Piaget para descrever o fenômeno que ocorre quando se toma contato com uma informação muito nova, mas deve-se também às mútuas concessões que foram feitas pelos precursores da Escola Nova, no intuito de ganhar novos adeptos. Esse, segundo COUSINET é um dos perigos que se corre, quando se deseja convencer o adversário da verdade que se pretende defender:

“No caso da educação, que pertence mais ao domínio da ação do que ao pensamento puro e que é uma teoria com vista a uma aplicação, não basta contentar-se em convencer, nem tampouco se pode fazê-lo: a finalidade é converter. Se o adversário teima, há a possibilidade de se cair na tentação de ceder, como prova de boa vontade. Se o tradicionalista faz menção de se aproximar do inovador, este último também avança na sua direção, faz várias concessões e, se qualquer deles deu assim alguns passos para fora de seu campo, podem esperar encontrar-se no ponto médio onde reside a virtude. Quando se verifica o encontro, o inovador tem razão para acreditar que a educação nova conta com um adepto a mais.

Na minha opinião, conta com um adepto a menos. Para conseguir um adepto, o inovador fez concessões tão importantes que algumas vezes e sem se aperceber do fato, cedeu no que pode considerar um pormenor sem importância e que é um ponto verdadeiramente essencial da

educação nova, relativamente à qual se limita a oferecer um invólucro vazio ao adversário. O tradicionalista passa a utilizar, por seu lado, alguns desses métodos que se denominam métodos ativos e dos quais desapareceu todo o espírito da educação nova. Por esse motivo, e dado que esses métodos não lhe parecem diferentes daqueles de que sempre se serviu, fica afinal com a impressão de que teve tudo a ganhar com a questão, que a sua posição se encontra muito menos ameaçada do que julgava com a educação nova e que esta pedagogia nada traz que não se encontrasse já em Rabelais ou em Montaigne. E tem toda a desculpa para um tal raciocínio, pois que, precisamente dentro do seu desejo de agradar, o inovador ocultou tudo o que na educação nova não é focado por Montaigne ou Rabelais.”(COUSINET, 1973: 9 – 10)

7. Outras propostas no período: o Tecnicismo Pedagógico e as Teorias Crítico-Reprodutivistas.

Essa redução dos princípios da Escola Nova provocaram um sentimento de desilusão com relação às reformas educacionais e, por conseqüência, à própria Escola Nova. A preocupação com métodos e técnicas de ensino que se desenvolveu a partir da Escola Nova e da Pedagogia Experimental, se radicalizava, desembocando em uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista, fundamentada em princípios behavioristas²² e no pressuposto da neutralidade científica, da racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 1985: 23).

Essa tendência se difundiu no Brasil, a partir do final dos anos 50 e se intensificou com o Golpe Militar de 64, com o aumento da influência americana, principalmente em função dos programas de cooperação internacional.²³

A pedagogia tecnicista buscava introduzir na escola os princípios da produção fabril, onde é o trabalhador/aluno quem deve se adaptar ao processo de trabalho, uma vez que ele é planejado objetivamente e organizado de tal forma

²² O Behaviorismo - Escola psicológica amplamente desenvolvida nos EEUU. Tendência a fundamentar o estudo dos seres humanos na base do exame e observação de sua conduta, na medida em que considera as reações visíveis do organismo aos estímulos exteriores, e rejeitando o método introspectivo. (FERRATER MORA, José, 1986).

para minimizar as interferências subjetivas que possam colocar em risco sua eficiência.

“Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.”
(SAVIANI, *op.cit.*: 24)

O tecnicismo tende a considerar *marginal* o indivíduo considerado *incompetente, o ineficiente e improdutivo*. A educação é concebida como um subsistema destinado a garantir o equilíbrio do sistema social. Para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. Dessa forma, a reforma educacional dessa época (que coincide também com o período da ditadura), enfatiza o ensino técnico e reduz o espaço para uma educação de caráter humanista. A educação infantil, embora ainda não esteja regulamentada, é vista com a função de preparar a criança para um bom desempenho no ensino fundamental.

Diante desse quadro, a Escola Nova entra na década de 70 no Brasil, expurgada por todos os lados: do sistema oficial (de orientação tecnicista), e das experiências e propostas *alternativas*, estas sob a influência das teorias reprodutivistas, para quem a Escola Nova não passava de uma faceta a mais da escola burguesa, e como tal, igualmente “tradicional”.

As teorias crítico-reprodutivistas foram referenciais importantes no estabelecimento das *Escolas Alternativas*. Defendidas por autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, Claude Baudelot e Roger Establet, essas teorias questionavam o mito da escola enquanto instrumento de libertação, de equalização entre as classes e de ascensão social, ao demonstrarem que, numa sociedade de classes, a escola é apenas mais um aparelho do Estado, ou seja,

²³ Em Minas Gerais é grande o impacto do PABAAE (Programa de Auxílio Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar), ainda nos anos 50, que levou grande número de professores e orientadores de ensino aos EEUU para fazer cursos e introduzindo no estado a influência do behaviorismo americano.

uma instituição cuja função é, mais do que manter, reproduzir a dominação de classe.²⁴

O que esses autores quiseram demonstrar foi que a criação do sistema público e da escola única, considerados um fator de igualdade social, não passava de ilusão, uma vez que, enquanto instituição destinada à preservação dessa sociedade, ela reflete o modelo social mais amplo e se destina a reproduzir as desigualdades, favorecendo os já favorecidos, excluindo, repelindo, e desvalorizando os demais. (SNYDERS, 1985)

“Para o futuro eis-nos constrangidos a olhar os fatos frontalmente; o milagre que esperaríamos no íntimo do nosso coração: a escola como universo preservado, ilhéu de pureza—à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais, esse milagre não existe: a escola faz parte do mundo.”(SNYDERS, 1985: 18)

Naquele momento, essas teorias provocaram um desencantamento geral para com a escola e uma noção de seu papel nefasto, a tal ponto que poderia mesmo ser um obstáculo à construção de uma sociedade democrática.

“Uma escola como puro e simples instrumento de reprodução social, condenada a,... ou manobrar para esmagar os filhos do proletariado, ou, com Illich, para levar ao servilismo as crianças de todas as classes; as matérias estudadas destinam-se apenas a permitir aos jovens de boa família distinguir-se do vulgo, a fim de convencer os pequenos proletários da sua indignidade; dirá Illich: para perverter todas as crianças arrastando-as a um consumo desenfreado, excitando desejos e necessidades impossíveis de saciar.”(SNYDERS, 1985: 10)

²⁴ Althusser formulou a “Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado” afirmando que a função própria da escola capitalista e de sua ação pedagógica seria uma imposição arbitrária da cultura das classes dominantes; Bourdieu e Passeron, desenvolveram a Teoria da Reprodução baseada na Violência Simbólica, e Baudelot e Establet a Teoria da Escola Dualista, desmistificando a ilusão de uma escola única, promotora de ascensão social. Os autores mostravam a falsidade dessa representação, uma vez que o sistema público reproduzia a divisão de classes da sociedade, impondo aos filhos da classe trabalhadora uma “escola

7.1. Illich e a desescolarização da sociedade

Dentro desse clima, autores como Ivan Illich²⁵ chegavam a propor a desescolarização da sociedade. Em seu livro, "*Sociedade sem Escolas*", Illich fazia alusão a uma fala de Fidel Castro, do início da revolução na qual o líder cubano propunha a eliminar, até a década de 80, as escolas em Cuba, considerando que, até então, "toda a sociedade seria uma escola viva"(pág. 15).

Para Illich a sociedade havia se "escolarizado" em excesso (e, no conceito *escolarização* estava inserida a conotação de *burocratização*), passando a confundir "processo com substância, ensino com aprendizagem, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo" (ILLICH, 1985: 21). Illich alertava para a invasão dos processos escolares em todas as instâncias da vida, determinando até mesmo a visão de mundo das pessoas. Isso tornava suspeita toda e qualquer realização independente. A "escolarização" da sociedade fora a responsável pela crescente desvalorização dos saberes adquiridos pela experiência ou pela transmissão oral, assim como por outros meios informais, como as trocas de conhecimento. Previa que, tal como a auto-medicação já havia sido classificada como uma irresponsabilidade, em pouco tempo, o aprendizado não formal também o seria.

"O sistema escolar repousa ainda sobre uma ... grande ilusão de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem, sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto esta se tornou, em alguns países ricos, um

de segunda linha", através da qual jamais teriam acesso a níveis mais elevados de escolarização (ver Gadotti, 1993).

²⁵ Ivan Illich é considerado por Gadotti (1993: pag. 297) como um dos autores mais radicais e humanistas de nosso tempo. Fez crítica severa ao sistema escolar como estrutura reprodutora e justificadora da sociedade de adotar um "estilo industrial" voltado para a elaboração de um **produto**, posteriormente "etiquetado" como "educação", que é vendido e consumido pela sociedade (a pedagogização da sociedade). Illich criou o CIDOC (Centro Internacional de Documentação) no México, um núcleo de debates sobre os problemas contemporâneos, entre eles a Educação Popular, que reuniu, na década de 70, teóricos da educação alternativa de toda a América Latina e Estados Unidos, como Paulo Freire, Jonathan Kozol, John Holt e outros.

lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida. A maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada. As crianças normais aprendem sua primeira língua casualmente, ainda mais rapidamente quando seus pais se interessam. A maioria das pessoas que aprendem bem outra língua conseguem-no por causa de circunstâncias especiais e não de aprendizagem seqüencial. Vão passar algum tempo com seus avós, viajam ou se enamoram de um estrangeiro. A fluência na leitura é também quase sempre, resultado dessas atividades extracurriculares. A maioria das pessoas que lêem muito e com prazer, crê que aprendeu isso na escola; quando conscientizadas, facilmente abandonam esta ilusão (ILLICH, 1985: 37)

Em sua proposta de “desescolarização da sociedade” que significava na verdade uma desinstitucionalização da educação, Illich defendia a criação de um sistema de “serviços de mediação cultural”, ou “teias de oportunidades” através das quais, qualquer pessoa, em qualquer momento de sua vida poderia recorrer quando quisesse aprender algo. Da mesma forma, pessoas interessadas em partilhar algum conhecimento, mesmo sem deter uma habilitação especial para ensinar, poderia se inscrever informalmente para ensinar.

Para ele não bastava promover uma renovação nos métodos de ensino, mas era necessário criar estruturas abertas que favorecessem as trocas de conhecimentos, sob forma do que denominou de “intercâmbio de habilidades” e “encontros de parceiros” para promover a aprendizagem para crianças, adultos e velhos, sem isolar o “tempo de aprender” a uma etapa definida da vida – infância e adolescência – e a um espaço institucional – a escola. Para Illich, “*educação para todos, significava **educação por todos***”. Segundo ele, “*não é o recrutamento para instituições especializadas que leva a uma cultura popular, mas sim, a mobilização de toda a população.*” (ILLICH, *op.cit.*: 51)

Portanto, a institucionalização da educação em torno da escola feria o direito igual de cada pessoa poder exercer sua competência para aprender e instruir-se, na medida em que esse aprendizado somente é validado por um professor com certificado. E esse professor também termina por restringir sua competência ao que é permitido fazer na escola.

As propostas de Illich parecem representar uma profecia do que se propõe hoje em termos de educação continuada, não restrita a uma etapa da vida. Traz implícita a noção de aprendizado permanente. Suas propostas de “teias de oportunidades” e os “serviços de mediação cultural” se assemelham às análises atuais de Pierre Lévy sobre as “árvores de competências”, uma nova forma de legitimação de conhecimentos e experiências de vida, que, conforme relatado por LÉVY (1995) já vem sendo adotada experimentalmente em algumas empresas francesas no recrutamento de seus funcionários.

As propostas de Illich antecipam ainda as diversas formas de ensino à distância hoje oferecidas por inúmeras instituições de ensino, utilizando tanto a Internet quanto os meios de comunicação de massa. É ainda importante destacar as diversas iniciativas solidárias da sociedade civil que funcionam hoje em vários países, inclusive no Brasil, como as “Redes de Troca de Saber”.²⁶

Illich foi crítico com relação às escolas democráticas, considerando que elas também caíam no jogo institucional, embora reconhecesse que nelas os alunos tinham mais liberdade para desenvolver sua independência crítica.

Por seu lado, os educadores democráticos viam com crítica as idéias de Illich, acreditando que ele ignorava a questão ideológica em suas análises.

8. Dimensão Política e Dimensão Pedagógica nas experiências de inovação no Brasil

Dentre as experiências de *educação alternativa* no Brasil distinguiam-se basicamente dois grupos (movimentos), que em muitos momentos chegaram a se mostrar antagônicos entre si: um enfocava principalmente o resgate da cultura popular e o respeito ao saber do aluno, mais ligado às idéias de Paulo Freire, inspirado e ancorado nas experiências dos movimentos de educação popular do início da década de 60 e nos movimentos comunitários; e as experiências liberais, denominadas por SINGER (1997) de “*Repúblicas de Crianças*”, que se

²⁶ “*Reseaux des échanges de Savoir*” são uma organização não-governamental que promove encontros para trocas de conhecimento entre pessoas que desejam aprender e as que se propõem a ensinar, baseados em dois princípios básicos – a gratuidade e a reciprocidade. Compõem-se hoje de mais de 300 redes na França e outros países do mundo. No Brasil o movimento se iniciou em S.Paulo, em 1992, com o nome de Universidade Mútua. (Fonte: Universidade Mútua, Boletim nº 5 – 1995)

espelhavam na experiência inglesa de *Summerhill* e que trazia traços do ideário anarquista, reforçando a auto-gestão e a autonomia dos alunos.

Esses dois modelos pedagógicos refletem dois tipos de contestação presentes no nível da escola:

- Um com **ênfase na dimensão política**, que questionava a *quem servia* a escola que estava aí, a educação oficial, ou o sistema de ensino. Buscava portanto, um modelo de educação que contemplasse a cultura dos excluídos, uma escola popular;
- Outro com **ênfase na dimensão pedagógica**, de certa forma, significando um desdobramento da dimensão política, no nível interno. São as propostas democráticas, que procuram a vivência da democracia dentro da escola, adotando soluções coletivas para a solução dos problemas, onde tudo é discutido. As propostas cooperativas,²⁷ situadas entre estas, contêm, além disso, um questionamento, no nível institucional, da sociedade salarial e das relações patrão-empregado.

No entanto, um ponto todas tinham em comum: buscavam realizar uma prática pedagógica que garantisse liberdade de expressão e criação, além da construção coletiva de normas disciplinares, com base no diálogo. Veremos no capítulo III como os conflitos e tensões entre essas duas tendências se manifestavam internamente na escola pesquisada.

8.1. As “Repúblicas de Crianças”: Escolas Democráticas Radicais

Dentro da definição dada por Singer, as *Repúblicas de Crianças* foram assim definidas por, de certa forma, *subverterem* o estatuto disciplinar tradicional

²⁷ Na verdade as propostas cooperativas e o questionamento da sociedade salarial fizeram parte de todo o movimento alternativo e da contracultura de um modo geral. Foi a época das experiências de vida em comunidades, em que se dividia a responsabilidade de criação dos filhos, como um questionamento à família nuclear. A Escola Pés no Chão, que estudamos o nesta dissertação traz esta marca, como veremos no capítulo III.

e priorizarem a liberdade e a formação da autonomia das crianças, através de duas instituições principais, a saber:

- A realização de **assembléias escolares** internas, para tomada de decisões sobre os problemas cotidianos da escola, nas quais todos os membros da comunidade têm o mesmo poder de voto;
- A possibilidade de **aulas opcionais**, onde a criança tenha a liberdade de decidir sobre assistir ou não às aulas e acompanhar os cursos (SINGER, op. cit.: 15).

Para Michael Apple (1997), esta pauta não é necessariamente a característica principal das escolas democráticas, tal como as concebe. Para ele as experiências pedagógicas se caracterizam como democráticas principalmente pela sua ligação com um projeto de construção da democracia em sua forma mais ampla.

“Dizem respeito basicamente à aprendizagem cooperativa enquanto aspecto crucial do modo de vida democrático, não ao foco, popular hoje em dia, na aprendizagem cooperativa como estratégia específica para o êxito acadêmico.”(APPLE, 1997: 36).

Apesar de sua enorme difusão no mundo e no Brasil, pouco tem sido discutido sobre o papel dessas experiências na educação. Aparentemente elas foram iniciativas mais ou menos marginais que, em maior ou menor grau, se isolaram da discussão pedagógica mais ampla e que parecem não ter tido qualquer peso no processo de renovação da escola pública, que vem ocorrendo em anos recentes.

A própria Helena Singer, na obra citada, ao fazer um balanço dessas experiências, comenta o seu isolamento:

“Desde sua primeira realização, as escolas democráticas têm atuado sempre de um modo muito isolado, como resultado de iniciativas particulares em contextos específicos. O isolamento as condena à margem, limitando o alcance de sua atuação. Em um momento determinado—o final dos anos 60, elas conseguiram superar essa limitação, quando movimentos internacionais configuraram

uma situação mais suscetível a seus questionamentos, mas pouco tempo depois retornaram ao isolamento.”(op.cit.: 166)

Mas, será que estas experiências, na medida em que se propagaram em diversas partes do mundo não terão influenciado as transformações pedagógicas que se processaram a partir da década de 80 e muito especialmente na década de 90?

Como explicar a semelhança entre algumas práticas experimentadas por essas escolas (muitas vezes com base no “ensaio e erro” sem um respaldo teórico muito consistente, apoiadas freqüentemente em convicções ideológicas e de bom senso) e algumas das proposições pedagógicas atuais? Não é coincidência que a renovação pedagógica espanhola, hoje tomada como modelo em grande número de países, especialmente na América Latina, foi calcada nas experiências de uma rede de escolas cooperativas, de orientação anarquista, que resistiram, de forma subterrânea, à ditadura franquista em Barcelona, depois da Guerra Civil, como parte de um movimento de resistência catalão, como mostra SALGUEIRO (1997).

“As escolas alternativas criadas dentro deste programa catalanista eram escolas, didática e metodologicamente renovadoras ... com direção colegiada, não buscavam benefícios econômicos, eram coeducativas, leigas e contemplavam os conteúdos e a língua catalã. Além disso se caracterizavam pelo trabalho de equipe dos professores, pela participação ativa das famílias, pela formação permanente de seus docentes e porque congregavam professores desejosos de trabalharem nessa linha de renovação”. (SALGUEIRO, op.cit. : 67)²⁸

8.2. A Escola Nova como uma proposta de educação para a Democracia

A Escola Nova foi, sem dúvida, a base de inspiração das Escolas Democráticas. Ao radicalizar as conquistas da educação burguesa, constituiu-se

²⁸ Tradução nossa do original em espanhol.

um movimento amplo de renovação pedagógica contra a educação tradicional e de combate à educação escolástica da Igreja Católica.

As escolas democráticas posteriores, nelas incluindo-se as experiências das escolas soviéticas dos primeiros anos da Revolução de 1917 (como será visto no capítulo II) sofreram ainda a influência dos ideais anarquistas das escolas libertárias, e centravam sua crítica na escola tradicional como um todo, incluindo a Escola Nova. Para eles esta também era considerada uma escola que se fechara em si mesma e nos objetivos de produtividade na aprendizagem, abandonando o objetivo de lutar por uma sociedade verdadeiramente democrática. (SINGER, op.cit.: 16).

Michael Apple, um dos principais autores do movimento pela democracia na escola nos EEUU, ressalta a necessidade de se resgatar o conceito de democracia tornado tão ambíguo na sociedade atual. Essa ambigüidade leva a que o termo seja usado, tanto para embasar movimentos populares que lutam por direitos civis, como para favorecer causas de defesa das economias de livre mercado (APPLE, 1997).

Para ele, o conceito de *Escolas Democráticas* está ligado à defesa de um ideal de democracia calcado nos ideais republicanos (liberdade, igualdade e fraternidade) e marcado por ideais socialistas, de Rousseau, no âmbito pedagógico, até Marx, no campo político. Traz em si um comprometimento na construção de uma sociedade onde *“todos os cidadãos possam participar das decisões políticas, sem imposições hierárquicas na distribuição de poder, sem privilégios e visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo”* (SINGER, op.cit.: 17)

As escolas democráticas se propõem a formar cidadãos para essa sociedade - pessoas autônomas, com iniciativa, responsabilidade, crítica, aptas a viverem em um regime democrático.

E, para que isso aconteça, não basta que a escola inclua, em seu currículo, o estudo e debate sobre democracia enquanto regime político, mas que seja propiciada ao aluno uma verdadeira vivência dos fundamentos do “modo de vida democrático” (APPLE, op.cit.).

E esta era, segundo APPLE, uma proposta de Dewey

“Se as pessoas quiserem assegurar e manter um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado” (DEWEY, 1916, in APPLE, op.cit.: 17)

A citação parece ser totalmente óbvia, mas somente aqueles ativistas pedagógicos que procuram realizar essa idéia na prática da sala de aula sabem da grande dificuldade de vivenciá-la, especialmente do ceticismo de grande número de pessoas, de colegas à direção, passando pelos pais e pela comunidade escolar, que simplesmente não acreditam que democracia seja algo possível na sociedade, quanto mais na escola.

“Talvez não haja um conceito mais problemático na educação que o de escolas democráticas, um conceito que alguns consideram quase um paradoxo. ... muita gente acredita que democracia é apenas uma forma de governo federal e, por isso, não se aplica a escolas e outras instituições sociais. Muitos também acreditam que a democracia seja um direito dos adultos, não dos jovens. E alguns pensam que a democracia simplesmente não funciona em escolas” (APPLE, op.cit.: 17)

A grande dificuldade é que, para levar estes conceitos para a prática, é necessário envolver, mais que a educação dos jovens, os muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas: educadores profissionais, pais, membros da comunidade, todos têm o direito de estar bem informados e participar criticamente na criação das políticas e programas escolares.

Isso, conforme APPLE, envolve tensões e contradições, incluindo a abertura de possibilidades para idéias antidemocráticas. Implica ainda proporcionar um ensino significativo e, ao mesmo tempo, transmitir os conhecimentos e habilidades socialmente esperados, ou seja, o conhecimento dominante. Enfim, *“dar vida à democracia equivale a sempre lutar.”* (APPLE, op.cit.: 18) E a saber que, pelo fato de o termo *democracia* abrigar tantas ambigüidades e requerer uma vigilância permanente, significa *“correremos o risco de nos decepcionar quando*

uma ou outra tentativa histórica não chega tão longe quanto gostaríamos, ou revela ser uma mistura de sucesso e contradição”(op.cit.: 38)

8.3. As experiências Alternativas de *Free Schools* e as escolas democráticas na versão de Michael Apple

As experiências chamadas de *alternativas* aconteceram em vários lugares e em várias épocas, mas alcançaram maior notoriedade nos EEUU, Alemanha, (experiências anarquistas do final do século XIX e início do séc. XX , assim como as escolas “Waldorf”²⁹ e outras experiências revolucionárias que ganharam força na década de 1920-30), na Áustria, Suíça. Summerhill, a mais famosa e antiga ainda existente, foi fundada em 1921 na Alemanha, transferida em 1923 para a Áustria e finalmente, em 1926 para a Inglaterra. O florescimento destas experiências, no entanto, deu-se a nível mundial, nas décadas de 60 e 70 e nessa época foi que recebeu a denominação de “*Educação Alternativa*”.

Os Estados Unidos foi o país onde, segundo SINGER (1999), o movimento³⁰ mais se popularizou, sendo ainda o que abriga o maior número e a maior variedade dessas experiências, devido ao fato de ser um país cuja legislação educacional é mais flexível, no que diz respeito à definição de conteúdos e currículos. Ali as denominadas *Free Schools*, tiveram, desde o início, as mais diversas conformações, visando atender às necessidades locais e muitas vezes, particulares, de grupos sociais minoritários. Dessa maneira, o movimento foi instigado a buscar uma maior definição das intenções e objetivos que animavam suas experiências.

²⁹ As escolas *Waldorf*, criadas por Rudolf Steiner se baseiam na Antroposofia, de inspiração espiritualista. O nome Pedagogia Waldorf foi dado em função de sua primeira experiência ter sido financiada pela indústria de cigarros “Waldorf Astoria”.

³⁰ As *Free-Schools* americanas se organizaram em um autêntico movimento, conseguindo conquistas substanciais na legislação educacional, o que lhes permite hoje uma ampla gama de tipos de escolarização alternativa, como as escolas familiares, onde as crianças estudam com seus pais e têm seus créditos avaliados através de instituições públicas, com emissão de certificados e todos os preceitos legais regularizados.

Já em 1972, autores como Jonathan KOZOL³¹ questionavam sobre a falta de identidade dentro do movimento alternativo de reforma pedagógica, cuja ambigüidade terminava por reduzir a credibilidade do movimento:

*“As **Free Schools** no presente momento abrangem uma ampla gama de crenças, indo desde o “Instituto Terceiro Mundo” somente para crianças negras e por professores negros, ... até uma “Summerhill” isolada na floresta de Massachusets, oferecendo uma “liberdade” bem diferente e ao preço de 2.000 a 3.000 dólares ao ano.*

*As **Free Schools** que eu mais considero estão situadas na média entre essas, embora com certeza mais próximas do primeiro modelo, que do segundo. O problema, no entanto, é que a falta de precisão intelectual do movimento de reforma educativa como um todo e a imprecisão das “free-schools” em particular, permite que ambos tipos de escolas se auto promovam com os mesmos slogans e se auto definam utilizando as mesmas frases” (KOZOL, 1972: 180.)³²*

Esta afirmação confirma duas tendências ideológicas, de que já falamos anteriormente, e que marcavam as diferenças de projetos pedagógicos que definiam as diversas experiências educacionais **alternativas**, das décadas de 60/70. Por um lado as escolas destinadas à classe média, desenvolveram-se mais nitidamente alinhadas com o pragmatismo, enfatizando a modernização e melhor adequação das técnicas de ensino e dos processos de aprendizagem.

Por outro lado, as experiências de alguma forma ligadas às camadas populares, tenderam a alinhar-se com ideais socialistas, cujo projeto pedagógico se inseria em um projeto político de mudança da sociedade, buscando integrar a cultura do aluno, historicamente excluída da cultura transmitida pelas escolas tradicionais. Ambas enfatizavam a atividade, a criatividade e a autonomia, além de desenvolver valores de cooperação e vida em grupo.

³¹ Diversos foram os autores, especialmente nos Estados Unidos e Inglaterra, que discutiam, no final da década de 60 e início da década de 70, sobre a necessidade de uma reforma educacional radical, buscando construir novos padrões para a escola pública. Jonathan Kozol, Paul Goodman, Mário Fantini, John Holt, Miriam Wasserman e outros, além do mais famoso deles e mais conhecido no Brasil, que foi Ivan Illich, cuja proposta de “desescolarizar” a sociedade, inspirou, em grande parte, algumas experiências alternativas no país.

³² Tradução nossa do original em inglês.

Não se pode negar o diferencial de classe que separa os dois tipos de experiência pedagógica, embora não se invalide o esforço de ambas na renovação pedagógica que há de se verificar nas décadas seguintes.

O problema do fracasso escolar nos Estados Unidos, atribuído durante a década de 50 às carências culturais dos alunos, especialmente daqueles oriundos das camadas menos favorecidas, havia levado à criação dos inúmeros programas de educação compensatória, na década de 60. Quando a análise do fracasso recaí sobre a instituição escolar, a causa passa a ser atribuída à “obsolescência institucional”, o que engendra, nos Estados Unidos, um intenso movimento de contestação à escola pública.

Mário Fantini, no artigo “Educational Agenda for the Seventies and Beyond” faz uma crítica do contexto educacional dos anos 60 e ao desgaste, tanto social como monetário, do modelo de educação compensatória. Seu artigo fala de uma mudança no foco de observação sobre a causa dos problemas educacionais, deslocando-se das deficiências do aprendiz para a inoperância da instituição.

*“Estamos pedindo à escola, que foi concebida no século XIX, para que dê soluções a problemas do século XX e XXI. As escolas, com o formato atual, não podem fazer frente aos desafios que a educação pública mundial demanda. As escolas, como a principal instituição social simplesmente não tem a capacidade de lidar com a diversidade. Esperamos que a escola pública seja o principal instrumento para resolver muitas de nossas doenças sociais—pobreza, racismo, alienação, fraqueza— e, ao mesmo tempo, responder à necessidade de mão-de-obra de uma sociedade tecnológica avançada. (...)
A responsabilidade básica para os anos 70 portanto, é a reforma institucional.”(FANTINI, Mário, s.d.:384 – Tradução nossa)*

É nesse contexto que surgem as mais diversas *alternativas pedagógicas*, envolvendo maior participação da comunidade nas decisões da escola; valorização da diversidade cultural refletida no currículo; educação continuada, incluindo programas de capacitação para os adultos; participação dos estudantes no processo de desenvolvimento de políticas educacionais; maior esforço para desenvolvimento de um auto-conceito positivo no aluno; métodos de ensino

adequados à especificidade do aluno; inclusão de paraprofissionais e outros alunos, para auxiliar na aprendizagem individualizada, etc. Escolas familiares, no campo, nas praças, de todo tipo foram lançadas, com o objetivo de alcançar uma *educação de sucesso*.

No entanto, como já dissemos, muitas dessas *alternativas* não continham um novo projeto de sociedade, mas visavam apenas a uma melhoria no desempenho dos alunos, um clima mais positivo na escola, uma formação mais adequada às novas exigências do mercado de trabalho.

É então necessário por isso compreender o que entendemos por ***Escolas Alternativas***, no âmbito deste trabalho:

Alternativas foram aquelas experiências pedagógicas que se constituíram como uma alternativa político-pedagógica, de educação democrática, voltada para a transformação social, incluindo-se as experiências de educação cooperativa, e também as que foram denominadas de *Escolas Democráticas*,³³ tanto em escolas públicas quanto privadas.

Michael APPLE (1997: 20) as define como experiências engendradas na luta de educadores, empenhados em práticas que darão vida à democracia, envolvendo duas linhas de trabalho: a criação de estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realiza e através de um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens. São experiências escolares que “*lutam por oferecer aos alunos aquelas qualidades que deviam ser a característica da educação numa sociedade democrática*”, ou seja, “*interesses comuns, liberdade, participação e relações sociais*” (APPLE, 1997: 7).

9. Experiências Democráticas Radicais no Brasil

As “Repúblicas de Crianças”³⁴, nomenclatura atribuída por SINGER a estas experiências democráticas radicais, foram escolas que buscaram, além

³³ Autores como José Romão denominam de “*democráticas*” as experiências pedagógicas que ficam no meio-termo entre a proposta classificada como “*anárquica*” e a escola mais tradicional, denominada de “*autoritária*” (ver nota em SINGER, op.cit.: 16).

³⁴ O termo é uma referência a experiências pedagógicas desenvolvidas na Alemanha e Áustria com crianças de 12 a 14 anos em acampamentos onde as crianças eram agrupadas em tendas todo o funcionamento se dava

disso, e de forma mais incisiva, romper com o estatuto disciplinar convencional e incluir a opinião das crianças em instâncias de decisão com relação a questões de gestão administrativa, como por exemplo, normas de conduta, planos de trabalho e outras, como a estruturação do espaço, organização de diversos eventos escolares, trabalhos de manutenção e organização.

No Brasil, apesar de terem tido alcance circunscrito a alguns níveis de ensino,³⁵ numerosas experiências pedagógicas com formato semelhante, surgiram durante a década de 70, embora SINGER (op.cit.) não reconheça nenhuma como contendo as características básicas definidas por ela, acima citadas.

VASCONCELOS (1996) mapeando núcleos de pesquisa piagetianos por todo o Brasil, mesmo em período anterior a 1970, alguns datados da década de 30, ligados ao movimento da Escola Nova, e que ajudaram a difundir a obra de Piaget, buscando formas de utilizá-lo na prática pedagógica. Desde então houveram inúmeras escolas de inspiração piagetiana, que se inscreveram no rol das “escolas experimentais”, algumas alcançando grande projeção no cenário educacional. Ele destaca, por exemplo, o trabalho de Helena Antipoff na Fazenda do Rosário, em Ibirité (op.cit.: 95), assim como a experiência coordenada pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima, no Rio de Janeiro, na escola “Chave do Tamanho”, que chegou a receber reconhecimento oficial do próprio Piaget, desde Genebra.

Em Belo Horizonte são conhecidas as experiências do Balão Vermelho, Picapau Amarelo, a Escola Albert Einstein, que na década de 70 representavam experiências pedagógicas de vanguarda.

Ao lado destas, surgiram, também ao longo da década de 70, numerosas “escolas-cooperativas”³⁶, como o exemplo da *Associação Educativa Pés no Chão*, que abordamos nesta dissertação, que adotaram um formato muito semelhante - dirigidas e administradas por grupos de pais, assentavam suas

com base na autogestão e sobre o princípio de auto-responsabilidade. Alguns desses acampamentos se denominavam “*Repúblicas de Crianças*”.(ver SINGER, op.cit.: 58)

³⁵ A maior parte das experiências pedagógicas brasileiras se deram no nível da Educação Infantil ou da educação informal, por serem estes os setores ainda não “organizados” do sistema educacional, menos formatado pelo MEC, ao contrário dos demais segmentos da educação a partir do Ensino Fundamental, e por esse motivo, menos sujeitos à rigidez dos requisitos legais para o seu funcionamento.

³⁶ Escola Cooperativa Curumim, em Campinas, Oca dos Curumins, de São Carlos, Escola Arco-Iris, em Salvador, Escola Cooperativa Célestin Freinet, em Blumenau, SC.

decisões em assembleias e desenvolviam os trabalhos com base em comissões voluntárias que cuidavam dos aspectos administrativos e pedagógicos da escola.

Além da “*Associação Educativa Pés no Chão*”, surgiu, também na mesma época, a “*Escola Cooperativa Jardim Mangueira*”, cuja experiência foi descrita no livro “*Uma Escola de Fundo de Quintal*”, de William César Castilho Fernandes, publicado pela Editora Vozes em 1985.

Este é o modelo de *Escola Alternativa* no qual nos referenciamos neste trabalho: experiências surgidas por iniciativa, seja de famílias, seja de comunidades, mas com projeto pedagógico e político claros, pautando-se no respeito e na confiança verdadeira na criança. Foram experiências que ousaram perseguir um novo modelo de relação pedagógica e de conteúdos de ensino, abrindo-se para acolher a cultura e os saberes do aluno na sala de aula e buscando construir uma relação de ensino/aprendizagem e de gestão escolar, oposta ao modelo vigente, centralizador e vertical .

Sem desmerecer a contribuição de todas as iniciativas educacionais na experimentação de novas formas de educar e no desenvolvimento de técnicas de ensino, consideramos válidas as considerações de APPLE (1997:24), quando faz uma distinção entre “escolas democráticas” e “escolas progressistas”. Para ele as “escolas progressistas” são aquelas que, com uma orientação humanista e centradas nas crianças, vinculam-se aos objetivos da Escola Nova.

As “escolas democráticas”, por outro lado, têm objetivos mais além da melhoria no clima da escola ou no aumento da auto-estima dos alunos. Nestas não se busca apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas compromete-se na luta pela mudança nas condições que as geram. Se, nessas classes se busca, por exemplo, formar grupos de trabalho heterogêneos, isto não se deve à excelência de uma técnica auxiliar para o sucesso acadêmico, mas por propiciar, através deles, a vivência da diversidade e das relações cooperativas em sala.

*“Não se trata de simplesmente inverter os pólos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que até então foi proibido, ou negar por completo a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se bem mais de formular uma **outra** proposta de educação para a*

formação de cidadãos aptos para viver sob o regime democrático.”(SINGER, op.cit.: 19)

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO TRABALHO NA PEDAGOGIA FREINET

“O trabalho tal como é preciso organizá-lo na escola não deve ser um assistente mais ou menos eficaz na aquisição da formação intelectual e da cultura. Ele torna-se um elemento da própria atividade educativa, integrado nessa atividade e a sua influência não poderia ser limitada a qualquer arbitrária forma material.”(FREINET, 1974-II: 131)

1. Introdução -

Para falar da prática pedagógica da Escola Pés no Chão é necessário situar sua principal fonte de referência-- a Pedagogia Freinet – ainda que esta não tenha sido tomada *a priori*, como base teórica no primeiro momento de constituição da escola³⁷.

A Pedagogia Freinet ou **Escola Moderna Francesa**³⁸ constitui-se em um conjunto de elaborações teóricas e práticas pedagógicas construídas a partir da práxis formulada pelo educador francês Célestin Freinet (1896-1966) no curso de sua vida profissional, iniciada em 1920, até sua morte em 1966.

Apesar da importância deste autor, a Pedagogia Freinet não se restringe à prática e reflexão de um único homem. Assim, falar de Pedagogia Freinet é referir-se a um amplo movimento cooperativo de renovação pedagógica, iniciado por ele ainda na década de 1920, com o objetivo de construir uma prática pedagógica autêntica, voltada para as necessidades da criança das classes populares. O movimento visa ainda a proporcionar aos professores a oportunidade de promoverem sua auto-formação continuada, através de trocas de

³⁷ Conforme será visto nos depoimentos dos fundadores da escola, contidos no capítulo III desta dissertação, dedicado à História da Escola.

³⁸ O termo “Escola Moderna” foi uma homenagem de Freinet ao trabalho do educador anarquista Francisco Ferrer, fuzilado em 1909 e cujas experiências em sua **Escola Moderna** na Espanha por volta da virada do século, inspiraram Freinet em seu trabalho. Para diferenciar sua prática da experiência de Ferrer, Freinet denominou a sua de **Escola Moderna Francesa**.

experiências, e manter essa pedagogia ativa e atualizada, evitando a esclerose dos métodos pedagógicos fechados em si mesmos e completos.

A Pedagogia Freinet é uma proposta de educação que não se esgota na mera prática escolar, mas que insere a escolarização no processo da vida: uma prática social na formação de indivíduos (alunos, e educadores), através de uma postura ativa, de busca da transformação para uma sociedade democrática. Isto implica, mais que a adoção de um discurso de denúncia das deficiências da escola tradicional, na modificação das relações em sala de aula e na utilização de ferramentas e procedimentos de ensino diferenciados que transformam tanto a dinâmica da classe, como os papéis de alunos e professores, naquilo que Freinet denominou *materialismo escolar*.³⁹

Essas “ferramentas” ou “instrumentos de trabalho” foram desenvolvidos, na busca de construir uma alternativa para o autoritarismo e idealismo da escola tradicional. Tinham como objetivo mediar relações de trabalho que contemplassem as aprendizagens socialmente necessárias dentro de um contexto de produção real. Foram assim desenvolvidos: o **Texto Livre**, a **Correspondência**, o **Jornal Escolar**, a **Cooperativa Escolar**, os **Planos de Trabalho**, os **Álbuns**, **Fichários Documentais e Fichários Auto-Corretivos**, as **BT's (Bibliotecas de Trabalho)**, o **Livro da Vida**, as **Aulas Passeio (Aulas de Descoberta)**, as **Oficinas Pedagógicas**, que possibilitam colocar a sala de aula num contexto de vida verdadeiro, assim como de sua transformação em uma unidade de produção tanto de conhecimento, como de bens (materiais ou culturais) úteis.

Ao longo de mais de 70 anos de exercício, aperfeiçoamento e crítica dessa proposta, levada a efeito por milhares de *militantes* desse movimento ao redor do mundo, a Pedagogia Freinet tem integrado debates científicos, novas

³⁹ Partindo do conceito do materialismo dialético, que explica os fatos sociais pelas condições materiais que são dadas, assim também, para Freinet a implantação efetiva de uma escola que respeite e atenda as necessidades do povo, não se dará a partir de uma proposta idealista, mas através de mudanças concretas do meio material onde se realiza o ensino. Por isso a denominação de “*materialismo escolar*”. Numa analogia à produção da fábrica, Freinet fala que, quando um patrão pretende mudar os processos de produção de sua fábrica, não tenta convencer os operários pela palavra, mas procura trocar ou adaptar as máquinas e ensinar novas técnicas. (OLIVEIRA, 1996: 139).

tecnologias⁴⁰, materiais e práticas de sala de aula com vista ao desenvolvimento de uma autêntica democracia na sala de aula. Entre suas “*Invariantes Pedagógicas*”⁴¹ Freinet cita a de nº 27:

*“A democracia de amanhã se prepara com a democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democráticos.”
(FREINET, 1976: 64)*

O que chamamos de **Pedagogia Freinet** é o conjunto original de propostas teóricas e técnicas de trabalho, assentadas em princípios e eixos pedagógicos (cooperação, livre expressão, afetividade, documentação) concebido por Freinet (em sua prática de 46 anos de militância pedagógica) e pela prática cooperativa de milhares de professores que compõem o coletivo internacional de professores que adotam tal perspectiva de trabalho.

Apesar de ter-se iniciado na França, essa prática não se restringiu a esse país. Como um movimento de inspiração socialista, tinha como princípio básico a universalidade da educação. A rede de educadores que participam, de forma cooperativa, com sua prática de sala de aula, na re-elaboração e atualização da Pedagogia Freinet se estende hoje a cerca de 40 países, distribuídos em quatro continentes - Europa, Ásia, África e América.⁴²

Este capítulo busca estudar um dos conceitos básicos que configuram a proposta freinetiana – **o trabalho**, para confrontá-lo posteriormente com a prática pedagógica da Escola Pés no Chão, no momento em que se estruturava sua identidade básica.

⁴⁰ A correspondência escolar atualmente tem utilizado amplamente a telemática, como forma de trocas e debates entre alunos de classes Freinet ao redor do mundo. A tipografia escolar, embora não totalmente abandonada, pois continua oferecendo vantagens em alguns níveis de ensino, tem sido substituída pelo computador e impressora, por sua praticidade e rapidez, assim como o vídeo vem substituir o cinema

⁴¹ As Invariantes Pedagógicas são, como escrevia Freinet, aqueles pontos que “não variam, nem podem variar, qualquer que seja a latitude, quaisquer que sejam as pessoas” São os vínculos constantes, invariantes, entre os fenômenos psicológicos e os indivíduos, que lhes conferem um caráter de universalidade. (FREINET, 1976: 9)

⁴² Esses movimentos formam núcleos de estudo, que buscam fazer leituras da Pedagogia Freinet dentro da especificidade cultural desses países. Os movimentos mais antigos e estruturados se encontram na França, Bélgica, Espanha, Portugal, Alemanha e Itália.

Pretendemos clarear melhor o conceito de **Educação do Trabalho** contido na proposta freinetiana, procurando as especificidades que o distinguem dos conceitos de *Educação para o Trabalho* e de *Educação pelo Trabalho*. Para isso buscamos inventariar as conotações que a palavra **Trabalho** traz culturalmente e como esse termo se articula com o **Trabalho escolar**.

Procuramos também na teoria Marxista, o conceito de trabalho e na concepção socialista de educação, a união entre ensino e trabalho produtivo, buscando nelas as raízes da Pedagogia Freinet, e de sua formulação do trabalho escolar. De que modos Freinet se referencia no conceito marxista de trabalho e constrói o de trabalho escolar? Como, em sua práxis pedagógica, consegue fazer avançar essa concepção, ao integrar nela a dimensão do lúdico e do prazer, concebendo a escola como um espaço de expressão e união entre trabalho e cultura? Como combina, na prática escolar, trabalho manual e trabalho intelectual, como dois momentos da aprendizagem, dentro de uma concepção de educação como um processo de ascensão e expansão, e não de acumulação, através de uma prática que valoriza, ao mesmo tempo, a dimensão individual e coletiva?

2. Tradição Desqualificadora do Trabalho no Brasil

O antropólogo Roberto Da Matta, em seu livro *“O que faz do Brasil, Brasil?”* identifica em nossa sociedade uma cultura de **desvalorização do trabalho**, ou, o seu contrário, **a valorização do não-trabalho**. A própria etimologia da palavra denuncia sua conotação punitiva:

*“Trabalho deriva do latim **tripaliare**, que significa castigar com o **tripaliu**, instrumento que na Roma Antiga era um objeto de tortura, consistindo numa espécie de canga usada para supliciar escravos”. (DaMatta: 86, pag. 31)*

A origem da palavra corrobora com a conotação bíblica do **castigo**, impingido a Adão e Eva pelo pecado original. Além disso temos a herança colonial escravagista a reforçar o significado que leva à rejeição ao trabalho:

“...o trabalho duro é visto no Brasil como algo bíblico. Muito diferente da concepção anglo-saxã que equaciona trabalho (work) como agir e fazer, de acordo com sua concepção original, entre nós perdura a tradição católica romana e não a tradição reformadora de Calvino, que transformou o trabalho, como castigo, numa ação destinada à salvação. Mas nós, brasileiros, que não nos formamos nessa tradição calvinista, achamos que o trabalho é um horror.”(Da Matta, 1986: pag. 31)

Por isso, diz DaMatta, nossos **heróis** são, ou o **Malandro**, que vive sem trabalhar e ganha o máximo com o mínimo de esforço, ou o **Santo**, que abandona o trabalho para dedicar-se aos outros, ou ainda o **Caxias**, que segundo ele não é o trabalhador, mas o “cumpridor de leis, que deve obrigar os outros a trabalhar”.

No Brasil, portanto, não se desenvolveu a “*glorificação do trabalhador, nem a idéia de que a rua e o trabalho são locais onde se pode honestamente enriquecer e ganhar dignidade*” (op.cit.: pag. 32)

A herança colonial-escravagista é apontada por KOWARICK como condicionante da maneira como se constituiu o trabalho livre no Brasil após a abolição da escravatura, demonstrando que a sua desvalorização persistiu, pois o trabalhador liberto, ao não ter-se formado na disciplina do trabalho, continuava a se sujeitar ao uso e abuso do patrão e este nem concebia o pagamento de um salário:

“A escravidão, na medida em que gera, em grau extremo, a degradação do trabalho, desestimula o aparecimento de habilidades e perícias e compromete qualquer forma de atividade manufatureira, ... As profissões não se desenvolvem, os conhecimentos não se transmitem, a destreza deixa de ser estimulada, pois o trabalho manual é tarefa de escravo, aviltante e repugnante para o homem livre.”(KOWARICK, 1987: 68)

TRABALHAR, POR QUÊ?

FREINET, Célestin – “A Pedagogia do Bom Senso”

“Trabalhar, por quê? – poderia dizer-te candidamente a criança de hoje... Abro um jornal ou o meu Mickey: por toda a parte, aventuras, desporto, competições, discussões que – dizem – são filosóficas; mas quem trabalha então neste mundo, a não ser os desgraçados condenados a isso?

Vou à cidade: todas as vitrines falam de luxo, de frivolidades e de brinquedos. Os instrumentos de trabalho escondem-se pudicamente nas ruas excêntricas, como se quisessem ser perdoados pela sua presença de pobres, numa sociedade de novos ricos que se envergonham da sua origem.

E a escola só conhece deveres e lições que, para nós, são o que a máquina é para os nossos pais: uma sujeição de que nos libertamos logo que tenhamos possibilidade. Apenas os jogos nos entusiasma e nos fazem esquecer as exigências desumanas do trabalho.

Para nós, o mundo, o essencial do que nos oferece ou nos impõe, são a bola, os soldados de chumbo, as coleções de figuras e os nossos jornais ilustrados... sem contar o cinema, todas as vezes que podemos lá entrar

Trabalhar! Se, por acaso, pego clandestinamente na colher do pedreiro, na enxada ou no carrinho do jardineiro, no martelo ou no alicate de meu pai, perseguem-me como se tivesse cometido um crime. Escavar grutas, construir castelos, preparar uma sementeira, levantar barragens, esquadrihar nos riachos, montar ou desmontar máquinas, seriam para mim as mais apaixonantes das ocupações, a tal ponto que esqueceria o Mickey ou o cinema; mas, infelizmente, são fruto proibido: parece que sujamos a roupa, esfolamos dedos e pernas, perdemos a ferramenta... E então mandam-nos para aquilo a que chamam depois, futilidades.

O trabalho, para nós – concluiria esta criança – é a maldição – a ferramenta que suja as mãos, a fábrica que arruína a vida, a escravidão que nos desonra. Só o divertimento nos desabrocha e nos liberta. Vê as suas vedetes.

*E, com efeito, poderíamos fazer o nosso **mea culpa** reconhecendo haver erros mesmo nos princípios da nossa educação e que é, em primeiro lugar, pelo trabalho que se prepara para o trabalho, numa escola e numa sociedade do trabalho.” (FREINET, 1978: 33)*

Continuava a existir na verdade a mesma relação de trabalho compulsório.

“o trabalho, para quem não fosse senhor, não levava a parte alguma e o esforço de realizá-lo, ao invés de dignificar quem o executasse, tendia, ao contrário, a aproximá-lo das regras de domínio e submissão imperantes na condição cativa de existência.”(KOWARICK, 1987: 67)

Esta reflexão sobre a degradação do trabalho no Brasil é colocada aqui, na medida em que vemos uma relação entre esse significado de trabalho e o que se percebe quando alguém se refere ao trabalho escolar. Ali, também, ele é, muitas vezes, tomado como punição; quase sempre uma atividade cumprida compulsoriamente, desprovida de prazer e sentido, e freqüentemente realizado em troca de um “salário”: a nota.

3. Escola é lugar de aprender, não de trabalhar

Ninguém nega que o trabalho é um elemento formador e que a educação, desvinculada de uma prática concreta tem resultados pouco produtivos. No entanto, quando se fala em trabalho escolar, a representação de senso comum, advinda da experiência vivida por cada um e perpetuada pela prática pedagógica brasileira, é a de uma coletânea de exercícios, treinamentos, textos e fórmulas, leituras, provas e testes, pincelados, aqui e ali, por algumas atividades “extra-classe”, mais ou menos lúdicas, destinadas a aliviar e relaxar o cansaço dos alunos.

Trabalho na escola está, de alguma forma, vinculado à idéia de exercícios para aplicação de uma teoria, reprodução de modelos e repetição. Esta conceituação, embora caricatural, ainda é a que comanda nossa representação de trabalho escolar e, queiramos ou não, mesmo aqueles professores que se consideram progressistas, por já terem uma postura crítica frente à escola e à sociedade, por momentos se traem no fazer cotidiano, tanto na organização de seu programa de ensino, quanto na condução do trabalho em sala de aula.

Freinet comparava esse trabalho escolar ao trabalho do soldado, forçado todo o tempo a uma ação estéril, inútil, como deslocar um monte de cascalho de um lado a outro do quartel, somente para cumprir as ordens do oficial, desenvolvendo com isso uma falsa atitude de esforço, e a manter uma atividade mínima suficiente para evitar que o sargento aplique sanções.

“Porque será preciso -- infelizmente! -- que a técnica escolar se pareça tantas vezes com este trabalho de soldado? Teremos deslocado inutilmente aqueles montes de cascalho de que os manuais estão cheios? Teremos feito aqueles exercícios que não têm outra função senão escurecer cadernos e preencher, com disciplina, as horas desesperantes que nada anima nem alimenta?”(FREINET, 1978:35)

Contra essa “escola caserna”, Freinet propõe “O Trabalho que ilumina”, no qual desvenda a outra dimensão do trabalho: o de ser uma forma de realização das necessidades de cada um e a libertação da dependência externa.

O Trabalho será **peso, castigo, opressão**, quando for tarefa imposta, desprovida de sentido e finalidade, mas será **libertação** enquanto possibilidade de mobilização do potencial humano de ação e transformação da realidade, no atendimento de necessidades vitais, sejam elas materiais ou espirituais.

“Não é uma questão de novidade, mas de iluminação e de fecundidade. (...) Não procuremos a novidade; a própria mecânica mais aperfeiçoada chega a cansar, se não servir às profundas necessidades do indivíduo. No número sempre crescente de atividades que se nos oferecem, escolhamos primeiro as que nos iluminam a vida, as que dão sede de desenvolvimento e de conhecimentos, as que fazem brilhar o sol. Editemos um jornal para praticar a correspondência, recolhamos e classifiquemos documentos, organizemos a experiência hesitante que será a primeira fase da cultura científica. Deixemos desabrochar as jovens flores, mesmo que o orvalho as molhe por vezes.”(FREINET, op.cit.: 32)

Infelizmente este conceito não é facilmente assimilado pela escola, dado o preconceito existente com relação ao *Trabalho*. Este termo, ligado à *Educação* é geralmente associado à qualificação e formação de mão-de-obra voltada para o mercado, e ministrado em escolas dirigidas ao ensino profissionalizante.

O termo *Trabalho* é ainda relacionado a alternativas pedagógicas destinadas a alunos com dificuldades físicas, mentais ou emocionais e que, por este ou outro motivo, são consideradas incapazes de cumprir os programas ditos “normais”, das classes ditas “regulares”.

Dentro desse ponto de vista não é difícil inferir que uma escola cuja proposta pedagógica fosse uma educação fundamentada no trabalho tenha sido considerada uma “escola especial”, ou seja, destinada a alunos com algum tipo de *déficit* de aprendizagem.

A realidade do trabalho e seus vínculos com os processos educativos foram durante décadas uma preocupação apenas dos educadores que atuavam nos cursos teóricos, nas escolas técnicas profissionalizantes e/ou nos programas destinados à reeducação de crianças e trabalhadores pobres, ficando à margem da educação dita regular e da reflexão teórica. Trabalho e educação eram vinculados a programas específicos “*onde os filhos dos trabalhadores eram adestrados para e pelo trabalho*”(ARROYO in ENGUITA, 1993: vii).

Grande número de estudos acadêmicos foram levados a efeito, especialmente a partir da década de 80, em torno do tema **Educação e Trabalho**, (SALM, 1980, MACHADO, 1982 e KUENZER, 1985), procurando entender a dimensão pedagógica do trabalho. Esses estudos, constituíram-se em uma contribuição importante para a valorização dos saberes próprios do trabalhador e da dimensão pedagógica do trabalho, especialmente a importância dos saberes construídos para além da escola, no âmbito das práticas sociais.

No entanto, muitos visavam prioritariamente à compreensão dos processos de organização e de produção da fábrica, partindo do pressuposto de que a escola reproduz a fábrica⁴³, uma vez que, historicamente, a educação tem tido a finalidade de adequar os indivíduos para o mundo do trabalho.

Conforme ARROYO (1999) esses estudos pouco exploraram a própria educação escolar, porque partiam do pressuposto da existência de um isomorfismo entre a organização fabril e a escolar e desse modo, essas pesquisas se propunham a compreender a organização da fábrica, para daí concluir sobre a organização da escola.

⁴³ As relações entre a organização da fábrica e da escola foram especialmente pesquisadas por Bowles e Gintis, nos EE.UU., na década de 70, ao formularem a Teoria da Correspondência Estrutural, que mostra, em outro nível, as semelhanças entre a organização fabril e a escolar e de como essa semelhança servia à perpetuação das desigualdades sociais. Os estudos acima referidos, tomavam as semelhanças por outra ótica, ou seja, pela ótica do trabalhador.

“Temos que reconhecer que até em programas de educação, em dissertações e teses, guiadas por essa opção teórico-metodológica, a escola não tem despertado grandes interesses exatamente por partir-se do suposto que ela não passa de uma expressão das mudanças que acontecem na esfera do trabalho. A escola, sua história e seu cotidiano têm estado ausentes enquanto objetos diretos de pesquisa e análise nesses enfoques conectivos, o que contrasta com a centralidade dada à função social da escola na sociologia tanto clássica quanto moderna.”(ARROYO, op.cit: 23)

A própria concepção da escola, em sua origem, traz uma tradição elitista, como mostra MANACORDA (1986), ao estudar a gênese das instituições educacionais, desde seu aparecimento na antigüidade. Enquanto estrutura específica de formação, a escola foi concebida para a formação de guerreiros, políticos, escribas e sacerdotes, representantes das elites.. Mesmo em Roma e na Grécia, onde existiam instituições destinadas à formação dos cidadãos, estas se constituíam em locais de *cultivo do espírito*, transmissão de tradições e da cultura, voltadas para as classes dominantes.

Quanto à classe trabalhadora, suas formas de transmitir o saber construído às gerações mais jovens se dava no contato direto dos jovens com os adultos, trabalhando e aprendendo, numa participação imediata em sua vida e atividade, sem a necessidade da intermediação de uma instituição para essa finalidade.

“Trata-se, pois, de uma verdadeira e autêntica formação no trabalho, que ... pode surgir, ou no interior da família, nos casos em que esta coincida com a oficina, ou numa oficina externa à família,... mas sempre considerando o processo educativo como parte integrante do processo produtivo.. MANACORDA (1986: 119).

A escola historicamente não foi capaz de valorizar esse aprendizado “natural” como um aprendizado real, como uma cultura construída. A instituição escola reproduz, no dizer de Manacorda, a chamada **escola do doutor**, sendo a educação popular, a **escola do trabalho**, desprezada.

“Para usar uma expressão quase marxiana, a escola se coloca frente ao trabalho como não-trabalho e o trabalho se coloca frente à escola, como não-escola”. (MANACORDA, op.cit.: 116)

A Revolução Industrial levanta a necessidade de uma formação sistematizada de operários frente à emergência dos novos saberes e novas técnicas, que já não podiam ser transmitidas de pai para filho. Isso leva à expansão da instituição escolar para a classe trabalhadora com a criação de escolas destinadas a formar o trabalhador específico para a nova ordem produtiva. O modelo de ensino da classe dominante estende-se para os jovens filhos de operários.

ARROYO (1995) identifica na história do campo educativo, traços da moderna concepção de educação, posteriormente radicalizada com o advento do capitalismo, que reduz educação à escolarização, como a forma de produzir (da mesma forma que se produzem mercadorias) um determinado tipo de pessoa considerada ideal para as necessidades da sociedade. Esse é um movimento que isola a educação a determinadas fases da vida, em tempos e espaços próprios.

“Durante séculos irá se configurando o educativo como uma carreira, um curso à parte, não-coincidente com o curso e o caminho seguido pela gente comum. Uma carreira que não passa pelas relações sociais do cotidiano, mas que leva os poucos que nela entram, a se distanciarem do que-fazer da gente comum, dos que trabalham para produzir. Nessa carreira, nesse curso que não passava pelo trabalho e que foi criado para se distanciar da produção, era normal e contínuo que não houvesse espaço para o trabalho, a prática produtiva, a prática social enquanto cursos, carreiras de educação. E é mais normal ainda que nessa carreira não houvesse lugar para as classes trabalhadoras e produtivas. Estavam por princípio excluídas da educação assim cercada.”(ARROYO, 1995.: 83)

Dessa maneira, a estrutura educativa, que vai se consolidando ao longo dos séculos de constituição da instituição escolar é a das classes privilegiadas, com seus métodos, tradições e procedimentos, estendidos, às classes

subalternas (MANACORDA, op.cit.: 122). E degradada, na medida em que, para as crianças das classes dominantes, continuaram a existir outras formas de garantir e perpetuar sua cultura, além da escola, enquanto os valores das classes populares perderam seus espaços de cultura, ao mesmo tempo em que lhes passa a ser impingida através da escola uma cultura e comportamentos alheios à sua vida.

“O capitalismo triunfante instituiu, portanto, a escola pública, a qual foi, pelo menos por um tempo, adaptada aos objetivos específicos que tinham motivado seu surgimento. Não se tratava, no fundo--quaisquer que fossem as teorias e os discursos dos acadêmicos idealistas--de elevar o povo, senão de prepará-lo para preencher com mais eficiência e racionalidade as tarefas novas que o maquinismo lhe ia impondo. Ler, escrever, contar, tornavam-se as técnicas de base sem as quais o proletariado não era nada a não ser um operário medíocre. Da mesma forma, rudimentos de literatura, de geografia, de história, de ciência e moral deveriam aperfeiçoar a adaptação do indivíduo aos estreitos limites de seu novo quadro econômico.” (Freinet, 1980: in OLIVEIRA, 1996: 101)

Freinet, como um dos que se alinharam em defesa da construção de uma educação popular, criticou essa “universalização da escola da classe dominante” e procurou em sua vida docente, desenvolver uma prática pedagógica de resgate, exaltação e valorização não só dos saberes do povo, mas também de seus afetos, sua alegria, sua riqueza: uma *“Escola pela vida, para a vida, pelo trabalho”*(FREINET, 1974:232)

4. As raízes da Educação do trabalho em Freinet

Estudando os elementos que marcaram o pensamento de Freinet, OLIVEIRA (1996) aponta três principais ideários - o republicano, o socialista e o libertário. Segundo ela, é a “síntese precária” desses três ideários, permanentemente recolocada ao longo da vida desse educador, que caracteriza sua obra.

Sua primeira formação, na Escola Normal, foi referenciada no ideário republicano - *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* - predominante no início do século XX, calcada no positivismo e na crença da educação como “*motor do progresso social e moral da sociedade*”. A vivência da 1ª Guerra Mundial, no entanto, levou os professores primários, particularmente, e a sociedade francesa em geral, ao desencantamento de perceber que a educação havia, até certo ponto, “*contribuído para a doutrinação belicista e estava longe de aplicar os conceitos que ela pretendia encarnar*”. (COLLECTIF ICEM - 1975:11). Urgia a busca de novos valores.

Esses referenciais serão encontrados no pensamento marxista e, especificamente, na experiência de educação socialista desenvolvida na União Soviética a partir da Revolução de Outubro de 1917.

Assim como grande número de educadores de pensamento progressista no início do século, Freinet busca inspiração nessa experiência socialista.

4.1. A Educação Socialista – o trabalho como centralidade

O desenvolvimento da Pedagogia do Trabalho se dá especialmente nas propostas socialistas de educação, a partir de Marx.. Não que outros autores já não tivessem anteriormente propalado a noção da união do ensino com o trabalho. Ela já havia sido enunciada sobretudo pelos socialistas utopistas do século XIX, como o francês Charles Fourier e o inglês Robert Owen, cujas experiências foram citadas por Marx para confirmar sua proposta de educação, combinando ensino e trabalho produtivo. Para ele essa união era a chave para uma formação do *homem onilateral*, ou seja, de uma educação integral.

“*o fato de combinar, desde tenra idade, o trabalho produtivo com a instrução, constitui-se num dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual*”. (MARX e ENGELS - *Crítica ao Programa de Gotha* - in NOGUEIRA, Maria Alice, 1997: 111).

Mas, quais conhecimentos, que tipo de instrução convinha aos trabalhadores? Para Marx, importava em particular fornecer à criança trabalhadora uma instrução que levasse em consideração a sua realidade que, naquela época, se resumia a longas e penosas jornadas de trabalho. Frente a essa realidade, o ensino proposto para essas crianças deveria ser de um tipo especial, isto é, calcado nas condições de vida dessa camada da sociedade:

“um ensino de caráter tecnológico, onde o produtor pudesse adquirir os conhecimentos científicos que lhe permitissem alcançar a compreensão crítica da sua experiência concreta de produzir na fábrica.”(NOGUEIRA, op .cit.: 115)

Evidentemente essa proposta é bastante diferente do ensino técnico proposto pela sociedade capitalista, que busca adequar o operário às injunções da evolução tecnológica. Na *“Educação Politécnica”* marxista o objetivo é a formação do *Homem Onilateral*, formado dentro de uma perspectiva de transformação social: o cidadão ativo, preparado para mudança, voltado para a *Sociedade do Futuro*, a sociedade socialista. Essa perspectiva é distinta à do operário especialista treinado em uma só tarefa, para desempenhar funções cada vez mais específicas dentro da dimensão social do trabalho e voltado para a produtividade (SALM,1980). A proposta socialista de educação é ligada a um movimento em direção a uma sociedade de valores proletários, o que implica a valorização da educação popular, cuja principal fonte do conhecimento é a prática.

“A educação possibilitará aos jovens assimilar rapidamente, na prática, todo o sistema de produção. Ela fará com que passem sucessivamente de um a outro ramo da produção segundo as necessidades da sociedade ou suas próprias inclinações. Ela libertá-los-á, por conseguinte, desse caráter unilateral que a atual divisão do trabalho impõe a todos os indivíduos.”(F. ENGELS - Textes - in. NOGUEIRA, op.cit.: 120)

Tomadas ao pé da letra essas palavras de exaltação do trabalho infantil contidas na proposta de educação marxista, determinando um tempo de trabalho que, proporcionalmente a cada idade, as crianças deveriam dedicar à produção, causariam surpresa nos educadores atuais. No entanto o que Marx defende no trabalho infantil, é seu caráter de utilidade, seu valor social, algo bem distinto da exploração infantil capitalista, que longe de ser uma realidade longínqua, do tempo de Marx, é um fato gritante na sociedade atual. Corresponde a dizer que a aprendizagem se dá como resposta a situações e problemas reais, sejam eles do mundo físico, social ou pessoal.

As idéias marxistas, em sua época, representaram uma ruptura com o ensino livresco, idealizado e metafísico que caracterizava a educação burguesa.

MANACORDA (1986) mostra que todas as novas correntes pedagógicas que se contrapõem aos determinismos sociais da educação tradicional, buscando educar a criança para ser ela mesma; apoiada na motivação, mais que em um saber imutável a ser transmitido; que consideram potencialmente cada indivíduo como sujeito de direitos e possibilidades educativas, tiveram como referência, o pensamento de Marx.

Porém, foram os educadores soviéticos do início do século que, no contexto da revolução comunista, frente ao desafio da construção de uma nova sociedade, reuniram melhores condições para conceber e constituir uma prática pedagógica consistente, fundamentada na concepção marxista de educação e impregnada da concepção da educação enquanto atividade.⁴⁴

O principal teórico da primeira escola socialista “Trudovaia Skola” (Escola do Trabalho) - foi Blonsky, que, formulou as bases da “Escola Ativa Industrial” fortemente influenciada pelas contribuições práticas e metodológicas da Escola Nova (A. Ferrière, Dewey, Froebel) e da Escola Libertária, uma vez que em Marx encontram-se poucas pistas para nortear uma prática educativa (OLIVEIRA, 1996:127).

⁴⁴ Logo no início da Revolução, em 1918, a *Carta da Escola Única do Trabalho*, orientada por Nadedja Krupskaja, esposa de Lênin, traz os “princípios gerais sobre a formação do homem novo comunista”, baseados no referencial marxista., conforme OLIVEIRA, 1996:127.

“Para Blonsky, quem forma as crianças é o meio (o que é, de fato, um princípio marxista). Já que a sociedade comunista estava supostamente instaurada, uma sociedade baseada no trabalho produtivo e no esforço coletivo, o papel da escola se limitava a guiar, a facilitar a integração da criança nesta sociedade. A base do processo educativo passava a ser a fábrica, ou melhor, a produção. A escola perdia com isso seu sentido tradicional ... Blonsky não preconiza o fim da escola, mas seu modelo escolar é amplamente subordinado ao mundo da produção. Ele tira elementos das propostas escolanovistas no que toca aos métodos e à orientação puerocentrista. ... Ele se inspira, finalmente, nas idéias libertárias, quando preconiza a organização das crianças em “famílias”... que se autogerem livremente para o processo de aprendizagem. O papel do professor é de ajudar o aluno a dominar pouco a pouco todos os aspectos do processo produtivo, mas nunca deve ser impositivo. Não há necessidade de coação, já que o principal instrumento educativo, o meio social, é comunista, levando naturalmente o aluno aos objetivos da sociedade à qual pertence” (OLIVEIRA, op.cit: 129).

A “Trudovaia Skola” de Blonsky, acusada de ser uma proposta burguesa, sofre alterações no início dos anos 20, reduzindo-se pouco a pouco sua orientação libertária e passando a enfatizar a organização pelo trabalho e a produção. O principal idealizador dessa segunda escola soviética foi Pistrak.

Este é momento da escola socialista encontrado por Freinet quando de sua viagem à Rússia em 1925. Conseqüentemente é a tendência que vai deixar marcas mais contundentes em sua prática de sala de aula e, por esses motivos, vamos nos deter mais no estudo de Pistrak e sua concepção de **Escola do Trabalho**.

4.1.1. Pistrak : Escola do Trabalho e ênfase na formação dos educadores

Durante a segunda metade dos anos 20 a educação soviética começa a sofrer mudanças em sua orientação. A formação do “homem novo comunista” passa a receber uma orientação cada vez mais voltada para a produção.

Nesse momento da reorganização, Pistrak é chamado para a coordenação da educação e traz a experiência de sua Escola do Trabalho. Essa reorganização não chega a ser uma ruptura completa em relação ao modelo anterior de Blonsky - o que ocorrerá depois dos anos 30, com o advento do stalinismo.

“Seus objetivos e princípios permanecem os mesmos: o lugar central atribuído ao trabalho no processo educativo, a ênfase na auto-organização dos alunos. Mas imperceptivelmente, ocorre um amadurecimento: certas noções libertárias são revistas, os aportes metodológicos da escola nova burguesa, não são eliminados, mas são seriamente reavaliados em função de objetivos políticos mais claramente definidos. ... A formação do “homem novo comunista passa a ser encarada de forma mais voluntarista e menos libertária. Em 1923 ressurgem os programas de ensino... porém novos programas elaborados em função dos objetivos da nova sociedade.” (OLIVEIRA, op.cit.: 129-130)

Pistrak não se ateve apenas à questão metodológica, mas enfrentou a questão dos objetivos da educação para a nova sociedade que se formava. (TRAGTEMBERG, in PISTRAC, 1981) A fase revolucionária impunha uma resposta sobre “que tipo de homens a revolução exige?” Pistrak apontava três qualidades essenciais:

- *“aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo;*
- *aptidão para analisar cada problema novo como organizador;*
- *aptidão para criar as formas eficazes de organização” (PISTRAC, 1981: 41)*

Essas aptidões só seriam conquistadas através do **trabalho coletivo** e da **auto-organização dos alunos, admitida sem reservas.**

“É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. ... Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-

a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade.” (PISTRAK, op.cit: 137)

A formação da nova cidadania, em função da sociedade que se construía, significava “homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que cultuar o passado e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo”, conforme comenta TRAGTEMBERG (op.cit.: 8).

Os elementos básicos para essa educação transformadora eram a relação com a realidade e a auto-organização das crianças. Com relação aos conteúdos, Pistrak considerava *“tudo o que possibilitasse a percepção e o conhecimento da realidade na qual a criança vive”* e, quanto aos métodos, não só estudar a realidade, mas *deixar-se impregnar* por ela, pois os métodos antigos não serviam aos propósitos da escola socialista.

“É preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo - também estudar o passado, mas como forma de ampliar a percepção do mundo atual.”(PISTRAK, 1981)

Naquele momento (segunda metade da década de 20), a revolução soviética vivia outro momento de mudança. Feita a revolução, impunha-se realizar a *“revolução intelectual”* que possibilitasse o estabelecimento da cooperação completa, como alicerce sólido para a base socialista (LÊNIN in PISTRAK, 1981). Chegara a hora de revolucionar as mentalidades.

“...anteriormente o centro de gravidade encontrava-se e devia mesmo se encontrar na luta política, na revolução e na

conquista do poder, etc. Mas agora, o centro de gravidade se desloca na direção do trabalho pacífico, “cultural” ... Isto significa, em primeiro lugar, a participação no trabalho geral e, em segundo lugar, a existência de formas de trabalho específicas, incumbidas de ligar intimamente a escola e a vida; isto significa também o desenvolvimento máximo dos métodos coletivos de trabalho, e a escola, em relação a isto, enquanto conjunto constituído, pode e deve ser uma coletividade de trabalho organizado.” (PISTRAK, op.cit.: 91-92)

Pistrak defendia a importância da reflexão entre teoria e prática, trabalho e ciência, afirmando que ambos não podiam se constituir fins em si mesmos, mas estar em íntima relação com o objetivo geral da vida.

“Antes de tudo é preciso considerar o fato de que nem o trabalho nem os conhecimentos constituem fins em si mesmos. Não se trata somente nem da ciência em si mesma, nem do trabalho em si mesmo, mas de algo de mais geral. ... Definiremos o trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe.(op.cit.: 93)

Dentro disso ele procura romper as três tendências que orientavam a concepção de trabalho na escola:

- **A primeira corrente**, por ele denominada **pedagógica**, influenciada pela Escola Nova, considera o trabalho como uma questão metodológica, no contexto de um programa de ensino antecipadamente definido, utilizando de recursos didáticos variados. O trabalho é considerado importante enquanto “impressões musculares” para melhorar a aprendizagem: trabalho manual, escultura, desenho, trabalhos com papelão, modelagem, etc. Esta concepção se manifestou durante os primeiros anos da Revolução, na instalação de oficinas na escola, com o objetivo de dar um caráter “produtivo” à escola.

- A **segunda corrente**, mais audaciosa, colocava **um trabalho manual qualquer, um ofício**, em torno do qual se adaptava todo o programa de ensino.
- A **terceira corrente**, mais difundida, que sequer se propunha a resolver o problema do trabalho e da ciência na escola, tomava **o trabalho de forma abstrata**, como excelente base de educação e, nesse sentido, restringia-se a *“ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho ... educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e, ... particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação”* (PISTRAK, op.cit: 45). Com relação à ciência, não é preciso procurar sua relação com o trabalho.⁴⁵

Porém, para Pistrak o trabalho não podia ser concebido de forma abstrata, como dotado de uma virtude educativa natural, mas concebido do ponto de vista social, “na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade ” (Pistrak. op.cit. : 87).

“O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, e que a prática, afinal de contas de baseie em leis teóricas (idem.: 93)

A dinâmica da escola proposta por Pistrak previa a realização do **trabalho em três níveis** - o das **tarefas domésticas da escola**, o dos **trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais** (agricultura, plantio e cuidado de árvores, etc.); as **oficinas escolares**, que introduziam as crianças no uso de ferramentas simples e na manufatura; para, finalmente, atingir a **iniciação na fábrica**, para as crianças mais velhas.

Em cada um desses níveis Pistrak propunha **duas etapas interligadas**, a de **realização do trabalho socialmente útil** e a de **estudo desse trabalho**. No

⁴⁵ Essas concepções de educação e trabalho na escola descritas por Pistrak continuam a ser dominantes até hoje. Como veremos no capítulo referente à História da Pés no Chão a primeira concepção, predominante na época da Escola Nova, esteve inclusive presente na Pés no Chão, ao interpretar o conceito de Pedagogia do Trabalho de Freinet.

tocante, por exemplo, às atividades domésticas sua proposta era de que as crianças fossem envolvidas nesse trabalho dentro da escola, não se detendo somente no aspecto prático, mas desenvolvendo, ao mesmo tempo, um estudo crítico - “*Por que é necessário limpar a casa?*”- com noções de higiene e saúde; as condições de saúde da população; até as políticas públicas e as desigualdades sociais. Nas oficinas seriam incluídos estudos sobre os meios de produção, a divisão social do trabalho, de forma que as crianças pudessem não só se sentirem parte do processo produtivo, mas também terem a oportunidade de compreender e dominar esse processo. Esse conjunto foi por ele denominado de “**Complexo de Interesses**”, numa referência ao método de “Centros de Interesse” de Decroly.

Na etapa de estudo da fábrica, considerada como o núcleo onde se concentravam as principais manifestações da realidade soviética de então, as crianças desenvolveriam estudos sobre todos os setores, conhecendo-a em profundidade e participando de suas atividades tanto produtivas, como de sua vida social, reuniões, festas, etc.

Como se vê, Pistrak se apropriou de técnicas da Escola Nova, como os Centros de Interesse de Decroly, assim como da noção de *self-government* de Dewey para recontextualizá-las para a realidade soviética emergente do período pós-revolucionário. No contexto da Escola do Trabalho de Pistrak, os Complexos de Interesse ultrapassam o objetivo de simplesmente “facilitar” a aprendizagem de conteúdos escolares. Seu intuito é “revelar dialeticamente, mediante um encaminhamento de pesquisa autêntica, a **compreensão da complexidade do real**” (PISTRAK, op.cit.: 136). Por esse motivo, a denominação de “**Complexos**”.

Com relação ao *self-government* de concepção escolanovista, cujos objetivos iniciais estavam mais ligados a **disciplinar e integrar** as crianças à sociedade, fazendo delas “cidadãos obedientes e cumpridores das leis”, **sem uma perspectiva de mudança social** (OLIVEIRA, op.cit.:132), a educação socialista subverte-lhe os objetivos..

Na Escola do Trabalho o *self-government* recebe o nome de “auto-organização dos alunos”, visando a uma **autêntica participação das crianças** e tem o objetivo de formar homens conscientes e participativos, “*com sentimento de*

que cada um, isoladamente, é responsável pela organização soviética”(PISTRAK, op.cit.: 158).

Por outro lado seu conceito ultrapassa a concepção anarquista (fundada na liberdade individual), na medida em que ganha uma maior noção de hierarquia e planejamento coletivo.

Pistrak se preocupava com a formação dos educadores, que ele se referia como um processo de **“reeducação”**⁴⁶, pois dizia que *“sem teoria revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária”* (op.cit.: 29). Conclamava, pois, os professores soviéticos a se tornarem “militantes sociais”, capazes de **criar seu próprio método de trabalho:**

“O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente da educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação.”

Para esse objetivo Pistrak propunha uma **organização dos professores**, capazes de **realizarem sua auto-formação**.

“É claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador, e isto já foi provado pela experiência das reuniões regionais de professores primários.”(PISTRAK, op. cit.: 30)

Freinet vai incorporar essa preocupação. Desde as suas primeiras tentativas em busca de uma prática pedagógica popular, procurou **promover as trocas de experiência** com seus colegas professores e **organizar um**

⁴⁶ Este termo é importante pois, como veremos no capítulo III, que trata da História da Pés no Chão, ele foi empregado largamente nos objetivos iniciais do grupo fundador, com relação à formação dos adultos para uma nova proposta pedagógica.

movimento de luta pela implantação do que ele denominava *Escola do Povo*, apoiado no esforço coletivo de professores e militantes pedagógicos.

4.2. Trabalho e Formação na Pedagogia Freinet

Como um dos dois franceses que integraram a comitiva de educadores ocidentais que visitaram a União Soviética em 1925, para conhecer a experiência da *Escola do Trabalho* soviética, o jovem Freinet se entusiasma com a concepção de *escola do trabalho* de Pistrak conforme depoimento de sua esposa Elise no livro *“Nascimento de uma Pedagogia Popular:*

“Em meio à penúria extrema dos primeiros anos de construção da Revolução, em meio à pobreza que lhe lembra de forma impressionante sua pobreza em Bar-sur-Loup, Freinet se reencontra. Ele tem o prazer de poder discutir sua técnica do prelo na escola e as perspectivas que ela lhe abre. Krupskaja, então ministra da Educação Nacional, recebe a delegação no Kremlin. Numa entrevista cordial e espontânea, comendo maçãs oferecidas com simplicidade, os delegados ouvem-na relatar as realizações pedagógicas em curso e as criações em projeto. O que os impressiona, nas palavras da ministra, tão humilde diante da tarefa imensa, é a preocupação permanente com a criança, o papel central que lhe dão os educadores, o desejo de abrir novas perspectivas às suas iniciativas.”(FREINET, Elise, in OLIVEIRA, op. cit.: 127)

As impressões colhidas da observação das escolas russas calaram fundo no jovem educador, um autodidata, leitor das obras de Marx e de Lênin, da mesma forma que de clássicos como Rabelais, Montaigne, Rousseau e Pestalozzi, autores que, segundo OLIVEIRA (1996) formavam a base de seu pensamento e de sua recusa pelas filosofias estabelecidas, principalmente a positivista. *“A marca do materialismo histórico será muito forte na sua obra”(OLIVEIRA, op.cit...: 117).*

Nesse sentido, a visita à União Soviética significa, para Freinet, o encontro de respostas para a concretização de uma prática pedagógica transformadora na qual já vinha investindo no cotidiano de prática de sala de aula.

Desde que fora nomeado professor primário para a aldeia de Bar-sur-Loup, em 1920, Freinet sentia a contradição entre os conhecimentos científicos aprendidos na Escola Normal e sua prática junto aos alunos de sua classe multiseriada de aldeia⁴⁷; a opressão da sala de aula, as crianças agitadas, nervosas, indisciplinadas, barulhentas, desinteressadas e os métodos, aprendidos na Escola normal, para enfrentá-los - gritos e castigos. Com o fôlego comprometido pelas seqüelas dos ferimentos de guerra, via a necessidade de um outro caminho.

“Trata-se, no sentido estrito da palavra, de um desafio material. O velho idealismo destilado pela Escola Normal não tem aqui nenhuma serventia. Não há como contornar esta situação com mais ‘amor às crianças’, ‘dedicação, abnegação’. É preciso encontrar um caminho concreto.”(OLIVEIRA, op. cit.: 112)

Os referenciais da educação soviética são portanto fundamentais para a formulação de sua proposta pedagógica. Descobre o valor do **materialismo pedagógico** – a utilização de técnicas de trabalho concretas, como suporte pedagógico no sentido empreender mudanças das relações de sala de aula. Sua pedagogia não era uma proposta de gabinete. Com os apoios materiais vai sendo plasmado, no cotidiano da classe, construída a partir de uma prática refletida, debatida e compartilhada com inúmeros outros educadores e apoiada em suas crenças pessoais, sua visão de mundo e sua utopia de uma sociedade democrática.

Desse modo, apesar dos contextos tão diversos como a União Soviética, em fase de construção do socialismo e da sociedade francesa, conservadora e capitalista, são visíveis os pontos comuns entre a proposta de Pistrak e da escola russa, com a Pedagogia Freinet:

- A auto-organização dos alunos: Pistrak se inspira nas organizações da juventude comunista e dos coletivos juvenis. Em Freinet essa auto-organização se configura como *Organização Cooperativa da Classe*, uma forma de estruturação da sala de aula que inclui discussão de regras e combinados, divisão de tarefas de organização, e ferramentas de trabalho tais como os Fichários Auto-Corretivos, os planos de trabalho auto-geridos, a auto-avaliação do aluno, as reuniões e assembléias de Cooperativa, para avaliação de projetos de trabalho, administração de finanças, etc.
- A exigência de um trabalho socialmente útil: Por *trabalho socialmente útil* entende-se, em Pedagogia Freinet que a aprendizagem se dá quando atende a uma necessidade orgânica, afetiva ou social. Nisto se resume a motivação, não um esforço do professor, externo à criança. Isto é visto, para Freinet, como uma *Invariante Pedagógica* – “**Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, agir como robôs; ou seja, de sujeitar-se a rotinas das quais não participa.**”(Invariante nº 8)
- A união entre trabalho manual e intelectual : Em Pistrak esta união se inscreve no objetivo de abolir a divisão do trabalho, questão que mobilizava o projeto político socialista. Ela se explicita na concepção dos Complexos de Interesse, que vão desde o projeto de trabalho manual até às reflexões mais abrangentes da realidade social. Para Freinet, trabalho manual e intelectual são apenas duas faces da própria atividade humana vital, sendo portanto indissociáveis.

“Esta idéia de educação pelo trabalho ...não significa que na escola nova, que julgo necessária para a sociedade atual, nos limitaremos a jardinar, a tratar dos animais e das plantas, a carpintear, a fazer trabalhos de pedreiro e de ferreiro. Essa é a concepção menosprezante do trabalho que deixa a uns o encargo árduo do esforço muscular e da

⁴⁷ Classe numerosa, com alunos de 6 aos 16 anos, trabalhando em uma sala pequena, mal iluminada e mal ventilada, com recursos precários e uma barreira lingüística significativa, onde os alunos falavam um dialeto e deveriam ser alfabetizados na língua oficial.

habilidade manual, ... para reservar a outros as tarefas nobres onde o pensamento é preponderante.

O trabalho é um todo: pode haver tanto bom senso, inteligência, útil e filosófica especulação no cérebro do homem que constrói um muro, como no do sábio que investiga no seu laboratório. (...)

O trabalho tal como é preciso organizá-lo na escola não deve ser um assistente mais ou menos eficaz da aquisição, da formação intelectual e da cultura. Ele torna-se um elemento da própria atividade educativa, integrado nessa atividade, e a sua influência não poderia ser limitada a qualquer arbitrária forma material.

Há trabalho sempre que a atividade – física ou intelectual – que esse trabalho supõe, responda a uma necessidade natural do indivíduo e proporcione por esse fato, uma satisfação que é em si mesma uma razão de ser. No caso contrário, não há trabalho, mas ocupação, tarefa que se executa apenas porque se é obrigado a isso – não sendo de modo nenhum comparáveis.” (FREINET, 1977-II: 130 – 131)

- O trabalho por Complexos de Interesse : Freinet utiliza o mesmo termo que Pistrak. – *Complexos de Interesses* – que contempla a idéia da complexidade do real, o qual inclui pesquisas, observações, experimentação, trabalhos manuais, artísticos etc. e se interligam com outros complexos. Integra ainda elementos do *método de projetos* de Kilpatrick⁴⁸ e os integra, na dinâmica da classe, como *Ateliers* – oficinas ou cantos – que contêm instrumentos e materiais específicos, necessários à concretização de projetos multidisciplinares planejados e realizados pelos alunos, individualmente ou em grupos.

⁴⁸ O método de projetos é, dentre os métodos desenvolvidos pelos teóricos da Escola Nova, um dos mais interessantes dentro da concepção coletiva. Inspirado na filosofia pragmatista de DEWEY e formulado pedagogicamente por W. H. KILPATRICK em 1918, o método parte de um problema ou situação-problema para resolver; busca encaminhar uma atividade original ou suscitada para resolvê-la; um ambiente ou meio natural em que esteja situada; uma finalidade ou propósito referente à aplicação dessa atividade e as medidas e meios para a sua realização. Os projetos podem ser, desde a construção de brinquedos, a representação de uma peça teatral, o projeto de uma viagem, ou a construção de uma máquina a vapor, a medição e representação de terrenos da escola, etc. (Luzuriaga, 1961: 250)

- Os planos de trabalho: Elemento fundamental no trabalho de auto-organização das crianças, os planos, ou contratos de trabalho⁴⁹, vêm favorecer a autonomia e a responsabilidade do aluno, ao mesmo tempo em que forma a consciência e apropriação do próprio processo de aprendizagem. Os planos de trabalho assim como outras técnicas, foram utilizados por Freinet, sem nunca ter negado o empréstimo que fazia deste ou de outros.

Mais além do uso dessas técnicas de trabalho, para Freinet era fundamental, na construção de uma nova escola, com uma nova prática educativa, a **formação de um novo educador, diferente da formação de instrutor recebida**, o que implicava uma militância desse professor (não um sacerdócio, conforme o ideal republicano), através de **uma postura ativa e cooperativa**. Só através de um movimento de base, das trocas de experiência e ajuda mútua entre professores, estes poderiam realizar e sustentar as mudanças pedagógicas que eles próprios demandavam e que a educação exigia.

Por isso, longe de patentear o método como seu, empenhou-se na formação uma **rede de auto-formação de educadores**, através da cooperação e das trocas mútuas. Como militante pedagógico e sindical, Célestin Freinet divulgou suas experiências e reflexões pedagógicas através de artigos escritos para revistas como a *“L'École Emancipé”*⁵⁰. A partir de seus depoimentos, falando das experiências com o **texto livre** e a **imprensa escolar**, inicia e dá vida a outra “instrumento” de trabalho e de formação: a **correspondência escolar**, uma prática de troca de textos, produções e informações entre classes e entre professores, que se constitui uma prática mantida até hoje pelos educadores freinetianos⁵¹.

⁴⁹ Os planos ou contratos de trabalho foram também um empréstimo de métodos como o Plano Dalton e o método Winnetka, desenvolvidos nos Estados Unidos no início do século XX e que tinham como base contratos individuais de trabalho, definidos pelos próprios alunos. Este tinha a liberdade de escolher aqueles conteúdos que mais se adequavam ao seu interesse e trabalhar em seu próprio ritmo, comprometendo-se através de um contrato, a cumprir os objetivos a que se propunha (ver Luzuriaga, op.cit.)

⁵⁰ Revista pedagógica de orientação marxista, editada pela Federação de Ensino (FE), que é um órgão sindicalista francês, na década de 20.

⁵¹ Hoje esta correspondência tem sido realizada através da Telemática, onde alunos trocam experiências e idéias utilizando a rede mundial de computadores.

“Este acontecimento⁵² marca, na verdade o nascimento do movimento Freinet: pela primeira vez dois professores se unem e pesquisam juntos as técnicas que permitirão concretizar o projeto educativo que já não é mais o projeto de um só homem, que breve vai tornar-se o projeto coletivo de um número cada vez maior de docentes. A Cooperativa do Ensino Laico (CEL), que nasce oficialmente em 1926 é considerada por Freinet como mais uma “ferramenta” de trabalho.” (OLIVEIRA, 1996: 154).

Os diversos movimentos nos quais Freinet se empenhou, se iniciaram ainda na década de 20, com o *Movimento pela Imprensa na Escola*,⁵³ através do qual Freinet discutia com colegas sobre sua experiência de utilização da imprensa para a alfabetização das crianças; ampliou-se e diversificou seus objetivos com a criação, em 1930, da CEL - Cooperativa do Ensino Leigo, uma organização cooperativa de auto- formação dos educadores e difusão de materiais pedagógicas para a pedagogia cooperativa (hoje denominado ICEM – Instituto Cooperativo da Escola Moderna, na França) e culminou, em 1957, com a formação da FIMEM - Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna,⁵⁴ que se mantém atuante até hoje.

Estas instituições deram continuidade à comunicação e trocas de experiências entre educadores para aperfeiçoamento e atualização das descobertas realizadas por Freinet. Essas trocas se realizam através de reuniões, grupos de estudos e encontros nacionais e internacionais (realizados a cada dois anos), de seminários e estágios, de publicações e da correspondência entre professores, entre classes e entre escolas, em um movimento cooperativo, de professores praticantes da Pedagogia Freinet.

Assim, o que distingue a Pedagogia Freinet e mantém sua atualidade frente às demais propostas elaboradas a partir da Escola Nova, é o fato de ser uma construção de professores, por professores e para professores.

⁵² A primeira troca de correspondências entre Célestin Freinet, professor em Bar-sur-Loup, no sul da França e René Daniel, professor primário na Bretanha, no norte da França.

⁵³ Em 1927 realiza-se, na cidade de Tours, o primeiro congresso do movimento que ganha o nome de *Movimento Internacional de Material Impresso na Escola*, contando com a participação de cerca de 50 escolas que praticam a troca de experiências e a correspondência.

⁵⁴ A FIMEM, é uma entidade que congrega os movimentos da Pedagogia Freinet (denominados Movimentos da Escola Moderna) em mais de 40 países do mundo e se dedica a promover encontros, seminários e estágios para intercâmbio de experiências e práticas escolares, a nível internacional.

“... A senhora Montessori e Decroly eram médicos; os psicólogos suíços eram, antes de mais nada, pensadores; Dewey era filósofo. Eles tinham sentido muitas vezes de maneira genial, a urgência das opções novas que o mundo lhes ia impor; espalharam ao vento a boa semente de uma educação em liberdade; mas não eram eles quem trabalhavam a terra onde ia germinar a semente, nem quem estava incumbido de levar terra à planta e de regar as jovens plantas tenras, acompanhando-as com solicitude até darem fruto. Obrigatoriamente deixavam isso ao cuidado dos técnicos de base que, na falta de organização, de instrumentos e de técnicas, não conseguiam converter os seus sonhos em realidade.. (FREINET, 1975: 17).

Freinet foi um professor primário e nunca deixou de se identificar assim: *“Fui e continuo a ser um destes professores primários; eis porque me são familiares os dados para os quais procuro há muito tempo uma resposta válida”*. E, na condição de professor, sabia que o fórum de discussão dos problemas pedagógicos era uma transmissão quase clandestina de seus queixumes, *“com uma espécie de pudor em divulgar as suas fraquezas”*, sem *“ousar situar e exteriorizar problemas que os seus mestres julgavam naturalmente menores”*.

“Os próprios sindicatos não consideravam – nem consideram – as reivindicações pedagógicas como coisas de grande importância. Eles não tinham ainda reconhecido que a libertação pedagógica só pode ser feita pelos próprios educadores e que, sem eles, nada feito”(Freinet, 1975: 19)

5. Escola Nova e Anarquismo – outras influências importantes

São grandes os pontos de identificação entre a proposta socialista (especialmente a Escola do Trabalho de Pistrak) e a prática inicial de Freinet, especialmente a que desenvolveu nos seus anos de juventude, pela identificação ideológica entre ambas propostas. Porém, o primeiro referencial de uma

pedagogia nova, que buscava romper com a escola tradicional foi a Escola Nova. Mesmo porque, podemos dizer que também a escola socialista teve suas raízes nas propostas da Educação Nova, especialmente na matriz européia, dos princípios da Escola Ativa de Ferrière.

O principal ponto de identificação de Freinet com a Escola Nova⁵⁵ foi o princípio da atividade enquanto motor da aprendizagem. Seu primeiro contato foi a leitura de “*A Escola Ativa*”, de Adolphe Ferrière, que lhe abriu os horizontes para as novas práticas, conforme depoimento de sua esposa Elise:

*“Através das páginas da **Escola Ativa**, o pequeno professor primário, até então desamparado, sente viver suas próprias intuições, entrevê práticas novas, suscetíveis de facilitar sua tarefa”(FREINET, Elise, 1981: 123).*

Buscando conhecer sobre essas experiências, Freinet visita o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, e mantém, durante algum tempo uma correspondência. Mais tarde sua escola, “*A Casa dos Pequeninos*”, é inscrita entre as classes que trocam correspondência com a classe de Freinet.

“O que une, de saída, Freinet à Escola Nova é a rejeição da escola tradicional, como uma instituição fechada, dogmática, “escolástica”, a serviço da manutenção da ordem social. O movimento escolanovista representa para ele, neste primeiro contato, a legitimação de suas buscas empíricas iniciais. (OLIVEIRA: 124)

Elise mostra essa ligação:

*“Temos, para começar, os pontos sólidos de uma teoria pedagógica: são os grandes princípios que orientam a **Educação Nova**, que serviram de base à obra dos grandes*

⁵⁵ A “Pedagogia Nova”, “Educação Nova”, ou ainda “Escola Nova”, baseada nas idéias de Rousseau, serviu de inspiração para todas as pedagogias renovadas que se desenvolveram no final do século XIX e início do século XX. Esse movimento se expandiu por todos os países, referenciando, desde as pedagogias liberais americanas, às propostas socialistas. É, portanto, uma tendência pedagógica multiforme.

mestres teóricos e que orientaram a nossa.”(FREINET, Elise, 1979).

No entanto, não demora a reconhecer os seus limites. Apesar dos princípios comuns, os caminhos se distanciam pela própria realidade bastante diversa das escolas novas burguesas.

*“Nossa experiência é diferente da deles, pelos dados do meio econômico e social, pela formação individual e profissional... Os princípios que orientem a **Educação Nova** têm, para nós, um conteúdo e ressonâncias freqüentemente muito distanciadas das concepções pedagógicas e filosóficas das Escolas Novas burguesas” (FREINET, E. 1979: p.111)*

Freinet partilha alguns referenciais teóricos com a Escola Nova - a criança como centro das preocupações da escola, em oposição à escola tradicional, centrada no professor e nos programas. Mas rejeita a idéia da “criança abstrata”, enquanto categoria idealizada, independente de quaisquer condicionantes sociais.

Para Freinet só existem crianças concretas, com identidade e história únicas e é na escuta dessas crianças, inseridas em determinado meio social e com necessidades e anseios únicos, que o professor deve se referenciar para a condução de seu trabalho na sala de aula.

E este foi o seu caminho, buscando incorporar, sem modismos, idéias e técnicas de trabalho que correspondessem às suas necessidades, na consecução do objetivo de uma prática pedagógica democrática. E admoestava sobre a adoção de novos procedimentos:

“Seja prudente com a novidade. Nunca a procure por ela mesma, mas pela melhoria que poderá proporcionar ao seu trabalho e à sua vida. Essa melhoria depende tanto de você, como da própria novidade. ...

Esses sapatos novos, bons e bonitos que você acabou de comprar, só os desfrutará verdadeiramente quando os tiver “desgastado” e quando, depois de um período mais ou menos longo e penoso, ... você tiver realmente se apropriado deles, a ponto de que ninguém além de você poderia usá-los com a mesma satisfação. ...

Você deve adotar com a mesma prudência as técnicas modernas, procurando as que lhe pareçam mais aptas para enfrentar os cimões a que você terá de subir: não se admire se, a princípio, não forem absolutamente utilizáveis.

Desgaste-as, faça-as suas ... Não é a novidade que deve atrair e guiar, mas a VIDA.” (FREINET, 1988: 97)

Diversas técnicas de trabalho, utilizadas pelos educadores da Escola Nova foram integradas por Freinet em seu cotidiano: o trabalho em equipes de Cousinet, a idéia da cooperativa escolar de Profit, o princípio da atividade de Ferrière, os complexos de interesse de Decroly, o “aprender-fazendo” de Dewey.

No entanto, fez delas uma construção própria, criticando-as e redimensionando-as em função de seu projeto político - dar às crianças os meios de buscar espaços, manifestar-se, agir, transformar.

Na mesma medida em que considerava a classe um espaço de expressão, trabalhava a organização do coletivo como auto-regulador. Pois Freinet não acreditava na liberdade pura e simples. Posicionava-se contrário ao liberalismo:

*“Existe uma palavra cujo emprego pode desviar os recém-chegados a nossas técnicas e com a qual devemos ter todas as reservas: **Liberdade**.*

Não, não somos pela liberdade total da criança nem teórica, nem praticamente. Acreditamos que a noção de liberdade é um desses “guindastes metafísicos” que sempre se manobra contra o povo e contra a própria liberdade. Não existe, nem na escola, nem na sociedade, liberdade pura e simplesmente.” (FREINET, 1961: E., 1979:111).

Na Pedagogia Freinet conceitos como liberdade, interesse e jogo são definidos de maneira diversa:

- A **liberdade** pressupõe a organização, “sem a qual será apenas um engodo”.
- O **interesse** é fruto de necessidades vitais, reais, auto-motivadas, porque respondem a um impulso vital concreto da criança.
- O **jogo** é “uma poderosa necessidade de trabalho”, por esse motivo denominado **trabalho-jogo**, conceito discutido mais abaixo.

Para Freinet, as práticas pedagógicas renovadas, incluindo a Escola Nova, procuraram despertar o interesse das crianças através de materiais e dinâmicas de trabalho artificiais⁵⁶.

“O interesse, como a liberdade, não é uma flor que desabrocha espontaneamente, quando certas condições são realizadas. ...É antes o resultado de uma multiplicidade de elementos que o suscitam, animam e sustentam. Como a liberdade, é o espírito no qual se banha nosso comportamento comum.”

Diante disso, defendeu, na prática, o **respeito às verdadeiras necessidades vitais** da criança em **crescer, criar, agir, compreender e se comunicar**, como a verdadeira (e perene) motivação, não o puro e simples *interesse*:

“não se tem interesse abstratamente, mas o que existem são interesses específicos, seja por uma pesquisa, um trabalho, uma realização, etc.”(Freinet., 1979: 112)

As condições para que isso aconteça são:

- a referência ao real e aos elementos de vida, onde se encontram efetivamente os “complexos de interesses”;
- a liberdade dentro de uma organização cooperativa;
- o espaço para a expressão, iniciativa e criação
- o clima de colaboração e não de oposição e luta.

Um dos diferenciais da Pedagogia Freinet em relação à Escola Nova é esse eixo central na necessidade real da criança de atividade, mas atividade produtiva, de um trabalho com finalidade social, não da brincadeira como mera distração, desvinculada de suas condições concretas. Pois para Freinet o

⁵⁶ O uso do termo *Método Natural*, é também uma forma de contrapor ao *artificialismo* da Escola Tradicional e os *artifícios* construídos pelos educadores renovados da Escola Nova.

trabalho é uma “*necessidade orgânica, ligada ao “sentimento de poder, o desejo de superar-se, superar os outros, de alcançar vitórias, de dominar alguém ou alguma coisa”* (Freinet, 1974: 114).

Em sua obra “*A Educação pelo Trabalho*”⁵⁷ dedica toda uma parte à especificação do conceito de **trabalho-jogo**, atividade considerada como a síntese da necessidade humana vital, que responde às múltiplas exigências de ascensão e de poder, “*uma explosão de energia vital*”, por conter os elementos tanto do trabalho (transformação dos elementos, adequação do meio às nossas necessidades) como do jogo (satisfação, fadiga, relaxamento) (FREINET, 1974 II).

“Existem certas atividades que... constituem a satisfação normal de nossas necessidades naturais mais poderosas: inteligência, unidade profunda com a natureza, adaptação às próprias possibilidades físicas e mentais, sentimento de poder, criação e domínio, eficiência técnica imediatamente sentida, utilidade familiar e social manifesta, grande amplitude de sensações, incluindo cansaço, dor e sofrimento. Não se trata de uma alegria vulgar, nem de um prazer superficial, mas de um processo funcional: a satisfação dessas necessidades procura por si mesma, o mais saudável dos gozos, o bem-estar e o sentimento de plenitude, ao mesmo tempo que a satisfação normal de outras necessidades funcionais. E esta satisfação se basta a si mesma. Por isso, tais atividades são jogos, ao mesmo tempo e tem certas características gerais que destronam e substituem os jogos..”(FREINET, 1974-II: 16)

O **trabalho-jogo** é o trabalho integrado, ocupação sob medida, cuja utilidade a criança reconhece. Caracteriza-se por ter um objetivo visível, o avanço ser facilmente mensurável, oferecer autonomia relativa na realização, tendo em conta as exigências adultas, a satisfação de si próprio, e a aprovação daqueles que nos rodeiam.

No entanto o conceito de trabalho, ligado a opressão, constrangimento e sofrimento, impede que reconheçamos essa dimensão do trabalho e, mais ainda

⁵⁷ O título original, “*Education du Travail*” foi erroneamente traduzido para o português como “*Educação pelo Trabalho*”, editado pela Editorial Presença de Portugal. Recentemente este equívoco foi corrigido na última versão, editada pela Martins Fontes, já apresentada como “*Educação do Trabalho*”.

que, em sã consciência, alguém defenda a sua utilização pelas crianças. Como atividade opressiva, pressupõe, como antítese, o jogo, associado somente ao repouso e prazer.

”Persuadimo-nos, de tal modo, que há oposição radical e definitiva entre trabalho e jogo, e de que o trabalho, cuja tirania comum se conhece, não é para as crianças, que não pedimos a estas qualquer atividade social, deixando-as cada vez mais no domínio do jogo que lhes seria próprio. ... E a escola, neste domínio, não se limitou a seguir o movimento; ela contribuiu para o justificar, ao aceitar sem reação essa separação.”(FREINET, 1974-II: 17/18)

Na escola, então, a dicotomia é completa. Há um discurso de amor ao trabalho, enquanto atividade que enobrece o homem, mas um distanciamento com relação a ele.

“Se o trabalho não é talvez (para você) mais do que constrangimento, por mais que você faça esforço, não conseguirá fazer a criança amá-lo. Você sabe a ineficácia total das palavras com as crianças pequenas. É imoral fazer-lhes discursos sobre a nobreza e a dignidade do trabalho, no próprio momento em que se substituir esse trabalho por processos edulcorados para atenuar o rigor da obrigação a que você está reduzido. Mas as crianças não são idiotas... Elas não gostarão do trabalho!

Recoloquemos ousadamente o trabalho no centro de atividade e do devir humanos. Isso é possível, como já lho mostrei, se nos orientarmos, ... para o trabalho-jogo, que será, em si mesmo, simultaneamente, aprendizagem e cultura.” (Freinet, 1974: 19)

Freinet reconhece a **ludicidade como algo da natureza da criança, tanto quanto do adulto, embora este nem sempre a reconheça como sua necessidade**. O jogo é a *“atividade funcional que se exerce no sentido das necessidades individuais e sociais da criança e do homem, como uma preparação para a vida”* (op.cit: 17). Este jogo é trabalho, mas trabalho de criança. É um **trabalho-jogo**, “uma espécie de explosão e de libertação, como ainda o sente, nos nossos dias, o homem que consegue entregar-se a uma tarefa profunda, que o anima e o exalta” (idem).

O jogo tal como o identificamos é a forma que a criança encontra para dar vazão à sua energia, na impossibilidade de integrar-se no mundo adulto. Esse jogo tradicional da criança é criador e dinâmico. O prazer que ele proporciona é de uma qualidade especial, que não deixa no entanto de ter uma relação com o gozo orgânico. O jogo é uma forma especial de trabalho, procurado e, se necessário, inventado pela criança para gastar o seu excedente de força.

A necessidade de “distrações” após o trabalho significa que, de certa forma, ao trabalho realizado faltam atividades funcionais. O **trabalho-jogo**, ao contrário, deixa a criança satisfeita e cansada. Um cansaço saudável, parte do ciclo da vida que alterna esforço/repouso.

O conceito de **Trabalho** ganha em Freinet uma concepção humanista importante. Não pode ser compreendido se tomarmos o conceito dentro de uma ótica capitalista de trabalho espoliado, que é trocado simplesmente por um salário. O conceito freinetiano muda o eixo de compreensão e de realização do trabalho escolar.

Numa classe Freinet a criança, ao invés de ter que exercitar-se e treinar-se, como forma de preparar-se para uma vida futura, realiza atividades significativas, com finalidade real, produtiva, a partir de situações reais da vida do grupo, decididas coletivamente e realizadas com imaginação e fantasia, dois elementos inseparáveis da atividade infantil.

A ludicidade das atividades está no espaço aberto para a expressão pessoal, e não no jogo permanente, que freqüentemente caracteriza as pedagogias renovadas, em busca de uma motivação artificial para os mesmos trabalhos monótonos, repetitivos e destituídos de sentido, da concepção tradicional.

Do Anarquismo, Freinet incorpora principalmente o valor da auto-gestão e o ideal cooperativo.

Oriundo de uma família de pequenos proprietários rurais, Freinet valoriza a cooperação e ajuda mútua e incorpora esses valores, assim como a importância da autonomia, rejeitando a hierarquia imposta e defendendo a auto-gestão e auto-regulação dos grupos.

Incorpora a idéia de cooperativa escolar de Profit, mas dá-lhe outra atribuição, além da econômica.(Ver glossário no Cap.V).

O Conselho de Cooperativa é uma instância na classe, onde os problemas do grupo são discutidos e as normas debatidas, os conflitos esclarecidos.

Mas Freinet discorda na noção de “professor–camarada”, entendendo que o papel do adulto no grupo, embora não seja o de comando de todas as atividades, tem um papel de coordenador e guardião dos acordos e combinados estabelecidos pelo grupo.

A Pedagogia Freinet vem propor uma dinâmica escolar, baseada no trabalho real, com uso e objetivos claramente definidos, sustentados em uma organização técnica e cooperativa que garante autonomia, direito de expressão e de criação a todas as crianças, através de planos de trabalho individuais e coletivos, assim como de sistemas de avaliação e auto-avaliação, que levam a criança a tomar consciência e assumir efetivamente sua autonomia e seu processo de aprendizagem.

“Este é o sentido profundo da expressão “Educação do Trabalho” usada por Freinet: não é educação para o trabalho (profissionalização), nem tampouco educação pelo trabalho, ... o que evoca a proposta liberal deweyana. Não há mediação entre educação e trabalho, a educação é trabalho ou não é. Na perspectiva marxista que aqui influencia indubitavelmente Freinet, só o trabalho permite que os homens, ao transformarem a natureza, se transformem a si próprios, se eduquem. ... Além disso, o trabalho autêntico gera na pessoa sentimentos de potência que a levam a ultrapassar-se constantemente.”(OLIVEIRA, 1996: 139)

Capítulo III

A HISTÓRIA DA PÉS NO CHÃO

“A utopia é a verdade de amanhã”
(Victor Hugo)

1. Introdução

Como vimos no capítulo dedicado ao estudo das Escolas Alternativas e Democráticas, a década de 70 foi um período de concretização de contestações, iniciadas na década anterior, através dos movimentos sociais.

Foi também um período caracterizado pelo aumento da participação da mulher/mãe de família das camadas populares no mercado de trabalho, o que incrementa e dá força aos movimentos de luta por creches e por uma educação infantil de qualidade, como parte dos movimentos sociais como um todo.

Essa luta era motivada, por outro lado, pelo fato de a industrialização do país provocar uma urbanização crescente, o que levava à diminuição de espaços livres e seguros para as crianças brincarem. O achatamento cada vez maior dos salários, por outro lado, levava ainda ao envolvimento cada vez maior dos membros das famílias em atividades remuneradas, fazendo com que parentes, amigos e vizinhos, que tradicionalmente apoiavam os pais, se tornassem cada vez menos disponíveis para cuidar das crianças pequenas (Rossetti, 1998).

Esses fatores fazem com que a luta por creches comunitárias passasse a se constituir uma reivindicação importante dentro dos movimentos sociais, a partir da própria discussão dos problemas do bairro, onde se destacava a falta de um local onde as mulheres pudessem deixar seus filhos para poderem trabalhar fora de casa, e ajudar no sustento da família (VIANA, 1980).

Tornavam-se freqüentes as iniciativas coletivas de mães de família para enfrentar essa questão. Sem isentarem o poder público de sua responsabilidade

pela educação infantil, mas, pelo contrário, buscando alertá-lo dessa responsabilidade, grupos de mães se organizam e estruturam “creches comunitárias”, embora o termo não fosse bem aceito nesse período, por carregar ainda em si a conotação assistencial e sanitária que caracterizou as primeiras creches abertas no Brasil⁵⁸.

A rigor, na medida em que foram crescendo, se estruturando e se institucionalizando nas duas últimas décadas, estes movimentos têm sido um forte alerta ao Estado sobre essa responsabilidade.

A diferença entre as creches públicas e essas instituições era

“o fato de serem gerenciadas pela própria comunidade, fora do controle do Estado, muito embora não eximam este de suas responsabilidades pela manutenção através de convênios e melhoria das condições de moradia, saúde e educação dessa mesma população.”(VIANA, 1980: 6)

É dentro deste contexto de busca de soluções coletivas, cooperativas, não institucionalizadas, para o atendimento da criança pequena, que surge a Associação Educativa Pés no Chão – AEPC, iniciativa particular de construção de uma escola voltada para a Educação Infantil (na época denominada “pré-escola”), e caracterizada por uma atitude de respeito à criança. Constituíam-se em um espaço de formação e desenvolvimento, tanto para a criança, como para seus pais. Muitos dos atores que organizaram esta escola, eram pessoas que estavam também envolvidas naqueles movimentos sociais, operários e de bairro, assim como nos movimentos de luta “pró-creche”.

Para reconstruir esta história foi realizada uma pesquisa documental nos arquivos de época da fundação da escola e dos quatro anos seguintes (período em que a escola manteve a estrutura cooperativa, através de uma Associação de pais e professores). Foram entrevistados alguns dos associados que participaram

⁵⁸ “A creche propriamente dita, foi constituída no Brasil de forma peculiar. Enquanto nos países europeus, ela foi proposta em função da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui ainda não havia demanda deste setor. A lei do Ventre Livre trazia para as donas de casa o problema da educação das crianças de suas escravas. Assim, as creches populares foram criadas com o objetivo não só de atender às operárias industriais, mas também às mães empregadas domésticas.”(FARIA, 1997: 25)

da fundação (que na época eram pais e atuavam também como professores). Entrevistamos ainda professores que trabalharam durante o período pesquisado. E, finalmente, foi realizada uma pesquisa junto àquelas pessoas que mais vivenciaram a experiência da AEPC durante o período da cooperativa (1978-1982): os ex-alunos e seus pais.

O critério para a seleção dos entrevistados foi a relevância de sua participação na escola, medida pelas referências a eles contidas nos documentos escola. Dos dez sócios fundadores foram entrevistados cinco, de cujos depoimentos estaremos utilizando trechos neste capítulo.

Quanto aos professores considerou-se o tempo de permanência na escola e o seu engajamento em outras instâncias, além da sala de aula, o que evidenciava seu interesse na proposta. Nesse sentido os documentos apontavam E. L. e M. I. como dois nomes fundamentais. Seus relatórios pedagógicos e as menções a eles, contidas nos boletins informativos, evidenciavam sua profunda identificação com a proposta e maior possibilidade de tê-la concretizado na prática de sala de aula.

Uma terceira professora também foi contatada, embora, na época, não tivesse se mostrado identificada com a proposta. No entanto, o fato de ter sido a primeira professora habilitada em pedagogia que a escola contratara, e, ter experiência prévia em educação nos moldes tradicionais, seria ideal para fazer um contraponto com a experiência dos demais.

Ela porém se negou a dar depoimento, alegando que não tivera boas lembranças da escola, que ela considerava como uma “não-escola”,. “Escola é para ensinar. Educar é tarefa dos pais.” (sic)

No processo de pesquisa, dois documentos foram de especial relevância:

- Uma monografia de conclusão de um curso de Especialização em Educação Pré-escolar, datado de 1986, de autoria de France Maria Gontijo Coelho, sócia-fundadora da AEPC e uma das primeiras professoras que atuou na escola, no período de 1978/79;
- Um relato de experiência, datado de 1980, de autoria de Vitória Líbia Barreto de Faria, também fundadora, apresentado durante o Terceiro

Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado em Goiânia, em outubro de 1980.

A pesquisa junto aos pais e ex-alunos será objeto de análise no próximo capítulo desta dissertação, dedicado a avaliar a experiência da Escola do ponto de vista dos que a vivenciaram.

2. AEPC: A construção de uma Utopia

A história da Pés no Chão se inicia em abril de 1978, quando um grupo de casais, constituído por pais jovens, com filhos pequenos, preocupados com sua formação, começa a promover reuniões na casa de um deles, para discutir seus projetos de educação para seus filhos. Eram pessoas com trajetórias de vida diferentes que tinham, como ponto comum, o fato de serem novatos na função de pai, e desejosos por construir com eles uma relação diferente daquela, autoritária e vertical, na qual haviam sido, eles próprios, educados em suas famílias de origem. Essa relação que todos negavam, no entanto, ia além da família. Em sua monografia sobre a Pés no Chão, COELHO (1986: pág.8) observou que o desejo de mudar as relações sintetizava um desejo maior, de *“questionar a sociedade capitalista consumista e alienante”*

Entretanto, uma das sócias-fundadoras, A. M.⁵⁹, diz que ninguém naquele grupo sabia muito claramente o que queria.

“Sabíamos, isto sim, o que não queríamos - não queríamos repetir a educação que recebêramos. Criá-los (os nossos filhos) com liberdade, isto sim, era um ponto em comum entre todos os que estavam lá. No começo não pensávamos em fundar uma escola, mas lá pela terceira reunião, surgiu a idéia de alugarmos uma casa e a única condição da qual tínhamos clareza, era que a casa deveria ter muito espaço externo.”

⁵⁹ A. M. – Participou da cooperativa desde seu início e foi professora durante grande parte do tempo. Voltou a trabalhar na escola após a dissolução da cooperativa, até 1985. Hoje é pedagoga e assessora parlamentar.

O grupo, que já mantinha alguns laços de amizade, seja por se conhecerem há mais tempo, seja pela militância nos movimentos sociais, reunia-se na casa de A. G.⁶⁰, que assim descreve o clima daqueles encontros:

“Algumas pessoas, de pensamento mais progressista, se organizavam em vários movimentos, em vários grupos, e nós formamos um grupo de pais – pais novatos, com filhos pequenos, e nos encontrávamos na minha casa, que tinha um quintal muito grande e deixávamos os filhos ali, crianças de cerca de um ano de idade, brincando. O grupo era formado pela B. e eu, o J. L. e a A.M., V.L. e o G.S., a I.L. e o F.J., e a F.G.. A gente começou a perguntar que tipo de educação queríamos para os nossos filhos. O modelo das escolas que haviam por aí na época, eram modelos que reforçavam o individualismo, o egoísmo, tinham castigo. E a gente começou a discutir lá em casa, enquanto a criançada brincava e rolava no chão”

Aquelas reuniões, descreve COELHO (1986), apesar de sua informalidade, eram em si um ato de ousadia e coragem, na medida em que ainda se vivia sob o regime militar e o espectro da repressão (onde qualquer reunião tinha caráter político de subversão), rondava a mente de todos, ainda que, no caso, fossem encontros para discutir a educação dos filhos. É que no grupo haviam pessoas que já haviam sofrido perseguições e ainda se sentiam muito ameaçadas.

Em torno daquelas discussões aglutinavam-se também outras pessoas interessadas na Educação Infantil, como **S.**, uma pedagoga que trabalhava na FEBEM e **I.**, que depois veio a trabalhar em um movimento de creches ligado à Igreja Católica.

Na verdade, várias dessas pessoas, representavam uma geração de jovens militantes, tendo passado pelo movimento estudantil e popular. Sua preocupação não estava apenas com o que ocorria com seus próprios filhos, mas em buscar uma forma alternativa de educação para a sociedade. Participar deste

⁶⁰ **A. G.** – Professor de História, foi um dos principais articuladores da cooperativa. Atuou como professor de atividades especiais (música, artes, marcenaria, atividades físicas) junto às crianças, durante todo o período de funcionamento da cooperativa e continuou a trabalhar na escola até 1989. Foi coordenador pedagógico e diretor da AEPC. Hoje é vereador pelo Partido dos Trabalhadores.

grupo representava uma nova instância de atuação, que se apresentava pela sua, recentemente adquirida, situação de pais.

O primeiro contato dessas pessoas com a realidade das escolas infantis foi um choque, de acordo com o depoimento de uma das entrevistadas:

“Conheci A. M. e J. L. numa escolinha que ficava na Rua Montes Claros, lá no Anchieta. Nós havíamos chegado de Curitiba em Janeiro e quando comecei a trabalhar tinha que arrumar um lugar para a nossa filha ficar e encontramos essa escola.

A gente tinha tido uma vivência riquíssima em Curitiba, na Oficina⁶¹. G. S. dava aula e eu participava na Comissão Pedagógica. Não tínhamos filhos ainda, porque a M.S. veio novinha para cá, mas tínhamos sobrinhos, todo mundo estudava lá. E lá se constituíra um grupo muito legal, que estudava e discutia. Eu dava aula na rede municipal e víamos aquilo como um espaço de formação, de estar com a mão na massa, discutindo com pessoas muito interessantes.

Daí, você entra numa escola que tinha mil problemas, uma escola tradicional mesmo, que até tentava ser um pouco avançadinha, ... e encontramos a A. M. e o J. L., nos encontrávamos no portão da escola, nas reuniões e eles partilhavam as mesmas insatisfações que nós. Começamos a contar como eram as coisas e o que acontecia lá em Curitiba e eles, que eram amigos e vizinhos do A. G. nos chamaram para participar daqueles encontros. Aí veio a idéia – “Vamos abrir uma escola?” (V.L.)

A partir desses encontros e dos estudos neles realizados, da própria sensibilidade de cada um no contato com seus filhos e da experiência profissional de alguns, foi-se evidenciando a importância da educação infantil, compreendida como uma questão básica na estruturação da personalidade adulta e na formação para a cidadania. Por isso consideravam inaceitável o descaso e a improvisação que imperava nas escolas infantis da época, fossem elas particulares ou públicas.

“Questionava-se desde os currículos pré-escolares até as condições físicas das escolas. Desde a política educacional do governo, até a omissão do Estado no que diz respeito à educação pré-escolar.

⁶¹ A escola Oficina, mantida por uma associação de pais e professores, a AED – Associação de Estudos do Desenvolvimento.

Estas discussões e questionamentos nos levaram a criar uma escola cooperativa (Associação Educativa Pés no Chão – AEPC)“ (BARRETO, 1980: 9)

Em todos os documentos da AEPC datados dessa época, é reiterada a expressão do que animava a criação da escola: a *“insatisfação dos pais com o que existia em termos de educação pré-escolar em Belo Horizonte”* (Documento No. 1 - Setembro/78).

Havia, também em comum, a crença de que a transmissão de valores de cooperação, solidariedade e autoconfiança, assim como a relação afetiva com as crianças, eram eixos fundamentais para a formação da pessoa. Do ponto de vista daquele grupo, que representava toda uma geração⁶², estes valores eram opostos ao que se via nas instituições de Educação Infantil onde os filhos freqüentavam ou viriam a freqüentar.

Segundo análise de COELHO (1986: 9), a principal distorção estava no *“objetivo de lucro em que estas escolas se fundamentavam”*, o que gerava uma relação *“hipócrita e falsa, entre proprietários, pais e alunos, com o objetivo de não se perder a ‘freguesia’”*. De acordo com essa autora, as escolas funcionavam como **depósitos** de crianças, na medida em que pais não tinham qualquer participação sobre o que lá ocorria com seus filhos. Seu papel se resumia a contribuir com o pagamento no fim do mês. Outra distorção apontada, em termos pedagógicos, era o uso intensivo de materiais, levando a um consumismo de *“brinquedos pedagógicos”*, comprados, prontos e descartáveis.

Finalmente, estas escolas constituíam-se em *“um ambiente frio, sem nenhuma semelhança com a casa de nossos filhos. Uma escola para nossos filhos, mas estranha a eles.”* (COELHO, *op. cit.*)

⁶² O termo “geração” é aqui usado não no seu sentido biológico (avô, pai, filho), mas com uma conotação cultural. Adotamos o sentido dado por SIRINELLI, (1996: 133), que explica: *“um estrato demográfico só se torna uma geração quando adquire uma existência autônoma e uma identidade, determinadas por um acontecimento inaugurador- e às vezes esse processo só se verifica em um setor bem determinado”*. O conceito de geração se refere assim, a um grupo particular da sociedade, durante um período de tempo mais curto ou mais longo, dependendo do tempo de duração do elo que une esse grupo. Segundo a autora a geração pode ser modelada pelo acontecimento ou por uma auto-representação ou auto-proclamação, um sentimento de pertencimento a uma faixa etária com forte identidade diferencial.

3. Pais cooperados, imagem de uma geração

A crítica que o grupo fazia à educação, era parte do pensamento de toda uma geração em nível mundial, um questionamento sobre o papel opressor da escola em seus procedimentos internos e à sua função como reprodutora da dominação do sistema capitalista. Era uma “onda crítica” radical (STEIN, 1979: 25), que chegava a propor a “*completa supressão da escola*” como sugeriam Ivan Illich e outros pensadores.

No caso brasileiro essa contestação, como vimos anteriormente, era agravada pela repressão da ditadura militar, com sua ideologia da segurança nacional, da valorização do individualismo e da competição, através de um sistema de ensino que priorizava a competência instrumental e a formação das habilidades e atitudes. Configurava-se como um movimento de resistência contra procedimentos de caráter policiaisco⁶³, que faziam parte do cotidiano das escolas.

Aqueles pais, cada qual com sua experiência de atuação política, buscava concretizar a contestação no nível da ação:

“Não era necessidade apenas teórica, apesar de que cada um de nós tinha suas teorias, mas ali tinha um incômodo real, uma necessidade de transmissão a seus filhos de cuidar desse mundo. Nós ainda estávamos vivendo o fechamento de uma época em que se acreditava mais ferozmente na modificação mais incisiva sobre o mundo, tínhamos que agir sobre todos os setores. Era o restinho dos anos 60 que pulsava em nós.

Era esse vigor, não só das teorias, mas uma necessidade enorme de encontrar o “como fazer” com os nossos filhos, o que fazia com que a gente não perdesse as reuniões e apostasse que aquilo iria dar certo.”(M. I.)⁶⁴

Uma das formas de resistência contra a escalada da competição e do individualismo, que invadiam a cultura, foram as diversas iniciativas cooperadas

⁶³ As sanções escolares, inclusive, receberam nomenclatura policial – ocorrências, jubileamentos.

⁶⁴ M. I. – Psicóloga, Pedagoga e Psicanalista. Participou de todo o processo de discussão inicial e de fundação da AEPC, contribuindo com a concepção pedagógica na prática escolar. Afastou-se do grupo em 1979. Trabalhou em órgãos públicos, como a FEBEM e instituições de ensino. Hoje trabalha como psicanalista e consultora da Prefeitura de Belo Horizonte.

de solução dos problemas, uma opção que essa geração adotou, de oposição ao poder instituído e de afirmação da sociedade civil.

Quando aquele grupo opta por criar uma escola cooperativa, fato que começa a se definir a partir das reuniões, não se tratava de uma iniciativa isolada. Quase simultaneamente, outras experiências com o mesmo perfil surgiram no país, sem que se conhecessem as ligações existentes entre elas. Em Contagem, MG., a Cooperativa Jardim Mangueira⁶⁵ iniciava sua atuação, no mesmo ano de 1978. A Escola Cooperativa Curumim, em Campinas, SP,⁶⁶ também se constituiu no mesmo ano. Da mesma forma que a AEPC, essas outras escolas infantis eram mantidas por associações de pais, que se responsabilizavam por todas as tarefas administrativas e pela construção do projeto pedagógico. Todas tinham como princípios, válidos tanto no nível das crianças quanto dos pais, a cooperação, a liberdade, a autonomia e aquilo que, na AEPC foi definido como “cientificidade”: um trato mais reflexivo da prática pedagógica.

Eram experiências de construção coletiva:

“construir uma escola a nosso modo, da maneira que podíamos: de forma coletiva. Uma ‘escolinha’ para crianças de 0 a 6 anos, onde os pais eram os donos da escola, sem fins lucrativos, onde todos dariam contribuições em dinheiro e trabalho, não significando que no momento do afastamento teriam direito de posse sobre aquilo que fosse construído. Uma propriedade coletiva.” (COELHO, 1986: 9)

Nesse momento a vivência tida por V.L. e G.S.⁶⁷, em instituição semelhante em Curitiba,⁶⁸ ofereceu as coordenadas principais, nas quais o grupo se referenciou na concepção da escola.

⁶⁵ A experiência desta escola, conforme já dissemos anteriormente, foi relatada por William César Castilho e Maria Antonieta Pereira. No caso desta experiência sabe-se que houve troca de informações entre uma fundadora da Pés no Chão e os fundadores daquela escola, o que explica a semelhança dos processos entre ambas escolas.

⁶⁶ Associação Educacional de Campinas – brochura em xerox – Campinas, 1993

⁶⁷ G. S. – Pedagogo, ideólogo do grupo viveu, juntamente com V. L. , a experiência da Escola Cooperativa Oficina de Curitiba. Hoje é professor, pesquisador e doutor pela FAE/ UFMG. Participou do processo da AEPC durante todo o seu período cooperativo.

V. L. – pedagoga, trouxe junto com G. S. a concepção pedagógica e a estrutura administrativa adotada pela AEPC. É mestre em Educação e tem dedicado sua vida à Educação Infantil, como técnica do MEC e hoje prestando assessoria e consultoria em diversas instituições de ensino em BH. Ministra cursos e se dedica à

Foi assim que, de forma cooperada, definiram-se os princípios, objetivos e formas de atuar com as crianças, que a escola adotaria. Foi-se constituindo um consenso com relação ao enfrentamento de diversas situações ligadas à educação das crianças pequenas, como a validade do uso de prêmios e castigos, a relação com a televisão, os limites, sexualidade, a educação de meninos e meninas, etc.

“As discussões foram apontando caminhos e o grupo ficou mais maduro. Então resolvemos alugar uma casa para montar a escola. A primeira foi na Rua Turquesa, no Prado. Quando alugamos a casa já tínhamos decidido que (a escola) seria uma cooperativa. A direção foi dividida em comissões... Todos os pais tinham que participar em alguma dessas comissões.”(A G.)

Para M.I., outra entrevistada, havia um sentimento comum, um consentimento implícito, que tocava a todos:

“algo faltava em Belo Horizonte - (tomada como protótipo da sociedade brasileira), algo que já estava no ar, podendo e devendo ser capturado e sistematizado numa experiência pedagógica que ninguém estava arriscando fazer. Era algo extremamente político, sem dúvida, mas que tinha muito a ver sim, com as teorias pedagógicas.”(M.I.)

Alguns dos participantes já haviam cogitado da idéia de construir algo novo para a educação:

“A minha primeira formação foi curso de Educação e, lá na faculdade, nós já tínhamos um grupo ultra-arrojado, com um pensamento ultra de vanguarda, que já pensava em fazer uma escola. Só que lá as coisas não deram, mas ficou o vigor da idéia. Nascendo o L., meu primeiro filho, renova em mim a questão da educação e já não tinha mais como eu ficar adiando. Eu já estava trabalhando, ...com uma reeducação de linguagem, uma psicopedagogia, que na

formação de professores para a Educação Infantil. Assim como G. S., acompanhou a AEPC durante toda a fase cooperativa. Mais tarde voltou a prestar assessoria à escola, na etapa não cooperada da escola.

⁶⁸ A Escola Oficina, mantida por uma associação de pais e professores, AED – Associação de Estudos do Desenvolvimento

época não se chamava assim, mas que tinha todos os recursos da teoria de Wallon, por exemplo, ... que embasavam todo o trabalho com o corpo. E a vontade de inovar em educação. As escolas que nós tínhamos em BH não eram suficientes, não respondiam aos conceitos que já abordávamos. Eu posso dizer que eu participava de um pensamento da época. Porque eu tinha muitos amigos e conversava com muitas pessoas que tinham essa mesma insatisfação...”(M.I.)

Nesse pensamento conta a experiência da Escola Oficina de Curitiba, já relatada anteriormente, fundamental para apontar um caminho para responder a este anseio do grupo. Os dois associados que vieram de lá foram portanto peças importantes, na definição da estrutura básica delineada para a AEPC.

A entrevistada V.L. relata que o casal não teria vindo para Belo Horizonte com a intenção de fundar uma escola, mas o choque que sentiram ao vivenciar uma escola tradicional, depois de terem vivido uma experiência plena, de diálogo, liberdade e compromisso com uma real formação das crianças, os impulsionou nesse sentido. E o encontro com outros casais que pensavam da mesma maneira, foi o incentivo à idéia de constituírem uma escola.

G. S. confirma que seu objetivo não passava por trabalhar em educação infantil.

“Quando vim para BH, tinha outro projeto pessoal – trabalhar no movimento popular. A criação da Pés no Chão se deu por uma imposição da situação de pai. Quero dizer, havia sim, uma necessidade pela situação de pai, mas a questão da educação era um projeto nosso: mexer com educação popular. Então, juntou a idéia de projeto de vida como educador, essa busca, com a necessidade da gente, como pais.”

Se a idéia de trabalhar em uma escola não se colocava para ele naquele momento era porque, segundo ele, no meio dos militantes de esquerda, a idéia de educação infantil era considerado “algo menor”. As mudanças sociais tinham outro espaço para acontecer:

“Naquela época, falar em pedagógico era lembrar de didática, em educação e isso era minoritário, inferior. Nas

teses do marxismo, por exemplo, educação era coisa que não tinha muita importância. Tinha que trabalhar a mudança das forças produtivas, transformar as relações de produção. Isso é que era importante. A gente não via como fazer essa ponte entre a educação infantil e o objetivo maior de fazer política. Educação era secundário. É agora que a educação está ganhando mais importância, mas ainda tem muita gente que acha que atuar na educação não é a questão fundamental. Tem que atuar é nos meios de produção, nas relações de produção mais diretas.

Tanto era assim que a gente trabalhava na região industrial, envolvidos com os movimentos de fábrica, com os movimentos de bairro, ajudar a criar creches comunitárias, luta contra a falta de vagas na escola pública, a gente tinha um trabalho político nessa dimensão. Essas outras coisas eram realmente secundárias

Para alguns trabalhar em educação infantil era um trampolim para discutir questões políticas mais amplas. A gente também achava isso, mas a gente via que não tinha jeito de discutir aquilo sem fazer uma educação infantil de qualidade, de realmente enfrentar a educação infantil como uma proposta, que isso era importante.”(G.S.)

4. A Educação Infantil no Brasil: situação na década de 70 e breve retrospectiva histórica

A “insatisfação com o que existia no âmbito da educação pré-escolar em Belo Horizonte”, que aparece em todos os documentos iniciais da escola, acontecia pelo fato de que na década de 70 a educação era predominantemente tecnicista.

Quanto à Educação infantil, esta se revestia de uma conotação romântica, fruto da concepção idealista de criança e do universo infantil, o que se mostrava bem distinto das concepções do grupo em estudo:

“No final da década de 70, a escola particular tinha ainda muito essa característica de ‘jardim de Infância’. Aquela coisa de que a criança vai só para brincar, bonitinha, a ‘plantinha que tinha que ser cuidada’. Por outro lado, tinha a perspectiva de pessoas como as que iniciaram a escola, que ia mais além de uma simples educação infantil. Havia uma perspectiva política, de formação de um ser, um

homem para esta sociedade, diferente daquilo que a gente estava vendo e negava. Sem dúvida alguma, para o modelo de homem que a gente queria construir para os filhos, era algo muito diferente daquilo que as escolas de uma maneira geral, pensavam.”(V.L.)

A educação brasileira, na década de 70, caracterizada por seu cunho tecnicista, era regida pela lei 5.692/71, que enfatizava os aspectos econômicos dos investimentos em educação, direcionando os esforços educacionais para a preparação de quadros técnicos para a economia de mercado que se implantava. Dessa maneira a formatação da escola era voltada para atender à demanda de mão-de-obra de um mercado em processo de modernização.

Baseada em pressupostos behavioristas e guiada pela teoria do capital humano dominante na época, a educação é encarada como fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com o máximo rendimento e mínima inversão (CHAUÍ, 1980), sendo aplicáveis à escola os mesmos critérios válidos para os procedimentos empresariais.

A educação é vista como

“instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país”(CHAUÍ, 1980: 35)

No tocante à educação infantil, a 5692/71 representou um retrocesso em relação à legislação anterior – a LDB de 1961. Esta LDB, embora ainda não considerasse a educação das crianças pequenas como atribuição do Estado, previa, em seu Art. 23, a educação pré-primária em “*escolas maternas ou jardins de infância*”. Restringia-se, no entanto, a estimular, através do seu Art. 24, que as empresas que tivessem em seu serviço mães de crianças menores de sete anos, organizassem e mantivessem, “*por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária*”.(Kramer, 1995: 117)

No entanto a lei 5692/71, de 11.08.1971, revoga os artigos 23 e 24 da LDB e se restringe, no texto relativo à educação básica, a definir, no Cap. II, referente

ao ensino de 1º grau, a fixar “a idade mínima de 7 anos”, como condição para o início da escolarização no 1º grau. Com relação às crianças menores deixa a cargo de cada sistema de ensino, dispor sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau, de alunos com menos de sete anos de idade.

E delega aos sistemas de ensino a responsabilidade de decidir sobre como atender às crianças menores:

“Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente duração em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”(Lei nº 5692/71, in KRAMER, 1995: 118).

Os textos legais são uma demonstração de como, nessa época, o atendimento infantil sequer era reconhecido como um direito. E mesmo a existência de uma citação nestes textos, por si só, não significava uma garantia desse direito, porque, a educação infantil não era vista, até então, como uma prioridade social, ou seja, a própria sociedade compartilhava essa percepção, de acordo com a visão de um dos entrevistados:

“Realmente havia, ao nível da sociedade, uma concepção de que as crianças aprendiam muito mais com a cultura da família do que com a proposta da escola. Então ir para a escola era pior do que ficar na família”(G.S.).

Na década de 70 este quadro vai tomando outra configuração e a forte demanda pela educação infantil pressiona o governo com um amplo movimento social urbano.

4.1. Educação Infantil no Brasil - uma negligência histórica

As primeiras instituições para atendimento às crianças pequenas, que se formaram no Brasil, datam do final do séc. XIX, quando, com a lei do Ventre Livre, de 1871, as crianças filhas das escravas já não eram propriedade dos senhores os quais, portanto, se desobrigavam de sua manutenção.

Na época colonial as escravas costumavam amarrar seus filhos nas costas, a fim de conciliar o trabalho com o cuidado das crianças. Mas quando eram escolhidas para amas-de-leite, os filhos teriam que ser afastados das mães, sendo abandonados, ou enviados para um local denominado “Roda”⁶⁹, espécie de creche popular onde eram alimentados com mamadeiras e tratados por outras escravas. (CIVILETTI, 1981 *in* FARIA,1997: 15)

O índice de mortalidade infantil nestas instituições era tão elevado que elas eram popularmente conhecidas como “cemitério de anjinhos”.

A situação dessas crianças, esses índices de mortalidade e os freqüentes casos de abandono passaram a se constituir preocupações dos movimentos abolicionistas e médico-higienistas. Segundo KRAMER (op.cit.: 49-50) foram tomadas iniciativas localizadas, em cidades como o Rio de Janeiro, por parte de grupos de médicos, damas beneficentes, etc, no sentido de instituir as primeiras creches, mas o setor público não se mobilizou.

E essa tendência se institucionalizou, definindo o modo como é tratada a questão da infância no Brasil desde o período imperial: como uma ação dependente da iniciativa privada, de caráter filantrópico, religioso ou voluntário e sempre carente de um posicionamento dos poderes públicos. Estes assumem *uma função normatizadora, cabendo-lhe “o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais”* (KRAMER, op.cit.: 61), mas esquivam-se de dotar as instâncias locais com os recursos necessários para implementar as ações. Daí apelar sempre para a ajuda humanitária, através de indivíduos abastados e entidades filantrópicas.

Dessa maneira o atendimento à infância deixava de ser um direito, para ser um favor. Somente na constituição de 1988 é reconhecido o direito ao atendimento da criança de 0 a 6 anos: “Art. 7 – São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visam a melhoria de sua condição social (...) a assistência gratuita dos filhos e dependentes, desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas”. E, somente na nova LDB ela é incluída como parte da educação básica.

⁶⁹ A “Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocente” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de “Casa dos Expostos”, ou “Casa dos Enjeitados”. (KRAMER, 1995:49).

No início do séc. XX, principalmente na década de 20, alguns movimentos operários reivindicando melhores condições de trabalho e entre elas constava a instalação de creches nas fábricas, onde chegaram a ser criadas algumas. Também neste momento sua criação se deu com o objetivo de liberar as mães para o trabalho, não como necessidades de desenvolvimento e bem-estar das crianças.

“Nestas instituições infantis desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial-custodial, pois a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não se desenvolvia um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, pois não era considerado como um dever social, e sim, favor ou caridade de certas pessoas ou grupos.” (FARIA op.cit.: 27)

A constituição das creches no Brasil se deu, portanto, originalmente como um suporte para a liberação da mulher para o trabalho doméstico e, só posteriormente, para o trabalho industrial. E, ainda assim, as creches, asilos e jardins de infância se desenvolveram com *“cunho assistencialista, sustentada por influências médico-higienistas, jurídico-policiais ou religiosas,”* (FARIA, 1997: 24), principalmente com preocupação sanitária.

A tarefa de socialização da criança continuou função exclusiva da família até a década de 60.⁷⁰

Por não serem consideradas, a rigor, instituições educativas, mas apenas assistenciais, as creches e pré-escolas destinavam-se a cuidar somente de crianças em situação de risco: abandonadas, negligenciadas, órfãs ou infratoras. Não tinham objetivos pedagógicos e nelas imperava a improvisação. Instituições públicas e particulares - filantrópicas ou religiosas – tinham como função básica, a guarda das crianças e, quando muito, atividades de recreação.

⁷⁰ A Constituição de 1967, sequer menciona a educação infantil, um sinal de que ainda não era considerada um dever do Estado, embora a CLT de 1967 indique o atendimento das crianças de zero a seis anos a ser prestado através da organização de berçários pelas empresas empregadoras de mães e por outras entidades, mediante convênios.

Ao longo da década de 1970, esse quadro ainda se mantinha, embora os movimentos sociais esquentassem o debate sobre a necessidade das creches e de sua função na educação da criança.

Nessa época o aumento do número de mulheres trabalhadoras das camadas populares, a entrada das mulheres de classe média no mercado de trabalho, assim como o cerceamento dos espaços urbanos de recreação das crianças pelo aumento da especulação imobiliária, a creche passa a ser reconhecida como uma instituição necessária por vários segmentos da população. Cresce o número de creches públicas, filantrópicas e conveniadas com os governos municipais, estaduais e federal, dirigidas às classes populares e também o número de creches particulares para as classes média e alta, assim como creches comunitárias, fruto das lutas sociais, às quais nos referíamos no início do capítulo.

4.2. Pré-Escola Compensatória – educação infantil na versão tecnicista

Durante a década de 1970, com a criação da COEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar), do Ministério da Educação, a educação pré-escolar começa a ser vista com caráter pedagógico. No entanto, a concepção de criança é de um ser universal, sem diferenças de classe e cultura (o que nivela culturalmente a criança dentro dos valores da classe média). Dessa maneira, aquelas que diferem desse padrão, são consideradas “carentes”, “deficientes”, “inferiores”, sofrendo de “carências culturais” (KRAMER, op.cit.: 24). No entanto sua a função pedagógica da educação infantil é referida à escola primária com uma função “compensatória”, concepção essa também adotada em outros países do mundo, o que atribui à pré-escola um papel nivelador das diferenças, de forma a promover a democratização das oportunidades educacionais.

Essa abordagem, implantada fundamentalmente nos EEUU e Europa na década de 50/60, surgiu a partir de pesquisas sociológicas que buscavam detectar as causas do fracasso escolar. Essas pesquisas apontavam para a existência de um déficit cultural e lingüístico nas crianças oriundas das camadas

menos favorecidas. Após inúmeras tentativas de aceleração da aprendizagem buscando um “nivelamento” pedagógico dessas crianças, outras pesquisas realizadas (Bloom, 1964), mostraram que o déficit já estava presente anteriormente à seu ingresso na escola, em crianças de 6 anos, pois

“o desenvolvimento cognitivo se intensificava nos primeiros 5 anos de vida e, por isso, o período pré-escolar seria a melhor época para um investimento na qualidade do ambiente infantil” (VERHINE, 1991)

A pré-escola é assim, apontada como um recurso essencial para prever e curar essas carências (culturais, lingüísticas, nutricionais e afetivas) e preparar as crianças para enfrentarem com sucesso as primeiras séries do 1º grau.

Em função disso as pré-escolas passam a “antecipar” os objetivos da 1ª série, com crescente preparação das prontidões⁷¹ para a alfabetização com crianças a partir de 3 e 4 anos.

Esse era o quadro que se apresentava nos estabelecimentos de educação infantil em Belo Horizonte na época da fundação da AEPC.

Era grande a diferença entre essas propostas, e as preocupações que mobilizavam aquele grupo de pais.

“Nós tínhamos a preocupação com o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança... e, tanto lá (em Curitiba), na Oficina, quanto aqui na Pés no Chão, com o levantamento de objetivos educacionais.

Então, naquela época a gente já falava em trabalho cooperativo, solidariedade, autonomia. Eu me lembro de um texto lá em Curitiba sobre autonomia, segurança, cooperação e solidariedade, que eram as preocupações que o pessoal colocava. Então, quando a gente veio para cá, a gente colocou estas questões. Nem eram objetivos, eram princípios: autonomia, autogestão, cooperação.

Nos preocupávamos com a educação sexual, com desenvolver uma educação não sexista. Líamos Reich... e

⁷¹ Desenvolver prontidão para a alfabetização significava desenvolver noções e conceitos considerados pré-requisitos para que a criança pudesse se alfabetizar sem bloqueios ou interrupções. Eram consideradas prontidões: coordenação motora grossa e fina, coordenação viso-motora, lateralidade, percepção auditiva, etc. As pré-escolas da época, assim como o material didático produzido nessa época era farto em exercícios voltados para o desenvolvimento dessas habilidades.

líamos Piaget, coisa que não existia muito. Quanto viemos para cá, já havia alguma coisa, mas era muito difícil trabalhar essa nova postura, porque você não tinha muito em quem se basear. Era algo que estava nascendo das discordâncias, das críticas e dos questionamentos que os grupos faziam e a gente fazia também, mas você não tinha muito como sustentar isso.

A gente buscava nas teorias e o máximo que a gente descobriu foi que existia Piaget e Freinet, como algo que podia nos dar uma luz, mas nem tínhamos condição de conhecer muita coisa, porque não havia as obras. Não havia também ninguém que entendesse de Piaget profundamente. Então a gente ia lendo e tentando entender aquilo. Não havia pesquisas no Brasil. Só os estudiosos, as pessoas que liam determinado autor. Depois é que começou a surgir essa mentalidade de pesquisa.”(G.S.)

5. O Projeto de Estruturação da AEPC

A documentação desta primeira fase da escola é farta e variada e mostra uma instituição nascendo cheia de esperança. São documentos nada formais, mimeografados no verso de folhas de computador ou de apostilas recicladas.

Classificamos os documentos pesquisados em três categorias, a partir de uma análise de seus conteúdos:

- Documentos de Estruturação: que definem princípios, objetivos principais e normas de funcionamento da Associação. São eles: o Estatuto, o Documento nº 1 e o Documento nº 2, publicados em setembro/78;
- Documentos de Cotidiano, que mostram o desenrolar do projeto, com seus ajustes, conquistas, contradições e impasses. Foram estudados Boletins Informativos dos anos de 1978, 1979, 1980, 1981 e 1982; Relatórios Pedagógicos e Relatórios de Semanas de Estudos, de 1979 a 1982; Fichas-resumo de discussões levadas a efeito nas Reuniões de Faixa e Atas de Assembléias, do mesmo período.
- Documentos de Opinião, constituídos por cartas abertas a todos os associados, revelando a posição de um associado ou grupo de

associados, sobre determinado assunto, geralmente um problema surgido ou o debate de um tema,.

Entre os Documentos de Estruturação, o “**Documento n.º 1**” (publicado em Setembro/78), configura-se como um dos mais importantes. É a *Carta de Princípios* do grupo, que delinea objetivos e princípios básicos que norteariam as ações da AEPC durante toda a sua existência, com repercussões até mesmo para as etapas que sucederam à extinção da cooperativa.

5.1. Princípios

São definidos como princípios básicos “*Cooperação, Solidariedade, Cientificidade e Liberdade*”.

Através deste documento é possível interpretar como o grupo fundador concebia a escola: um espaço de aprendizagem livre, de socialização e de cultura, uma concepção bem distinta do quadro educacional que estava posto naquele momento. Nesse texto é possível delinear o que significava, para aquele grupo (tomado como representativo de toda uma geração militante), a educação alternativa, pela qual lutavam, não só para si, mas que também sonhavam para toda a sociedade.

5.1.1. Cooperação – A cooperação era definida como

“questão de princípio, condição necessária não só para a sustentação de nosso projeto, mas como objetivo a ser alcançado, tanto nas relações entre os associados, quanto na manifestação da prática pedagógica. A cooperação envolve a participação efetiva de todos, conforme as necessidades e as possibilidades, no enfrentamento e resolução de problemas.” (DOCUMENTO N.º 1 – Setembro/78: pag. 1)

A Cooperação pode ser compreendida como o princípio mais importante na definição da identidade da escola, como se observará ao longo dos depoimentos coletados para esta pesquisa. Com erros e acertos, com momentos de maior ou

menor clareza sobre como inseri-la na prática de sala de aula e, por vezes, até com inconsistências e conflitos, a Cooperação era princípio, diretriz e meta a ser atingida através do trabalho pedagógico.

Na trajetória da Pés no Chão é possível perceber como o conceito teve diversas leituras: no início ela foi praticada em todos os momentos, de maneira utópica, constituindo-se no elemento que mais mobilizava a união do grupo. Os móveis, para iniciar o funcionamento da escola, foram trazidos da casa de cada um, a montagem do acervo de jogos e brinquedos foram construídos em mutirão pelos pais; as tarefas administrativas e pedagógicas, eram também realizadas por eles, em regime de revezamento, conforme o Boletim nº 1, citado.



Os brinquedos confeccionados nos mutirões eram rústicos, mas apresentavam grandes possibilidades de movimento.

No ano seguinte (1979), apesar de já ter sido necessário contratar professores e de remunerar as mães e pais que ainda continuavam assumindo classes, as demais tarefas da escola, como o trabalho administrativo, a coordenação pedagógica e os mutirões para construção e reforma de brinquedos, continuavam a ser realizados como trabalho cooperativo, por grupos de pais

organizados nas **comissões pedagógica, administrativa, de comunicação e de obras**.

No plano pedagógico a *cooperação* era efetivada, por exemplo, na rejeição pelos jogos competitivos, na ênfase atribuída às dinâmicas de grupo em sala de aula, no incentivo à ajuda mútua e trocas entre as crianças, na importância atribuída à participação dos pais, não só no planejamento e elaboração das festas e outras atividades realizadas pela Escola mas na discussão do projeto pedagógico ao início de cada ano e no acompanhamento coletivo durante todo o ano, através das Reuniões de Faixa, conforme veremos mais adiante.

A cooperação era principalmente uma postura, que se traduzia em relações em sala de aula, como relata a Prof. E. L.⁷²:

“O princípio da cooperação, da solidariedade estava muito presente na sala de aula. Estava presente no processo do lanche coletivo, na divisão, na igualdade, no atendimento conjunto... Eu lembro também que era fundamental a gente discutir, no próprio lanche, sobre o guardar materiais, a limpeza da sala, (vivendo) todo esse processo da solidariedade, ... de discutir – ‘afinal, vem alguém em seguida que vai ter que limpar a mesa para vocês? Ou vocês têm alguma responsabilidade sobre isso?’.

Para a Profª . M.L.⁷³, também entrevistada, a cooperação passava também pela negociação com as crianças, dos espaços e materiais disponibilizados coletivamente. Ela, assim descreve sua experiência:

*“No grupo de alunos a gente discutia muito “o grupo”. Mesmo com os pequenos, de 3 ou 4 anos, a gente sempre estava lembrando os ‘combinados’. Era na hora de uma atividade, no uso do material, tudo era coletivo. No dia a dia, a gente não tinha cada um a **sua** mochilinha. Cada um trazia sua sacolinha com roupa, mas não tinha aquela coisa*

⁷² E. L. lecionou na Pés no Chão por dois anos e meio, de 1979-81, tendo regido classes de maternal a 3º Período (na época denominados “faixa de 3-4 anos” e “faixa de 5-6 anos”. Atuou também na coordenação administrativa da escola no seu segundo ano de trabalho na AEPC. É psicólogo e cientista político, mestre e doutorando em Ciência Política, e trabalha como professor na FUMEC.

⁷³ A Profª. M. L. – Trabalhou com os maternais (“faixa de 1-2 anos”, “faixa de 2-3 anos” e “faixa de 3-4 anos), durante 3 anos. Hoje é pedagoga, doutora em Educação, professora e pesquisadora na Faculdade de Educação e no CEALE/ UFMG.

de “esta caixinha de lápis que eu trago é minha, ninguém vai usar!” O material era coletivo. Começava daí, a possibilidade de uso coletivo dos mesmos materiais, recursos que estavam disponíveis para todos. E tinha-se que negociar o uso”

O Prof. E. L. fala ainda que a cooperação ocupava a posição central no projeto da escola, incluindo a relação dos pais:

“... Quando você cria uma associação ou uma cooperativa, por si só, se alguns princípios não se realizarem, ela morre. Então eu vejo como eram fundamentais os mutirões de limpeza, de organização e de manutenção da escola porque eles envolviam os associados com os pais, que não eram só pais, eram associados. ... E quando você envolvia meninos também nisso, com os próprios pais, atividades que tinham pais e crianças, para a manutenção da escola, era super importante. Eu acho que a gente conseguia passar isso para os meninos: a preservação da escola para eles era uma coisa importante. Preservação no sentido da responsabilidade que eles tinham com os materiais, da solidariedade com o colega na hora do lanche, a solidariedade em arrumar a sala... tinha uma dedicação que as crianças que, de um modo geral, sentiam: (vindo) da família, deles próprios e dos professores.”

No entanto, essa consciência não era algo que desabrochava espontaneamente dos pais e das crianças. Para garantir a instituição da Cooperação como princípio e assegurar que ele se realizasse, foi necessária muita determinação, insistência e até mesmo o questionamento direto. O Prof. E. L. comenta, em outro trecho da entrevista:

‘Não era fácil resolver. O mundo não era aquela ilha da ‘Pés no Chão’. Você tinha vizinhos, tinha amigos, tinha outros interesses, outros princípios que conflitavam.

A cooperação não era uma coisa que grassava o tempo inteiro e nem era uma coisa tranqüila.. Eu próprio, até fazer isso, como ser mais solidário com uma criança que está com mais ou menos dificuldade do que outra... não era uma coisa fácil de lidar! Mas eu vejo como uma característica marcante na escola.

Claro que lidava com os conflitos da falta de cooperação, da falta de solidariedade, do egoísmo. Mas a

gente batalhou, eu acho, para pelo menos uma competição mais saudável. Realizar, fazer, poder até ser mais, no sentido de que as pessoas têm potenciais diferentes, mas não no sentido de que isso oprima o outro. Eu acho que nesse aspecto a gente batalhou e até que teve, eu arriscaria a dizer, razoável sucesso.”

Documentos pesquisados também apontavam essa dificuldade para o trabalho cooperativo. o Boletim Informativo nº 2, de 26.9.79 a 10.10.79, trazia um questionamento à pouca participação dos pais nas tarefas da escola:

“Voltamos a insistir, através deste Boletim, na necessidade de TODOS os associados venham a participar no projeto da AEPC. Quando do início de nossos trabalhos, insistimos muito em alguns princípios que assegurariam a manutenção do projeto e após muita discussão, a assembléia aprovou que não deverá existir associado sem uma participação mínima na AEPC ... e participação mínima quer dizer participar com freqüência nas reuniões de faixa... Agora, se o(a) associado(a) não participar NEM DESTA REUNIÃO, aí então isto tem que ser melhor analisado”. (pág.3)

Investir no princípio de cooperação implicava também em capacitar o professor para trabalhar com atividades diversificadas o que rompia com uma cultura básica trazida de sua formação pedagógica.

Havia ainda a necessidade de dissipar a insegurança de alguns pais, que embora abraçassem a educação alternativa, guardavam resquícios de sua própria formação tradicional e, vez por outra, reagiam aos procedimentos adotados pela escola. A Pés no Chão sempre empreendeu um esforço enorme na compreensão do princípio da Cooperação e de como realizá-lo de forma viva em sala de aula. Para o Prof. E. L., esse esforço foi compensado, “a gente teve uma resposta razoável das crianças”.

5.1.2. Cientificidade – Este princípio era explicado como:

“O método científico para conhecer e transformar se dá na relação entre as pessoas e entre estas e a natureza. A

prática é condição básica para qualquer conhecimento. Atuações sem base científica deverão ser criticadas e substituídas a partir de novas experiências, pois o “aprender-fazendo” assume caráter prioritário no processo do conhecimento.”(Documento no. 1, 1978: 1)

A Cientificidade, conforme aqui explicitada tem conotação bastante distinta do “cientificismo” que caracterizava a visão tecnicista, vigente na época. Até hoje o termo é polêmico. O que significa ser “científico”? Quando o grupo fala de cientificidade, não se trata de cultuar a ciência e a técnica como sinônimos de eficiência, nem de adotar uma postura “neutra”, baseada nos “fatos”. A cientificidade se referia à formação de um espírito de investigação, uma postura de indagação sobre o real, com objetivo de transformação e não de adaptação.

Tratava-se de valorizar o conhecimento da natureza e de suas leis, pela observação, indagação e experimentação como metodologia de trabalho, ao invés da memorização, repetição, reprodução de conceitos emitidos por outros. Implicava incentivar a busca, aguçar a curiosidade e a percepção, como atitudes básicas requeridas dos professores e trabalhadas com as crianças.

Como esse princípio era interpretado no cotidiano da sala de aula? Um dos entrevistados explica:

*“**A Cientificidade**⁷⁴ acontecia no tratamento mesmo da verdade, nesse buscar fazer... eu me lembro que às vezes a gente caía numa polêmica, (sobre o termo investigação), porque haviam algumas pessoas que diziam que a gente precisava criar o espírito de investigação e de repente ... “investigação” ... tinha uma conotação policial.*

*Então (o conceito de) **Cientificidade** era nesse sentido: como é que a gente pode ajudar a criança a desenvolver um espírito de pesquisa, de busca, de procura, de ir atrás das coisas e isso era proposto e praticado. Por exemplo, no projeto de criação de animais a gente pedia para as crianças trazerem coisas que elas achavam importantes para trabalhar no projetinho de animais. E tinham pais que mandavam coisas, idéias, ou propunham uma reunião com algum biólogo, através do aluno.”(G.S.)*

⁷⁴ Grifo nosso

Um documento de 1981 traz uma compreensão já mais elaborada sobre esse princípio:

“A Cientificidade se dá através do tateamento experimental, na relação dialética estabelecida entre a criança e objeto, criança e natureza, na educação voltada para o real, nas respostas claras e verdadeiras que são dadas às crianças, nos questionamentos do professor que estimulam a curiosidade dos pequenos, no material e brinquedos que propiciam à criança fazer descobrir por ela mesma (aprender-fazendo).

Se o que transmitimos à criança for correto, ou seja, baseado na experimentação e não na crença, ela se desenvolverá auto-confiante. A atitude científica desenvolve também o espírito crítico, pois, segura de seu conhecimento, a criança terá mais argumentos e elementos para questionar o que lhe for proposto ou imposto.

Situações em que se materializa a cientificidade: Criação de animais, cuidados com a horta, conhecimento das funções de seu corpo, desenvolvimento dos sentidos, naturalidade em relação ao sexo, trato adequado da questão religiosa, não transmissão de medos dos adultos para a criança.” (Relatório da I Semana de Estudos de 1981 – Julho/1981).

Para o Prof. E. L., a cientificidade se dava na contextualização das atividades, conectadas através dos “centros de interesse”:

“A gente tinha um processo de cientificidade no sentido de que a gente trabalhava com as crianças com o que a gente chamava, naquela época, de Centro de Interesse. Não se jogava bola por jogar bola, não se plantava uma horta por plantar uma horta, não se fazia um jornalzinho por fazer um jornalzinho. A atividade entrava ... como uma ponte de ligação”

Na prática com as crianças, o conceito “cientificidade” expressava enfim a busca de um contato com a realidade, o desenvolvimento de atitudes reflexivas e contextualizadas de um ensino. No entanto, o enunciado do documento inicial (Doc. Nº 1) exalava um certo tom “doutrinário” - *“Atuações não científicas deverão ser criticadas e substituídas...”*, o que provocava alguns atritos e contradições nas relações entre os adultos. Isso talvez fosse devido à origem militante de

significativo número de associados⁷⁵ que, naquele primeiro momento ainda era marcante.

5.1.3. Liberdade

“A liberdade se efetivará pelo uso da crítica e autocrítica, pelas condições materiais que irão se criando, pelo espaço físico conquistado, pela satisfação de necessidades vitais, pela relação não autoritária entre as pessoas, pelo combate ao liberalismo.”(Doc. Nº 1 – Set./78)

É importante observar que a **Liberdade** era o princípio básico dos vários movimentos contestatórios de caráter “libertário” da década de 70, conforme visto no capítulo I.

Esta contestação tinha matizes diversos, desde os que defendiam simplesmente a adoção de práticas dialógicas, mais democráticas em sala de aula, até os mais radicais, que eram favoráveis à extinção dessa instituição, por considerá-la um braço do sistema industrial.

Autores como STEIN (1979: 32) chegavam a comparar a escola a um “campo de trabalhos forçados”, onde os alunos eram utilizados como mão-de-obra escrava, pois nela estariam *“obrigados a freqüentar as aulas sem remuneração”*. Seriam, além disso, a “matéria-prima” da qual se pretendia obter um produto X.

Mas, mesmo que se considere exagerada a imagem do “campo de trabalhos forçados”; mesmo que eventualmente os trabalhos sejam agradáveis por coincidirem com as motivações dos alunos; mesmo que os professores possam ser “gentis, amáveis, delicados, bons ‘camaradas’ de seus alunos”; pelo simples fato de serem obrigatórias, as escolas são no mínimo, um ritual de iniciação que a sociedade obriga a juventude a realizar. Ritual esse que de acordo com SALM (1980) se assemelha a um “purgatório” que a sociedade capitalista e tecnológica prolonga cada vez mais.

⁷⁵ Ver quadro sobre a Participação dos Pais-associados em movimentos no capítulo IV.

A **Liberdade** era assim a solução para sair daquela situação opressiva. Era a marca daquele tempo.

No entanto, é necessário fazer uma distinção sobre o conceito de liberdade, dentro do contexto específico da AEPC. Havia por parte do grupo estudado uma nítida intenção de se diferenciar da corrente identificada com os movimentos das *Free Schools*⁷⁶ americanas e da liberdade como conceito individual, como um mero comportamento “livre, leve e solto”. Para a AEPC a liberdade é um valor conquistado e a Escola um espaço de relações, de

“crítica e autocrítica, de materialização das relações pessoais ou de aprendizagem; de valorização do espaço físico como mediador, de atendimento às necessidades das crianças, como prioridade, dentro de relações igualitárias.”
(Documento nº 1, 1978)

A AEPC combatia portanto, posturas de tipo “laissez-faire”, embora interpretações desse tipo surgissem entre os associados. A busca pelo equilíbrio entre o autoritarismo e o “laissez-faire” era um movimento permanente, dizem os entrevistados:

“... a gente discutia muito Summerhill. (Os livros) ‘Liberdade sem medo’, ‘Liberdade sem excesso’⁷⁷ eram prato para todo dia. Esses livros, eu me lembro bem, que a gente xerocava, passava para os pais, lia, recomendava.”(G.S.)

O debate travado dentro da AEPC estava entre as preocupações e outras experiências consideradas alternativas na época, que também buscavam o significado e os limites da liberdade na sua prática diária, como analisa M. I, mas a Pés no Chão caminhava por outra raia, integrando a questão do trabalho.:

⁷⁶ O “*Free Schools Movement*” (Movimento de Escolas Livres), inspiradas em Summerhill, foi um movimento de escolas alternativas que proliferaram grandemente nos EUA, nas décadas de 60 e 70, principalmente. O termo “free” (livre) segundo STEIN (op.cit.: 64) significa, não somente “fora do grande sistema público”, mas livre em seus procedimentos internos, como programas, exigência de rendimento, sanções, notas, autoridade.

A maioria das *free-schools* tiveram maior penetração em áreas da burguesia e, como tal, tinham, cada qual sua própria liberdade, não adotando uma teoria única. A rigor, sua filosofia é expressa opondo-se a teorizações.

⁷⁷ “Liberdade sem Medo” e “Liberdade sem excesso”, são livros escritos por Alexander Neill, criador da Escola Summerhill, experiência mais famosa de escola alternativa no mundo.

“Nós já tínhamos o Balão Vermelho, o Picapau Amarelo, experiências que tentavam quebrar o convencional ... Talvez no Picapau Amarelo faltasse uma idéia mais elaborada da participação no mundo do trabalho, algo assim... talvez fosse laissez-faire demais (Isso de laissez-faire era uma palavra da época, hoje nem entra mais). O Balão Vermelho também lutava contra isso naquela época ... a crítica do laissez-faire, como o caso de crianças que haviam passado uma tarde inteira em cima de uma árvore e ninguém tinha feito nada, sem intervenção alguma, a criança lá ficou porque assim ela queria, então, alguma coisa do voluntarismo da criança e qual o papel do educador, se deve exercer o poder de interferir sobre a vontade da criança. Aquilo da criança de Rousseau, de quanto mais livre, mais belo será o desenvolvimento, ou mais puro da contaminação da sociedade ... no fundo, era como se nós quiséssemos sim, buscar uma felicidade para a criança, mesclada toda com a natureza, mas nós já sabíamos naquela época, que isso é um mito.” (M. I.)

Summerhill era uma referência, mas não um modelo a ser seguido, porque segundo V.L., havia, como também frisara M.I., a consciência de que a liberdade pura e simples, desvinculada das condições sociais, não existe.

“A gente discutiu muito a experiência de Summerhill, da Inglaterra, mas da qual tínhamos também divergências com aquela idéia de que se o menino não quiser ser alfabetizado, não ia ser alfabetizado, ele vai ser um “bom padeiro”! Coisas que a gente divergia - isso não pode ser assim - um conhecimento básico ele tem que ter. Mas a gente dava muito mais valor a essa formação cultural, a esses aprendizados coletivos” (V.L.).

O referencial mais claro, para alcançar o que buscavam foi o caminho da organização do trabalho proposto por Freinet, onde a necessidade de liberdade estava regulada na relação com o coletivo. A prof^a M.L explica como isso se dava na prática:

“A Liberdade estava condicionada às possibilidades do grupo. Por exemplo, se uma criança estava usando algo que os outros precisavam e ela ainda não terminou, a gente tinha que negociar quando é que ela iria acabar para eu

começar. Não era o “você vai fazer o que você quer, na hora que você quer!”

Negociavam-se e discutiam-se as regras, e falava-se como as coisas iam ser levadas, porque seriam levadas assim. Então essa discussão estava sempre muito presente. Acho que isso era a tradução da questão da liberdade e da solidariedade. Ter que respeitar o outro.

Se tinha uma briga, a gente já tinha a orientação de sempre escutar as duas partes. Um escuta o outro e só depois você intervém. Era diferente de uma autoridade adulta que chegava e, a partir de uma leitura rápida da situação determinasse “você está errado!”

la-se discutindo porque isto e porque aquilo e tentar resolver a coisa negociada. Isso é o que consigo pensar agora sobre essa questão da liberdade. E como os espaços coletivos eram presentes em todas as instâncias da escola, havia muito a definição pelo parâmetro da discussão e do consenso que tinha que ser alcançado. Tanto no plano das crianças, como no plano dos adultos, na Comissão Pedagógica, nas Reuniões de Faixa.” (M.L.)

O assunto era polêmico e aparecerá muitas vezes nos documentos, principalmente nos relatórios pedagógicos realizados pelos professores. Procurava-se o equilíbrio entre o “*dar liberdade às crianças para indagar, fazer, criticar, construir e desconstruir, opinar, sugerir, decidir,*” e o sentido de responsabilidade coletiva, desenvolvendo a “*visão do outro*”, ou seja, aprender a descentrar o pensamento, praticando o respeito aos colegas, e compromisso com o espaço da escola.

A *Liberdade* estava ainda implicitamente ligada à expressão:

“Só é possível criar alguma coisa numa situação de liberdade, onde a criança não seja induzida a copiar modelos, a repetir coisas e camuflar dados, mas onde lhe seja dada a oportunidade de inventar, de desenvolver o seu raciocínio e de criar soluções...” (Relatório da I Semana de Estudos – Julho de 1981)-

O mesmo documento sugere posicionamentos do professor para possibilitar a “materialização”⁷⁸ da liberdade no dia a dia de sala de aula:

“Não forçar a criança a ficar em sala. Participar de uma atividade deverá ser algo agradável. Para se conseguir isto de maneira satisfatória é necessário que durante o período de adaptação, a criança já se habitue a uma certa rotina. Dentro de sala, possibilitar à criança realizar uma atividade diferente dos demais, caso ela não se interesse pela atividade que estiver sendo feita pelo grupo.

Estimular a criança a comer e vestir-se sozinha.

Não se pode confundir liberdade com liberalismo. Temos que habituar a criança a organizar e limpar a sala após a atividade.”(Relatório da I Semana de Estudos de 1981, Julho/81: pág. 01)

A partir da leitura destes documentos e das falas dos entrevistados é possível interpretar que o conceito de liberdade estava ligado à auto-regulação do grupo. E construir o espírito de liberdade era algo vinculado à solidariedade e à cooperação.

5.2. Sentido, Objetivo e estrutura de organização

Foram estudados documentos iniciais que definiam os objetivos da Associação, estrutura de funcionamento, formas de alcançar os objetivos e reflexões pedagógicas. O Estatuto, registrado em 1980, especifica o nome adotado – Associação Educativa Pés no Chão - o tipo de entidade – Associação sem fins lucrativos - os objetivos, estrutura de organização e funcionamento.

5.2.1. Objetivos:

Mais do que instituir uma escola com o sentido de prestação de serviços,⁷⁹ que atenderia às necessidades imediatas das famílias envolvidas, o grupo

⁷⁸ A “Materialização” ou concretização dos princípios na prática diária foi discutida na 1ª Semana de Estudos de 1981, onde se debateram as idéias de como traduzir princípios em ações cotidianas, buscando uma coerência entre esses princípios e o fazer escolar diário.

aspirava a fazer daquela instituição um “Centro de Estudos e Pesquisas” relacionadas a problemas educacionais.

Fortemente ancorados nas teorias reprodutivistas de crítica à escola, considerada como “aparelho do Estado” e instrumento de dominação e repressão, os grupos de educadores com pensamento de esquerda, como se caracterizava o grupo fundador da Pés no Chão, rejeitavam a idéia de instituir uma “escola”, com todas as conotações negativas que a palavra então comportava. Naquele momento e para esses grupos, a educação numa perspectiva libertadora se realizava em outras esferas sociais – nas associações de bairro, nos movimentos operários, nas entidades de classe, nos movimentos de igreja: ou seja, nos espaços sociais vitais à existência da própria sociedade. E a escola, dentro dessa perspectiva, era uma entidade morta.

Isso justifica o fato de naquele momento a proposta ser de criar de uma “Associação Educativa”, não uma **Escola**, no sentido tradicional, pois ela traz implícita a estrutura cooperativa, e cuja finalidade ultrapassa a mera função de ensinar. A escola era um *Centro de Estudos e Pesquisas*, um núcleo de aprendizagem para todos os implicados, onde se pretendia praticar uma pedagogia inovadora e coerente com seus princípios.

“Desde a criação, tanto da Oficina, como da Pés no Chão, a idéia era essa. Em Curitiba chamava-se AED – Associação de Estudos do Desenvolvimento.

*Na verdade, dentro do estatuto da Associação havia os diversos objetivos e princípios. Considerava-se uma associação, porque ela não era uma escola, com a concepção que se tinha naquela época. **Escola** era para ensinar – escola disso, escola daquilo. Os Jardins de Infância eram com aquela idéia de ‘fazer florescer’ (a criança, como se fosse uma plantinha). Dentro da concepção de escola na época não havia espaço para pesquisa, estudo, reunião, ou coisas coletivas. Era para ensinar. O tecnicismo era dominante nessa visão. Então você não tinha como pensar em pesquisar, desenvolver atividades coletivas, atividades culturais.*

⁷⁹ Esta conotação da escola particular como uma entidade prestadora de serviços educacionais veio a se firmar bem mais tarde, no final da década de 80 e se consolidar na década de 90, com a introdução do conceito de “Qualidade Total” na educação.

Esse grupo, quando cria uma “associação”, garante a diversificação das atividades. A gente podia fazer eventos, reuniões com a comunidade, publicar coisas.”(G.S.)

Essa estrutura de Centro de Pesquisas, foi trazida da Escola Oficina, de Curitiba, e tendia a aglutinar pessoas com perspectivas de vida semelhantes, para aprofundar o estudo sobre a criança, geralmente apoiado nas idéias de Piaget. Na mesma linha, foi idealizada a Pés no Chão.

O *Centro de Estudos*, conforme o Estatuto, seria a entidade mantenedora do “*centro de aprendizagem*”⁸⁰, destinado a crianças de zero a seis anos, filhas de associados”. Nesse local se efetivaria a prática pedagógica, estudada e sistematizada no grupo de estudos.

O projeto previa uma realimentação mútua: o grupo de estudos teria como função promover o aprofundamento teórico das novas técnicas pedagógicas e subsidiar a prática da escola e esta retornaria ao grupo de estudos para ser sistematizada, visando construir uma prática pedagógica refletida. Dessa forma, o Estatuto define o objetivo de “*promover a educação das crianças filhas de associados, tendo em vista o seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo*”, sem privilegiar nenhum dos aspectos.

A concepção de pré-escola que norteava o grupo era de uma educação integral, que contemplasse todos os aspectos do desenvolvimento da criança. Como instituição alternativa, alinhava-se com a corrente que concebia a escola infantil como uma fase importante na formação da criança e rejeitando a função de *guarda*, (depósito de criança) assim como a redução da educação infantil a uma etapa preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental. Essas eram as duas vertentes que predominavam no atendimento à criança pequena: as *creches* (voltadas para as crianças de meio popular) e as *pré-escolas* (voltadas para as crianças de classe média).⁸¹

⁸⁰ Note-se que novamente aqui o grupo rejeita o termo “escola”, para designar o estabelecimento de ensino que irá se constituir, para atender aos filhos dos associados.

⁸¹ Segundo KUHLMANN (1999) essa é, na verdade, uma falsa questão, pois ambas formas de atender à infância têm seus objetivos educacionais, apenas distintos segundo a classe social a que se destinam: “*O que diferencia as instituições não são as origens, nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos... o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor*”

Uma das maiores objeções que o grupo tinha com relação às escolas era o isolamento imposto aos pais na relação elas. Eram como “depósitos de crianças”, um local onde os pais não tinham acesso, eram impedidos de opinar, e nem tinham a oportunidade de aprender com a experiência de educação de seus filhos. Eram locais onde imperava o amadorismo e onde a sua participação se resumia ao pagamento da mensalidade ao final de cada mês, como já mencionado anteriormente.

Por esse motivo, outro objetivo da nova instituição, definido pelo Estatuto (pag. 1), era “*promover a participação concreta de todos os associados no projeto educacional*”, possibilitando o estreitamento do diálogo entre a família e a escola.

A participação por outro lado, deveria ser efetiva, não no sentido de a escola determinar como os pais deveriam proceder em casa, mas criando cooperativamente “*uma forma de educação onde a prática levada na escola fosse coerente com a educação ministrada em casa*”.

Na verdade a estrutura reproduzia o contexto de inúmeras “comunidades” experimentadas na época: um grupo de pais buscando educar seus filhos e se reeducando num processo vivo de trocas de experiência e de saber⁸².

A participação dos associados na escola é uma necessidade:

“Deve ser interiorizado que a principal função da Escola não é economia de tempo, mas uma educação nova. ...

(Deve-se buscar a) coerência entre a prática levada na escola e a educação em casa. A educação realizada na escola e em casa deve se basear nos mesmos princípios. Princípios conflitantes levam a resultados adversos. Daí se conclui que uma educação crítica, honesta e científica, levará os pais a pensarem sobre os seus procedimentos com relação aos filhos, levando-os, em muitas ocasiões, a se reeducarem em seus métodos e hábitos para melhor poderem educar as crianças.” (Doc. 1: pag. 2)

A AEPC atribuía, assim, grande prioridade à educação dos pais, conforme depoimento de G. S.:

social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares”. (pág.: 54)

⁸² Ver a esse respeito o depoimento de pais que participaram do período, no próximo capítulo.

“Eu acredito que um projeto pedagógico como aquele só poderia ser realizado reeducando também os pais. Senão fica aquela dificuldade de a escola ter uma postura com a criança e em casa a postura é oposta. O trabalho não evolui e quem fica prejudicada é a criança.

A Pés no Chão realizava isso sim. É bem verdade que muitas vezes isso era feito de uma maneira meio desastrosa, porque em alguns momentos a gente visava muito mais uma reeducação política do que mesmo pedagógica. Porque a visão era mais politizar os pais do que trabalhar essa questão da criança, de sensibilizar o pai para escutar a criança, para valorizar, ver a criança como sujeito, cuidar dela, essa temática em voga hoje do “cuidar e educar”.

Na época não era a maior preocupação. A gente pensava, sim, numa educação de qualidade, mas ela ficava meio solta – buscávamos manter cooperação, a autonomia, ouvir, trabalhar no coletivo com as crianças, trabalhar o grupo, projetos, essas coisas assim.”

Esta linha de pensamento é importante, considerando que “quem educa a criança são os adultos”. Quais as conseqüências dessa priorização, no nível das crianças? Das famílias? E da escola? Isso trazia mais firmeza para os pais permanecerem na Escola, ou era um fator que expulsava potenciais associados? Uma associada dessa época, declarou, certa vez, em tom de brincadeira, que *“foi um alívio quando saí da AEPC, pois aí podia dar palmadas nas crianças sem sentimento de culpa!”* (M.F., mãe de L. F. e T. F., que permaneceram na escola por cinco anos).

Enfim, esse era um grande desafio – Constituir uma escola que fosse um *“Centro de Aprendizagem”* para todos: crianças, pais e professores. E forjar uma nova pedagogia, não agressiva, natural, centrada na criança, socializante, cooperativa, integrada com a vida das crianças em suas casas e com as famílias.

5.2.2. Estrutura da AEPC: comissões, participantes e sustentação financeira

A estrutura administrativa da AEPC era constituída por uma Diretoria de 3 membros, e quatro comissões de trabalho, às quais todos os associados

deveriam se ligar: comissão pedagógica, comissão administrativo-financeira, comissão de divulgação e comissão de obras. Compunham ainda o organograma, a Assembléia Geral e as Reuniões de faixa.

A **Assembléia Geral** era o “*órgão soberano deliberativo*”, cabendo-lhe “*fixar objetivos e princípios da AEPC*”, eleger a diretoria e os coordenadores das comissões.

A Assembléia Geral era o espaço que polarizava os debates sobre os mais diversos níveis de conflito do grupo. Em suas atas encontram-se debates e disputas que vão de problemas administrativos (regularização trabalhista dos professores, aumento de mensalidades), a crítica e autocrítica de atitudes tomadas pelos associados frente às crianças, até discussões sobre o posicionamento da Associação frente a questões políticas.

À **Diretoria** cabia coordenar o trabalho das comissões e responder juridicamente pela Associação. Eram os membros da Diretoria os responsáveis pelas entrevistas de admissão dos novos associados. Era composta por coordenadores das comissões.

À **Comissão Pedagógica** cumpria a função de coordenar, orientar, desenvolver e sistematizar a prática pedagógica. Era ainda responsável pela supervisão dos professores e acompanhamento das *Reuniões de Faixa*. Era composta por pais e professores.

A **Comissão Administrativo-Financeira** era responsável por gerenciar os recursos da Associação, mantendo sua contabilidade, efetuando compras de material e pagamentos, recebendo as contribuições dos associados e gerenciando o patrimônio. Apresentava seus relatórios nos Boletins Informativos (mensais), distribuídos a todos os associados.

A **Comissão de Comunicação** era a responsável pela elaboração de todos os textos da Associação, pela sua publicação, criando e distribuindo panfletos, abrindo canais de divulgação na imprensa, promovendo campanhas para conquistar novos associados. Era também a responsável pela organização da agenda cultural da Associação, composta pelas festas (Junina, da Primavera, Mexidões) e os eventos como as “tardes de cinema na escola” e teatros, muitos deles com objetivo de arrecadar fundos para auxiliar no custeio da escola.

Era tarefa desta comissão registrar notícias e relatos das reuniões, assim como o andamento das comissões, e compor o Boletim Informativo, que circulava periodicamente, dando ciência a todos os associados sobre as realizações da Associação, agenda de reuniões, cardápio de lanche do mês, fatos ocorridos, etc. Esses Boletins foram fonte importante de pesquisa para recompor a história da AEPC.

A **Comissão de Obras** se incumbia de garantir a infra-estrutura da Escola, providenciando a construção e reforma de brinquedos, consertos e reparos na casa, além da instalação de equipamentos necessários. Era responsável pela convocação e organização dos **Mutirões**.



Mutirão para a construção de móveis e brinquedos. Pais e filhos trabalhando juntos, 1978.

Estes Mutirões constituíam-se em encontros festivos, onde os pais associados, juntamente com as crianças, se reuniam para trabalhar na escola. Construíam-se ou reformavam-se móveis, brinquedos com madeira, e pneus, jogos pedagógicos; pintava-se a casa; consertavam-se torneiras e o telhado. Também dessa forma foi construído, no quintal da casa, um barracão com duas salas, além da piscina e do tanque de areia.

Os Mutirões sempre terminavam em festa, uma macarronada confeccionada por um grupo, ou um grande lanche cooperativo de confraternização.

As **Reuniões de Faixa** se constituíam em *grupos de estudo* para embasamento da prática pedagógica. Eram compostas pelos pais das crianças de uma determinada faixa etária, juntamente com a professora da turma.

“Através da participação dos pais nas reuniões de faixa, fica assegurada aos mesmos a intervenção na elaboração da prática pedagógica.”(Doc. Nº 1, 1978: 03)

Sobre estas duas instâncias, as Reuniões de Faixa e os Mutirões, estaremos nos alongando mais adiante.

Havia três categorias de associados (com filho na escola, sem filho na escola e amigo da Associação), conforme o Doc. n.º 1. Ao matricularem seus filhos na escola os pais passavam automaticamente a ser associados.

Durante o período de formação inicial e nos primeiros meses de funcionamento da Associação, as categorias de “associados sem filho na escola” e os “amigos da associação” foram participantes efetivos. Após essa fase, estas pessoas ainda continuaram, por algum tempo, a freqüentar festas, a participar eventualmente dos mutirões e demais eventos promovidos pela AEPC. Depois de algum tempo não se falava mais nesta categoria.

Alguns desses membros posteriormente tiveram filhos e os matricularam na escola, transformando-se em associados efetivos.

O critério para a contribuição financeira foi inicialmente definido de maneira extremamente utópica e idealizada. Assim constava no Doc. Nº 1:

“A Associação será sustentada fundamentalmente pelos associados, conforme suas possibilidades. Todo sócio pagará uma taxa mínima de Cr\$ 50,00. O sócio que tenha filho na Escola, além da taxa mínima, pagará uma mensalidade mínima de Cr\$ 500,00, não importando o número de filhos”. (Doc. n.º 1)

O pagamento de mensalidade única, independente do número de filhos era irreal, até mesmo para a época. Em pouco tempo isso foi alterado, mas não sem gerar muitas tensões e discussões ideológicas, carregadas de sonho e idealização.

Em suas entrevistas, os fundadores comentam sobre esse sonho:

“O que a gente queria era fazer uma escola sem interferência, uma escola socialista. Queríamos criar uma utopia socialista, então decidimos que cada um pagaria conforme o que podia. Então, quem ganhava mais, pagava mais, para garantir que os que ganhavam menos pudessem usufruir. Assim, eu e J. L. pagamos, por um bom tempo, uma contribuição alta, para que outros pudessem estar lá. Mas aí vinha a patrulha: a gente freqüentava as casas uns dos outros e via que muitas vezes a prioridade dada à escola não era a mesma. Via a pessoa dar umas festas enormes e não podia pagar a escola. Aquilo mostrava que não conseguíamos passar o valor do que estávamos nos empenhando, para todos. (A.M.)

“Havia algo de messiânico, de sonhador, que também ... foi bom viver esses sentimentos. E isso entrava em choque com outras visões e com pessoas que não estavam com essa perspectiva. Tinha muito pai que não pagava e a gente segurava as pontas, porque acreditava estar vivendo a solidariedade e a cooperação. O que era um negócio meio utópico.” (V.L.)

O aspecto financeiro era um entrave que dificultava o crescimento da Associação. A falta de recursos tornou-se um problema crônico, uma vez que não se dispunha de qualquer subsídio financeiro, seja de órgãos públicos, seja de instituições da comunidade. Diversos boletins, durante todo o período, de 1978 a 1982, falam da escassez de recursos, de déficit e de medidas paliativas tomadas para contornar o problema. Eram realizadas rifas, festas, almoços (os famosos “mexidões cooperativos”), com essa finalidade.

É claro que as festas não só arrecadavam recursos. Elas atendiam, acima de tudo, a uma outra necessidade das pessoas de estarem juntas para comemorar, celebrar. Essas festas reuniam, não somente os pais associados, mas os amigos, apoiadores e simpatizantes da Associação.

Nesse sentido o projeto de integrar os pais na escola mostrava-se vigoroso e participativo.

Apesar disso, a ampliação excessiva de atribuição a todos os associados em determinado momento transformou-se em impeditivo ao crescimento da Escola, porque, especialmente as pessoas da comunidade, não tinham essa concepção de escola e tinham dificuldade em compreender o porquê de se “dedicar os finais de semana a consertar móveis”, ou de, no sábado, “ir para a escola fazer um churrasco, pela mera convivência”, segundo o depoimento do Prof. E.L. E, acrescenta ele, talvez faltasse também, ao grupo central, uma abertura maior para integrar um número mais expressivo de pessoas diferentes, e acolher a contribuição que se dispunham a dar.

Se o Documento nº 1 estrutura administrativamente a AEPC, o Documento nº 2, também publicado no mês de setembro/78, configura-se como um caderno de reflexões, contendo as principais definições pedagógicas, a que os estudos da comissão pedagógica haviam chegado até aquele momento.

São textos sobre o desenvolvimento infantil em torno das teorias de Piaget e Wallon, os dois teóricos tomados como referência; e um texto escrito por um dos associados, sobre o que então foi denominado de “Modalidades de Atividades”, ou seja, as Áreas de Conhecimento, para subsidiar a elaboração de um planejamento pedagógico que contemplasse o “desenvolvimento físico, intelectual e afetivo”, das crianças, relacionando atividades e materiais adequados à consecução desse objetivo.

O principal, segundo esse documento, é o conhecimento das características das crianças com as quais se iria trabalhar (1 a 5 anos), a fim de “embasar o planejamento das atividades da escola” (pag. 1).

O documento revela a preocupação com a coerência entre a prática pedagógica e os princípios estabelecidos, de tal forma que em todos os níveis de ação da escola, desde a definição do espaço físico e dos materiais colocados nas mãos das crianças, até as atividades a serem desenvolvidas e a relação dos pais na escola e com as crianças, se refletissem esses princípios.

Mostra ainda a busca de uma prática pedagógica reflexiva, e não uma mera repetição de ações calcadas no senso comum.

6. AEPC: uma Escola, um Centro de Estudos e Celeiro de Professores

A estrutura cooperativa da AEPC destinava-se a constituir uma escola laboratório visando a uma pedagogia também fundada na cooperação. Era a estratégia mais conveniente para o grupo, tendo em vista as suas convicções ideológicas.⁸³

No entanto, os documentos administrativos informam sobre tantos obstáculos com os quais a Associação teve que se defrontar, que a impressão que se tem é de que o objetivo de estudo e pesquisa havia se perdido. Parecia que a manutenção da escola no seu dia-a-dia, por si só havia consumido a energia dos pais, uma vez que esse trabalho não era profissionalizado. Teria sido esse o impasse da Associação? Até que ponto o Centro de Estudos se concretizou e quais os reflexos desse trabalho sobre as pessoas que se empenharam nele?

O depoimento dos entrevistados veio desfazer essa impressão. Todos reconheceram que, embora de maneira informal, a Pés no Chão constituiu-se em um laboratório pedagógico importante, especialmente no campo da formação em serviço dos seus professores.

A Prof^a M.L. acredita que, por ser, naquele momento, uma escola experimental, que não tinha vínculos institucionais, nem *“compromissos com o cliente”*, mas, ao contrário, assumia-se como um espaço de aprendizagem para todos, e era dada uma grande liberdade de criação ao professor. Havia também um grupo de sustentação desses procedimentos, na medida em que *“os pais também estavam assinando embaixo.”* E havia os outros espaços de apoio, nas Reuniões de Faixa, na Comissão Pedagógica, e até na Assembléia Geral.

“Se formos pensar do ponto de vista da Academia hoje, do que se espera de um Centro de Estudos, que esteja produzindo pesquisa, que esteja publicando, não se

⁸³ Os únicos funcionários que recebiam pelo seu trabalho eram as professoras e a servente. As demais tarefas eram realizadas em sistema de rodízio (secretaria, compras, atendimento) ou nos finais de semana (manutenção, supervisão e orientação dos professores, contabilidade).

configurava mesmo como tal. Não havia ali alguém com formação em pesquisa, que pudesse organizar aquela experiência nessa direção. Essa era uma associação de pais com formações variadas. Você tinha engenheiros, arquitetos, professores, médicos. Mas enquanto núcleo de estudos que servia àquele grupo, sim (o centro de estudos se realizou), pelo tanto de leitura que mobilizava. O que circulava de material escrito, fossem livros ou textos, era um volume enorme.”

M.L. lembra todas as questões que eram estudadas e discutidas naquela pequena escola de trinta e poucos alunos. De Reich a Freud e Freinet, lia-se tudo, para selecionar – *“isto serve ou não serve para a gente?”*

“Eram textos de psicologia sobre o desenvolvimento da criança, as fases do desenvolvimento. ... os próprios textos de Freinet, sobre organização escolar; sempre estava circulando material.... para ler para as Reuniões de Faixa, ou na Comissão Pedagógica. E havia, no dia-a-dia, um debate sobre o que cada um estava lendo ou refletindo. E contribuíamos mutuamente para a reflexão. ... Havia sempre aquela discussão sobre se estávamos criando os meninos numa ilha, será que os meninos vão se adaptar na outra escola?

...se pensarmos na quantidade de reflexão que fazíamos, com certeza era um Centro de Estudos. Talvez faltasse a outra ponta desse processo, a sistematização, artigos publicados no jornal sobre a experiência, um artigo sobre educação infantil, ou numa revista – mas naquela época nem haviam as publicações técnicas (que temos hoje), para acolher essas reflexões!” (Profa. M.L.)

Outra fundadora e responsável pela formação dos professores, também concorda:

“Acho que a Pés no Chão foi, por um bom tempo, um centro de formação de professores muito interessante. ... os professores e professoras que passaram pela AEPC naquela época, se formaram aqui dentro. Porque a gente estava o tempo todo discutindo a prática e lendo e estudando.

A gente tinha reunião pedagógica toda semana. Cada um apresentava um texto, discutíamos e, além disso, haviam

aquelas reuniões amplas, temáticas, onde a gente discutia Sexualidade, Televisão, Contos de Fadas, Brinquedos. Eram temas que estavam aí na sociedade e que para nós eram um impasse, não sabíamos como tratar disso com as crianças. Haviam as Reuniões de Pais, nas quais iam também outras pessoas interessadas em educação. Eram reuniões muito preparadas pela Comissão Pedagógica. ...

Então eu acho que foi um centro de formação de professores, sim. Não foi uma coisa muito estruturada, organizada, mas muitas pessoas se formaram ali dentro. Ganharam uma perspectiva, uma visão de educação e gosto pela educação infantil, nesse momento” (V.L.).

A.M., fundadora e professora fala de sua formação:

“Eu fui a primeira professora. Como não trabalhava, me ofereci para cuidar dos pequenos. Não tinha a menor prática. Não tinha feito magistério, nem nunca tinha trabalhado com crianças. Isso não era uma exigência da escola. Achávamos até melhor que a pessoa não fosse oriunda da área de educação, porque assim não tinha contaminação do esquema tradicional. A gente queria mesmo era andar na contramão de tudo o que fosse estabelecido. E a prática se construía ali dentro, com a cooperação da comissão pedagógica, com as reuniões semanais, íamos discutindo e chegando a um consenso sobre como agir com as crianças. ... Mas foi nesse construir que fui-me formando. A tal ponto que, quando fui fazer curso superior, escolhi fazer pedagogia. Eu que pensava em fazer Ciências Sociais! E só não fiz opção por educação infantil, porque não havia essa opção na FAE.

A escolinha era um verdadeiro celeiro de professores. As condições de trabalho eram nenhuma, mas o que eu aprendi, valeu um curso inteiro” (A.M.).

Se mais avanços não puderam ser feitos, isso se devia, na avaliação do Prof. E.L., às limitações estruturais do projeto. A Associação vivia uma luta pela sua própria sobrevivência, que incluía uma certa rotatividade de professores. Isto impedia um melhor encadeamento das práticas conquistadas e a própria divulgação do projeto:

“O professor é uma das pontas da área de estudo, porque é ele quem lida com as crianças, é ele quem

encaminha o planejamento, por mais que você tenha um processo de supervisão e de socialização de conhecimentos. Seja no nível pedagógico mais “teórico”, seja no nível pedagógico do exercício na escola, ele é a questão principal.

... A instabilidade do projeto não permitia avançar mais. Mas ela cumpriu (o objetivo), no sentido de sensibilizar a gente (os professores). ... cumpriu esse objetivo, enquanto formadora e como provocadora de reflexão, como espaço que refletia sobre isso.” (E.L.)

A escola assim definida, como um Centro de Estudos propiciou à AEPC algo muito importante: uma identidade própria, enquanto instituição de princípios bem definidos, como a cooperação, o que não era comum na época, especialmente entre as instituições dedicadas apenas à educação infantil.

6.1. Uma Casa-Escola, ou uma Escola-Casa?

Talvez a maior característica da escola naqueles tempos de Cooperativa tenha sido a relação entre casa e escola.

A garantia de envolvimento dos associados no projeto da Escola era sintetizado, nos documentos iniciais, com a sugestiva frase “A Escola não será um depósito de crianças⁸⁴”.

Assim o associado devia estar presente, acompanhar o desenvolvimento dos filhos, e poder influenciar na pauta de valores que lhes era transmitido pela escola.

A, hoje tão valorizada, “integração casa-escola” conseguiu, naquela época, traduzir-se em uma interpenetração tão profunda do espaço doméstico com o espaço escolar que, especialmente para as crianças do grupo mais engajado no projeto, havia uma identificação da escola com a própria casa.

Em diversos depoimentos de pais este fato é relatado:

“Uma lembrança interessante, que guardo está relacionada a que, durante muito tempo, no início de sua

⁸⁴ A expressão “*depósito de crianças*” se refere aqui à relação de pais com a escola limitada a “depositar e recolher” as crianças no portão, no início e final da jornada escolar, entrando na escola somente para pagar a mensalidade, ao final de cada mês.

trajetória na Pés no Chão A Q. achava que nós (os pais) também éramos da escola, tal era a intensidade de nossa presença na mesma.

A convivência com outros pais, o reconhecimento da identificação de perspectivas comuns de vida – uma postura de abertura, de luta por ideais de democracia, liberdade, direitos humanos, etc. - faz com que, até hoje, o fato de ter sido da Pés no Chão seja uma “credencial” que nos une, quando nos encontramos” (C.Q., dois filhos na escola, um na fase da cooperativa e uma filha no período posterior).

A coerência casa-escola era buscada através de debates de questões sobre educação que angustiam os pais, buscando construir um consenso na maneira de tratar as crianças. Nas reuniões preparatórias realizadas anteriormente à fundação da associação, foi definida uma pauta de temas denominada “*Questões da prática como condição para sustentação dos princípios*”, que durante os primeiros tempos alimentou as Reuniões de Faixa.

Através da discussão desses temas, aprofundados e sistematizados entre coordenação, professores e pais, configurava-se o conteúdo implícito na pedagogia levada a efeito na Escola.

Faziam parte dessa pauta temática:

- “A Independência da Criança”;
- “O Tratamento diferenciado de meninos e meninas”;
- “A questão religiosa”;
- “A questão da Sexualidade”;
- “Prêmio e Castigo”
- “As Chantagens”
- “Autoritarismo e Liberalismo”
- “Os Estereótipos”
- “O Uso da TV, rádio, cinema, etc.”
- “O problema do dinheiro”
- “Os brinquedos”
- “A alimentação”. (fonte: Doc. Nº 1 – pag. 02)

Porém a coerência casa-escola se dava, porque não se baseava somente em termos de debates e reflexões, mas principalmente em uma inserção efetiva dos pais dentro da escola, que por sua vez tinha uma estrutura suficientemente aberta para integrar essa contribuição. LODI e ALMEIDA, em artigo na Revista AMAE (1981) relata as impressões de sua visita à Pés no Chão:

“Podemos ver as fichas-resumo das reuniões de faixa. Nelas estão registrados os temas que os pais acham importantes de serem vistos na escola e também a maneira de colocá-los. Há grande preocupação de ser a escola coerente com os valores da família.

Os pais, na maioria profissionais liberais, liderados por um pedreiro, também pai de aluno, reúnem-se para construir salas novas, piscina e brinquedos de pneus e cordas, em regime de mutirão, nos domingos e feriados.

Tivemos ocasião de presenciar a saída de uma das mães, com as crianças e a professora, em seu carro, para visitar os cachorrinhos que haviam nascido na casa de um dos alunos.

A merenda do dia foi um bolo feito na escola por uma das mães, que também ia ajudar a servi-lo.” (LODI e ALMEIDA, in REVISTA AMAE, 1981: 44)

6.2 Espaços de Troca e Construção Pedagógica: as Reuniões de Faixa e Semanas de Estudos

As reuniões de faixa, instância de reflexão dos pais com a professora responsável por alunos de uma determinada faixa etária⁸⁵ foram espaços ricos para troca de experiências e construção do projeto pedagógico. Em cada “faixa” havia também um pai ou mãe responsável para fazer a ligação desta instância com a Comissão Pedagógica, encarregando-se de elaborar a síntese do que fora discutido, para publicação no Boletim Informativo. As reuniões tratavam não só do cotidiano da classe, mas elegiam, a cada vez, um tema de fundo para ser debatido.

⁸⁵ A escola não adotava a designação de 1ª período, Maternal I ou II, mas o termo Faixa, uma vez que as crianças eram agrupadas em turmas de faixa etária ampla. Na época eram três “faixas” – 1 e 2 anos de idade, 3 e 4 anos e 5 e 6 anos. Assim, o termo “faixa” acabou por designar a turma, que podia também ser nomeada como “Faixa do Prof. X”, “Faixa da Profª Y”.

Este tema era estudado por um ou mais pais da turma, que providenciavam textos de estudo ou sua exposição para os demais membros.

No início, essas reuniões eram semanais. Mais tarde passaram a mensais mas no início havia muito o que construir – horários, cardápio de lanche, posturas básicas das professoras com as crianças, horários, rotinas, etc. Tudo era decidido de comum acordo.

De 1979 até 1981 os documentos mostram Reuniões de Faixa ricas e vigorosas. Mesmo que não contassem com uma presença muito ampla dos pais, as Reuniões de Faixa realizavam discussões das mais interessantes, como a relatada em um Boletim de 1979:

“A última reunião foi realizada no dia 26/9. Nesta reunião foi feito um relato individual dos meninos (apontando seus avanços e problemas). Foi feito também um relato do grupo como um todo, sendo enfocados aspectos como agressividade, cooperação, sexo. Foram abordadas ainda algumas questões que necessitam de maior aprofundamento: ‘Educação Indiscriminada para Meninos e Meninas’ e ‘Brinquedos’.

Entramos depois no tema principal da reunião: ‘Fantasia e Realidade, a Construção do Real na Criança’ - Tínhamos alguns textos, que lemos e discutimos, chegando a algumas conclusões...” (Boletim Informativo n.º 2/79: pag. 3)

E o documento prossegue, indicando as conclusões tiradas e os procedimentos mais adequados, que deveriam ser adotados na relação com a criança:

“- Que dentro desta faixa de idade, o que muitas vezes nos parece estranho, no pensamento dos meninos é muito normal.

- Que não devemos em hipótese alguma desmentir a criança destruindo sua fantasia.

- Que devemos entrar na sua fantasia e participar de suas brincadeiras.

- Que esta fase e seu desenvolvimento tranqüilo são fundamentais para a formação do pensamento lógico...” (idem)

Nos questionários da pesquisa junto aos pais, que será estudada no próximo capítulo, uma das mães entrevistadas comenta sobre a importância que essas reuniões tiveram para ela. Relatando as diferenças observadas nas escolas freqüentadas por sua filha após sua saída da Pés no Chão, ela observou:

“Tive que aprender que na nova escola as reuniões não eram de faixa, que elas eram mais informativas e que eu não poderia influenciar na proposta pedagógica. Não só minha filha, mas também eu, vivemos o sentimento de perda da Pés no Chão, perda deste espaço tão importante na ampliação da minha relação com minha filha.” (L.D., mãe de F.T., que estudou na escola de 1978 a 1982)

Muitas instituições vêm com reserva essa aproximação dos pais com a escola. Mas, se por um lado, essa interferência causa dificuldades nas relações cotidianas, por outro, tem um efeito benéfico no sentimento de segurança, na confiança e na responsabilidade das crianças com a escola.

Só muito recentemente é que algumas escolas, confrontando-se com problemas de violência e do vandalismo dos alunos contra a suas dependências, começam a se preocupar em abrir espaços de debate com pais, com o intuito de fazê-los parceiros de seu projeto pedagógico.

As Semanas de Estudo eram realizadas ao final de cada semestre para avaliação e aprofundamento de temas pedagógicos. Os documentos de registro dessas atividades são ricos para se observar os rumos que a Escola vai tomando.

As conclusões da 1ª Semana de Estudos, de julho/79, foram compiladas em um dossiê, contendo o relatório das turmas e o resultado de discussões sobre os temas “Música”, “Motivação”, “Blocos Lógicos” e “Atividades Físicas”.

Este relatório revela já uma boa estruturação e sistematização do trabalho. O relato das professoras mostra a existência de um roteiro estruturado para observação das crianças e nota-se sua preocupação na articulação das atividades, buscando uma unidade das diversas “Modalidades de Atividade”⁸⁶.

É perceptível a preocupação em propiciar a experimentação e a pesquisa nas atividades, seja pela exploração de materiais não convencionais, seja nos

desafios físicos, além da postura de cooperação, na realização de trabalhos coletivos :

“Com as massas - argila, massa de papel higiênico, massa de modelar - fazemos bichos, cada um fazendo uma parte do corpo do animal. Além de construirmos um objeto único, misturamos o material, o que dificulta a separação, exigindo mais concentração”.

“O planejamento foi cumprido e os objetivos gerais, principalmente a cooperação, estão sempre em pauta, servindo de exemplo para isso o “Mutirão”.⁸⁷ É só falar em “Mutirão” que o trabalho conjunto é feito com alegria.” (Relatório da 1ª Semana de Estudos – Profª . F.C. - turma de 3 anos - pag. 10)

As Semanas de Estudos eram abertas à participação de todos os pais, não setorizando a participação apenas aos diretamente envolvidos com a questão pedagógica, como professores e membros da Comissão Pedagógica. No entanto era pequena a participação daqueles, embora cobrada pelos professores, que reclamavam do *“pouco interesse e pequena participação dos pais”*(relatório da II Semana de Estudos, dez.79: pág. 2):

A organização da Semana de Estudos era feita através de uma Reunião Preparatória, igualmente aberta à participação dos pais.

A análise dos Relatórios das diversas Semanas de Estudo vão mostrando a definição dos contornos de uma Pedagogia que vai-se consolidando na escola caracterizada por:

- a) Uma preocupação pela Expressão e Socialização em situações reais, trazendo para a sala de aula os fatos mais expressivos da vida dos alunos e dando oportunidade para a emergência de opiniões, sentimentos e conflitos para serem esclarecidos.

⁸⁶ As “Modalidades de Atividades” constam do Documento nº 2, de 1978, onde se atribui este nome às Áreas de Conhecimento, classificadas em Atividade Física, Construção (equivalente à Matemática) e Expressão.

⁸⁷ O Mutirão era uma instituição, na fase da AEPC. Eram realizados, cerca de duas vezes por ano, para fazer ou reformar brinquedos, consertar móveis, pregar quadros de aviso ou fazer outros retoques nas salas. Todos os associados eram convidados, quase sempre aos sábados, e organizava-se uma grande macarronada para comemorar o acontecimento. As crianças brincavam, enquanto os pais trabalhavam. A oportunidade de trabalharmos juntos era uma festa, uma celebração.

- b) Estímulo à autonomia para as crianças resolverem seus próprios conflitos e ao aprendizado da negociação e do diálogo.
- c) A manipulação e exploração do ambiente e dos materiais. O slogan de tradição deweyana “*aprender-fazendo*”, aparece em diversos documentos da AEPC.
- d) Desafios físicos espontâneos, altamente incentivados pela escola para os quais a Associação investe. O espaço físico é simples e variado, dotado de elementos naturais, como água, terra, árvores, plantas e animais. Os equipamentos são despojados e confeccionados com materiais simples, porém resistentes. São oferecidos às crianças materiais básicos variados e atraentes como cordas, pneus, tábuas, tecidos, que podiam se transformar em túneis, trampolins, balanços, cipós, rampas, cabanas, carros, tocas, etc., ao sabor da fantasia e criatividade das crianças.



Rampa de equilíbrio, improvisada com tábua e caixote, além de pneus, oferecem desafios para o desenvolvimento psicomotor – Sede da Rua Turquesa, 1978



Preocupação com relação à sexualidade, encarada de forma bem livre, natural, sem malícia. Era facultado, às crianças pequenas, por exemplo, brincarem nuas na piscina.

7. “Território Livre” - Sonho de uma Sociedade Democrática

Os anos iniciais da escola, durante esta fase cooperativa foram um período de construção de identidade, dentro de uma sociedade que se debatia socialmente na resistência civil, democrática.

A estrutura associativa, por outro lado, propiciava vivenciar concretamente aqueles ideais cooperativos defendidos para a sociedade como um todo, e proporcionar para si mesmos e para os filhos, uma experiência igualitária. Como define CASTILHO (1985: 13), mencionando outra experiência semelhante,

“O sistema de cooperativa rompe a dependência e a acomodação. Propicia pessoas responsáveis e livres no escolher e decidir seus próprios rumos. Esse sistema não privilegia pessoas, nem cria seres onipotentes, sábios detentores de poderes absolutos. Pelo contrário, ajuda o grupo a caminhar na sua solidão, a vivenciar momentos de insegurança, incerteza e fraqueza.”



Estar juntos compartilhando o prazer de criar coletivamente os filhos, apoiando-se mutuamente, era um dos objetivos da Associação

O grupo inicial não teorizava sobre essas questões. Vivia-as.

“Nós não tínhamos ainda teoria para dar conta do que estávamos fazendo. A nossa fala era muito aquém da nossa ação. ... A nossa teoria estava insuficiente para o nosso arrojamento!(M. I.).

Naquele primeiro momento a escola não adotou um autor único como referência pedagógica. Piaget, Wallon, Reich e Freinet, foram as principais referências, representando uma tendência no pensamento pedagógico, mas sem privilegiar, especificamente, nenhum.

Havia uma tendência em direção a Paulo Freire e Nidelcoff, por sua ligação com a educação popular, e por, provavelmente, serem referências na militância de muitos pais, nos movimentos populares.

Mas, mesmo conhecendo alguma teoria, havia o cuidado em não explicitá-las. Porque, o importante era descobrir com a própria experiência:

“Nesse momento eu suspendi toda a idéia de escola que eu tinha e queria. E eu acho que muitas pessoas ali, ou quase todas, fizeram isso com as suas teorias. É verdade que havia muitos ali que não tinham uma teoria clara de escola, como eu, que já tinha estudado.

Mas naquela época, quando eu te digo que eu suspendi a minha concepção de escola, e que incluía Freinet, é porque eu tinha clareza de que nós estávamos num momento muito especial. Não é todo dia que um grupo daquela ordem se reúne.

Havia ali pessoas que eram muito amigas entre si, mas havia diferenças de concepção muito grandes e no entanto todos queriam a mesma coisa. Havia um fio condutor, o que era o mais importante.

Escutar cada um na sua concepção. Quem sabe dali saísse uma coisa totalmente diferente daquilo que eu sempre havia concebido? Isso para mim era minha experiência. Vamos dizer que, nessa hora, a gente escutava sim as teorias, tanto Freinet, como um Paulo Freire, escutávamos, sim, mas não ficávamos transitando com textos ali. Naquela hora, não! Nós não tínhamos mestres! Queríamos não ter, não que não os tivéssemos! Nós omitíamos. Da minha parte, eu tentava suspendê-los.”

Nessa busca ou rejeição a referenciais teóricos, políticos e pedagógicos, haviam grandes divergências dentro do grupo. Mas, uma coisa unia essas pessoas, era o “fio condutor”, como disse M. I. – **o respeito incondicional à criança**. Ele indicaria o caminho de como, inclusive, romper com os padrões ideológicos que, em algum momento vinham à tona. Como, por exemplo, o lidar com a fantasia, que era uma controvérsia – “contar ou não os contos de fadas?” ou, “como lidar com o egocentrismo das crianças numa concepção de educação cooperativa?” ou ainda, “A fantasia da criança x formação do conceito de realidade”. Eram conflitos sobre os quais muitas vezes o grupo tinha grandes divergências, baseadas em suas próprias convicções ideológicas.

Mas, nesses momentos, falava mais alto o desejo de educar uma nova geração, mais livre de preconceitos, mais feliz, mais auto-confiante e autônoma. A solução adotada, como confirma M.I., era – “*Vamos observar as crianças!*” E elas apontariam a solução mais adequada. Sem modelos. Praticando a escuta mútua. Essa era a disposição coletiva:

*“Vamos, quem sabe, ... cada um com o que tem...
“você tem uma cadeira em casa? - leva a cadeira; o outro aqui tem um filtro? - leva o filtro; o outro aqui, tem o que, uma idéia? - leva a idéia. Mas não era aquele negócio de você dizer de onde veio a idéia, etc. Nesse momento não. Então, isso é que foi a força, que permitiu às pessoas se colocarem, de termos reuniões extremamente participativas.(M. I.)*

Em determinados momentos, a experiência da escola colocava questões que o grupo sozinho não conseguia responder. E para as quais precisaria explicitar ou adquirir referenciais teóricos que lhes desse suporte.

“.. Mas havia talvez uma certa ilusão, um restinho daquela ilusão dos anos 60 – 70. Nós não tínhamos mesmo acabado com a década de 70! Ainda estávamos com aquela idéia de que esse novo pode ser instituído assim.

Na época talvez, a gente tivesse ainda uma certa ingenuidade (de fazer tudo a partir do zero).

Eventualmente era possível a gente ler ainda alguma coisa que vinha da escolinha cooperativa de Curitiba - o estatuto, etc., porque aí era alguma referência. Mas nós não queríamos preencher isso demais, porque não queríamos que isso ficasse maior do que nós.

Não sei se tinha outro jeito não. Acho que nós tínhamos que viver aquilo, daquele jeito. ...

*Hoje você pode admitir todas as referências, todo o **background**, ‘minha formação foi esta, minha raiz’. E é óbvio que a gente é chamado a dar um passo a mais - “então, o passo a mais que eu posso dar, com todo esse caldeirão, é este”. E às vezes é dar uma pitadinha a mais e só, um temperozinho que você coloca (e que muda tudo, realmente), mas é assim. Na época nós não podíamos admitir isso. Éramos um grupo com uma missão! (M. I.)*

Por um motivo ou outro, a escola representou, naquele momento, para um grande número de pais a “ilha de democracia”, na expressão de A.M. Era lá que se davam as discussões políticas que deveriam estar sendo levadas em outras esferas sociais, nos partidos políticos. Frente a seu impedimento, as pessoas se refugiavam naquele espaço de participação.

“A Pés no Chão na época, parece que era,... um logradouro de reflexão política Possibilitava a discussão política, coisa que você não podia fazer em qualquer lugar. Era uma forma legal, oficial, de você estar discutindo. Na verdade tinha uma busca, um pensamento de pessoas militantes, organizando formas de atuação, e ali juntaram-se essas duas possibilidades: a necessidade pelo fato de serem pais e uma postura de crítica à educação existente, ou a falta da educação infantil.”(G.S.).

Isto, ao mesmo tempo em que representava uma abertura de espaço de participação para algumas pessoas, carentes de reflexão política, fechava a possibilidade de integração de outras, que embora também simpatizassem com o espaço alegre e democrático que aquela escola representava, tinham outro nível de percepção política. Este foi talvez um dos problemas que dificultaram o crescimento da cooperativa naquela época.

“A gente vinha fechando o ciclo de um movimento político intenso e com muitos ideais e sonhos, tanto no que dizia respeito à educação dos filhos, quanto em relação à educação em geral. Então era uma coisa muito idealista, esse sonho de transformação, de mudança, de um novo homem, de uma nova sociedade. Isso era o nosso norte. ... Porque a gente vinha de movimentos políticos. E as pessoas que iam se aglutinando, também.

E tinha inclusive uma seleção ideológica, a gente tinha entrevista com os pais. Não era qualquer pai que podia entrar na escola. Até mesmo por questão de segurança, porque a gente ainda vivia o fantasma da repressão. Então era selecionado mesmo. A gente tinha medo que gente reacionária entrasse.”(V.L.)

O grupo inicial vivia assim, uma contradição: ao mesmo tempo em que defendia a abertura democrática e precisava se expandir, crescer, ser democrático, havia outra força que refreava esse impulso, como um certo medo de perder o controle da situação.

“É que todo mundo se sentia como uma escola de iguais, de pessoas politicamente posicionadas e de certa forma um grupo mais ou menos de intelectuais, todos pessoas comprometidas, e a preocupação nossa por sermos politizados e envolvidos com o movimento político, defendia que a escola deveria ser uma escola aberta para a comunidade. Mas isso não era claro para todo mundo. Apesar disso, a gente defendia, porque queria que aquela escola tivesse uma legitimidade na comunidade. Ela estava legal, mas a gente queria legitimar o projeto, porque queria ir além desse grupo mais selecionado. Parece que ninguém discordava disso, mas na prática vinha um monte de neuroses, de medos, de pessoas que apareciam e teve uma

época em que teve quem achasse que havia gente querendo infiltrar.”(G.S.)

Esse medo ainda se justificava porque o país vivia os últimos anos da Ditadura Militar. As pessoas ainda se sentiam bastante ameaçadas e por isso recebiam com muita reserva as pessoas desconhecidas, como os moradores do bairro.

“A abertura democrática ia se dar daí a pouco tempo, mas nós não sabíamos disso e vivíamos ainda o medo e a paranóia da perseguição política. Nesse momento vivíamos a abertura “lenta, gradual e segura”, do Presidente Geisel, mas como saber, naquele momento, que a ditadura ia acabar?” (.A M.)

Havia também um certo apego ao projeto e dificuldade em integrar contribuições diferentes, o que gerava conflitos e, às vezes, afastamento de novos associados.

“Num determinado momento eu acho que a gente (os fundadores) se sentia meio dono (embora a escola fosse cooperativa e fossem entrando pessoas), tanto pela responsabilidade maior que alguns pais assumiam, quanto pela visão de mundo que essas pessoas tinham. É inegável que o A.G., A.M., eu, M.L., éramos vistos pelos pais novatos, como os ideólogos da coisa. Mas aí vai entrando gente fomos abandonando esse controle, no sentido de fazer entrevista.

Acho que as coisas são dinâmicas e dialéticas, porque também foi havendo uma abertura maior, a gente foi se desligando dos fantasmas, (e o projeto) foi ganhando mais cara de escola mesmo (inicialmente era uma coisa só para os nossos filhos).

Daí ela vai se ampliando é a própria vida que vai puxando para outras coisas. E foi muito bom. Então quando eu vejo o caso do M.⁸⁸ e outros que foram aparecendo, eu vejo que a escola começou a ser um reduto

⁸⁸ M. foi um pai que entrou para a escola em 80 e depois de algum tempo o grupo descobriu que ele era Policial Civil, quando no meio de uma reunião, segundo um dos entrevistados, ele tirou o revólver para martelar o prego de uma cadeira que se soltava. Não é difícil imaginar o incômodo geral que o grupo sentiu e o constrangimento, pois apesar de sua profissão, ele era um associado participativo, interessado e vibrante.

(no bom sentido, é lógico), de pessoas mais alternativas, que nem sempre tinham essa história política, mas eram pessoas que tinham uma visão de mundo, uma perspectiva mais aberta das coisas.” (V.L.)

A escola reunia também, alguns “agregados”, os sócios sem filho, categoria prevista nos estatutos. Eram pessoas que não tinham filhos, mas que participavam, porque se interessavam pelo debate de questões educacionais ou porque já tinham uma atuação em educação, numa perspectiva de mudança. Aglutinavam ainda pessoas que a freqüentavam, porque se sentiam bem naquele “Território Livre”, de relações afetuosas e onde se concretizava o sonho de uma sociedade livre!...

“Era um lugar de relações fraternas mas também de muita briga, muito conflito, porque eu acho que a gente canalizou e muitas pessoas canalizaram seu furor político e ideológico para dentro da escola e foram havendo dissidências, conflitos...”

No começo foi muito legal, mas depois de algum tempo foi sendo palco de conflitos políticos, porque daí já tinha um outro elemento: o PT e as perspectivas diferentes de partido, que traziam junto com elas, uma perspectiva diferente de Educação e passou a haver muito conflito. Havia luta de poder inclusive.”(V.L.)

Porém, não só as divergências internas constituíam empecilho para potenciais associados, mas os próprios princípios de cooperação e liberdade, uma vez que era um desafio muito novo para muitas pessoas. Segundo o Prof. E.L., eram, ao mesmo tempo a marca da escola e o ponto que dificultava a participação, principalmente daqueles para quem seria mais fácil aderir – os moradores do bairro, uma vez que eram constituídos por pessoas com valores bastante conservadores. Os alunos do bairro acabavam sendo os que permaneciam na escola por menos tempo, abandonando-a prematuramente.

A exigência de participação dos pais nos mutirões e nas freqüentes reuniões para decidir as mais diversas questões e para estudar, afastavam essas pessoas, embora no que dizia respeito às crianças, estas gostavam da escola.

8. A Escuta da Criança – Uma Chave Preciosa

“O que poderia nos salvar é que nós estávamos escutando as crianças. A palavra da criança tinha muita força para nós. Lembro nas reuniões, quando alguém trazia (a fala de alguma criança) – ‘Fulano disse isso’ - parava tudo. Não havia argumento mais forte. Isso é o que eu acho bonito daquela hora.”(M.I.)

A “escuta das crianças”, inicialmente uma convicção de “bom senso” e posteriormente ratificada e aprofundada com os estudos de Piaget e Freinet, foi o traço de identidade da proposta pedagógica da AEPC e o que conferia força ao trabalho e coerência à pedagogia da escola. A veracidade dos princípios pedagógicos era validada e confirmada pela resposta, em vivacidade e vibração, das crianças. Algumas posturas bastante sisudas, e até mesmo uma certa rejeição à fantasia e ao lúdico, reflexos da militância política, eram neutralizadas por outro valor mais sagrado dentro do grupo -- a escuta das crianças -- pois, afinal, eram pais.

“A gente perseguia, sim, a escola socialista. Podia até não ter esse nome, mas esse era o modelo. Tinha um livrinho que o G. me passou, não me lembro direito o autor, nem o título, que falava de uma experiência de escola na Alemanha, que era a bíblia. Ele me passou e eu seguia. Mas eu não me conformava era com a falta de afeto. Aquele negócio de que não se podia beijar uma criança, não me convencia. Logo eu, que era uma melosa, andava com os meninos no colo, adorava dar beijos... Então eu rebelei: Aquilo tinha a ver com a cultura deles! Conosco a coisa é diferente!” (A.M., fundadora, mãe e professora).

Essa convicção de acolher somente aquilo que a leitura da realidade ditava, ainda que autores consagrados dissessem o contrário, foi o que garantiu à escola a continuidade da proposta, mesmo após a extinção da cooperativa.

Em seu depoimento, M. I. comenta sobre a importância e o pioneirismo desses procedimentos:

Olhando o que fazíamos naquela época, do ponto de vista do que eu hoje faço, da minha clínica, vejo que lá já havia escuta, que é um termo não usado dentro de escola, mas que as modernas teorias de pedagogia usam: escutar a criança, mas no sentido psicanalítico, no sentido de dar voz à criança, dentro do que ela dá conta de fazer.

Embora a gente não estivesse tão preso a Piaget, nós estávamos escutando etapas, estágios, cada um com o que podia apresentar, no sentido do projeto de cada um. Poder escutar a necessidade, a demanda e o projeto de cada um.”

Quando as demais escolas ainda traçavam planejamentos fechados, baseados em atividades prontas, voltadas para a “pré-alfabetização”, a Pés no Chão já trabalhava com projetos extraídos da leitura dos interesses e do diálogo direto com as crianças. *“Hoje trabalha-se com projeto nas escolas. E lá também. Ou seja, você tinha propostas para o grupo (que ali a gente chamava de Faixa), mas cada um se manifestava de um jeito e nós estávamos abertos para isso. Estávamos esperando por essas reações de cada um dos sujeitos.*

Em segundo lugar, essa questão de construir junto que hoje domina nas escolas, nós fizemos isso o tempo todo: não podíamos comprar? Que a gente trouxesse o que tinha em casa, ou que construísse lá juntos, com as crianças... Por exemplo, buscar caixotinhos no mercado, pintar os caixotinhos e as crianças ajudando a pintar - e isso que eram crianças de dois anos... três... quatro anos.”(M. I.)

G.S. confirma a presença do trabalho conjunto:

:

“A gente defendia a necessidade de se fazer trabalho. Eu me lembro lá em Curitiba, eu criei projetos pedagógicos – só que a gente não falava em “projeto pedagógico” na escola, mas a gente trabalhava com projetos, tinha diversos ... de criação de animais, plantação dentro da escola, e havia uma movimentação grande das crianças; elas propunham os projetos e a gente ia desenvolvendo – isso que está sendo colocado hoje, era feito lá, só que a gente não tinha as matrizes da coisa. Isso já estava acontecendo lá fora, mas a gente não tinha noção de onde é que vinham essas visões. Freinet já trabalhava assim.”(G.S.)



Trabalhar junto, a criança desenvolvendo seu aprendizado pelo exemplo. A professora, com seus alunos, em aula de modelagem, 1979

9. O nome da escola e seus significados

O nome “Pés no Chão” foi sugerido por um pai durante uma das reuniões preliminares, e aceito imediatamente. Era rico em significados, com conotações importantes, desde a homenagem ao movimento de educação popular “*Com Pés no Chão também se aprende a ler*”, do Rio Grande do Norte em 1961. Com isso, já em sua concepção pedagógica, a escola se alinhava a um posicionamento político, que valorizava os **elementos da educação popular**, conforme vimos no Capítulo III - **ênfase no trabalho e na aprendizagem através da experiência e do convívio com os adultos**.

Por outro lado, conforme interpretação de M.I., o nome *Pés no Chão* “*traduzia o Materialismo Histórico*”:

“Era um nome que podia suportar os nossos anseios de que não houvesse um excesso de imaginário, nem resquícios das questões religiosas, de crenças, de ilusões. Que nós tratássemos de solidariedade, de construção pelo trabalho, da sobrevivência e da construção dos objetos do dia-a-dia. Que pudéssemos transmitir como se lida com o mundo material sem nos perdermos em grandes especulações metafísicas ou imaginárias. Ou seja, que naquele momento, a poesia estava de fora.”(M. I.)

Apesar disso, ao mesmo tempo que o nome estava assim preso ao real, à terra, a sua singeleza impulsionava o imaginário, na medida em que foram as crianças que o usaram lhe conferiram significação. Desse modo o peso recaiu na conotação de “espaço de liberdade”, de local onde podiam ficar descalços, e ter contato com terra e elementos naturais, se acoplou ao nome e trouxe novas



configurações à escola. E essas foram as que se constituíram em elementos de identificação com a instituição, como veremos no depoimento dos ex-alunos, no próximo capítulo.

De acordo com M.I., esse impasse seria, forçosamente, resolvido pelas crianças pois para estas, a fantasia não pede licença.

“Penso que as próprias crianças forçariam a mudança daquela postura, pois era onde a gente traçava o limite que era o cuidado, e isso só poderia ser forçado mesmo, pela criança. ... Como é que você vai trabalhar com crianças muito novas, se você deixa de fora o imaginário? Que ela colocasse o imaginário, nós aceitávamos muito bem. Mas nós não podíamos suscitar o imaginário. E no entanto, é uma força que o menino tem em alguns momentos e ele utiliza dessa força e você pode até usá-la. Era como se naquele momento a gente acatasse o menino, acolhesse, porque fazia parte do nosso jeito, da nossa concepção, mas que nós ‘esperássemos aquela doença passar!’ E no entanto, hoje a gente vê que isso é constitutivo do sujeito, que nós vamos ter que aprender a lidar com isso durante a vida. Imaginário também faz parte.”

Outra força que, segundo a entrevistada, o nome traz é seu despojamento, a verdade a ele associado:

*“Você cola o seu pé na terra. Você se despoja. Também das farsas. Havia um anseio também nesse sentido, de que o acesso ao outro fosse mais facilitado. Tanto das crianças com os adultos, como das crianças entre si. Que fosse um grupo mais saudável, de crianças mais saudáveis, principalmente uns com os outros. Então **Pés no Chão** tinha também essa conotação.*

Mas, eu penso que no decorrer da experiência, as crianças devem ter força o imaginário. O adulto não quer, a criança não está nem aí! Vai fazendo como pode, com os recursos que tem, com as metáforas e com a poesia ... Já tinha a música mesmo!... Nós falávamos, mas mantínhamos a música com o A.G.

O que se pode pensar, é que o próprio nome pode retificar a experiência. Você escuta também a força dos ancestrais, das experiências anteriores. Na terra, o que é a terra? É ela o que já está dado, onde se calca sobre algo já existente, do que é dado para trabalhar. Você trabalha sobre algo já existente, para nascer dali alguma coisa. Mas sobre o que você já recebeu. É a frase de Goethe: ‘Conquista com o que herdaste de teus pais’. Dos teus pais,

da tua universidade, da tua escola, da tua formação, da tua história, da história da tua cidade...conquista, conquista aquilo!”(M. I.)

E, o que teria florescido desse chão? Com esta indagação, foram entrevistados os ex-alunos do período, objeto de análise do próximo capítulo.



O quintal favorecia o contato com os elementos naturais, incentivando a curiosidade e o espírito de investigação.

CAPÍTULO IV

“AEPC” – MEMÓRIA DE ALUNOS E PAIS

*“A maioria das coisas que realmente necessito saber sobre
como viver, o que fazer e como existir,
eu aprendi no jardim de infância:
a sabedoria não se encontra no topo da montanha da escola superior,
mas sim na caixa de areia da escola infantil.
Lá eu aprendi o que precisava conhecer:
o Código de Honra, o amor e a higiene básica,
ecologia, política e vida saudável!”*

*(Texto atribuído a Robert Fulghum, ministro evangélico
de Washington, EUA.)*

1. Porque resgatar a memória

O melhor testemunho de um trabalho é o depoimento daqueles que dele participaram. Nesse sentido a pesquisa de campo buscou colher informações dos diversos atores que atuaram na escola durante o período observado: fundadores, professores, pais e alunos

Neste capítulo nos dedicaremos principalmente a analisar as repercussões do trabalho da Pés no Chão sobre as famílias, enfocando de forma especial, o testemunho dos ex-alunos e seus pais.

HALBCHWACHS (1990:25) estudando a memória coletiva, atesta a importância dos testemunhos, *“para completar o que sabemos sobre um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora algumas circunstâncias permaneçam obscuras”*.

Segundo ele, embora a memória seja considerada *“como uma faculdade propriamente individual”*, ou seja, surge na consciência por seus próprios recursos, *“isolada dos outros e capaz de evocar, quer por vontade, quer por oportunidade, os estados pelos quais ela passou antes”* (pág. 48), na verdade é

um fenômeno coletivo, pois não existe se não existisse uma relação com os demais pois ela é tão mais instigada e desenvolvida quanto mais os indivíduos se relacionam e evocam suas vivências particulares.

Da mesma maneira em que se constrói nas relações, a memória é afetiva e seletiva. Cada indivíduo retém, da experiência comum, aquelas vivências que lhe foram mais significativas. Assim,

“A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, o trivial é elevado à hierarquia do insólito; e no fim formou-se um quadro total, novo, sem o menor desejo consciente de falsificá-lo”(STERN, apud BOSI, op.cit.: 29)

Cada pessoa traz em si uma forma particular de inserção nos diversos meios em que atua e seleciona o que lhe é mais significativo sobre a experiência vivida. Em função disso é tão mais importante resgatar a memória de um grupo, procurando ouvir o maior número possível de pessoas que participaram de uma experiência comum, de forma a obter uma visão múltipla dessa experiência, já que *“cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva”*(BARROS, 1989: 31)

“No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam que de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais freqüentemente em contato com ele.”(HALBWACHS, op.cit.: 48)

Dentro desse ponto de vista, consideramos importante fazer uma alteração no projeto inicial e resgatar a memória do maior número de pessoas que participaram da escola no período estudado, uma vez que, isto nos daria uma certa avaliação do significado e das repercussões daquela pedagogia alternativa

sobre o público a quem se destinava – os alunos e seus pais⁸⁹ No desenrolar da pesquisa documental⁹⁰ tivemos contato com os formulários de matrícula de 72 alunos que estudaram⁹¹ na Escola durante o período pesquisado e antevimos a riqueza de informações que poderíamos obter se os ouvíssemos: Que rumos teriam tomado aquelas crianças, depois de saírem da escola? O que teriam guardado das vivências tidas durante o período em que lá estiveram? De que forma a escola os teria marcado? Até que ponto aquelas crianças tão pequenas teriam sido influenciadas pela educação escolar? Até que ponto os princípios de cooperação, solidariedade, cientificidade e liberdade haviam sido percebidos e/ou incorporados pelos ex-alunos? E em que aspectos o objetivo de reeducação de pais havia sido atingido nas famílias?

Ao analisar aquelas fichas de matrícula, amareladas e desbotadas, impressas precariamente em mimeógrafo a álcool, percebíamos que havia um grupo de ex-alunos que não se enquadrariam nos critérios de amostragem escolhidos para participar das entrevistas,⁹² por terem permanecido na escola por pouco tempo, além daqueles que já seriam difíceis de fazer contato, por terem se mudado para outras cidades. O que teriam essas pessoas a dizer sobre a escola? E aqueles pais, que retiraram as crianças antes de completarem o pré-escolar, por que motivo o fizeram? Seriam eles os não identificados com o projeto? Os dissonantes? E, mesmo sobre esses, até que ponto teria a escola influenciado, assim como suas crianças, hoje jovens?

Enfim, concluímos que estas opiniões seriam de grande valia para nosso trabalho. Precisávamos ouvi-los também, embora suspeitássemos que muitos talvez não respondessem à pesquisa. Como o caso de uma mãe que, já no primeiro contato por telefone, declarou não ter nada a contribuir para a pesquisa,

⁸⁹ Para a pesquisa de campo eram previstas apenas entrevistas com 3 associados fundadores, 3 associados pais, 3 professores e 3 ex-alunos.

⁹⁰ A pesquisa documental feita no acervo da própria escola, constituiu-se como um indicativo importante dos atores que comporiam nossa rede de informantes. Os nomes que apareceram com recorrência, nesses documentos, foram sendo confirmados nas conversas informais mantidas com várias pessoas que, de algum modo haviam participado da experiência da AEPC. Seja porque foram, à época, um tipo de disseminadores do ideário da Pés no Chão, pelo domínio que tinham sobre seu projeto.

⁹¹ O termo “estudar” soa estranho quando vemos tanto a faixa etária das crianças (a maioria ingressou na escola com 1 ano e meio a dois anos de idade), quanto o tipo de experiência tida na escola, que estava longe do tipo de experiência que a palavra *estudo* evoca. No entanto este é o termo utilizado pelos próprios ex-alunos para se referir à sua vivência na “Escolinha”.

porque seu filho ficara na escola apenas três meses, não se adaptara bem e porque ela também não havia, na época, concordado com procedimentos tidos com ele, como o fato de deixar que a criança se sujasse no quintal e voltar para casa com a roupa manchada de terra e tinta.⁹³ Seu rancor ao telefone era tão forte que parecia ocorrido ontem, um fato datado de mais de 20 anos atrás.⁹⁴

A alteração do planejamento, incorporando uma pesquisa mais abrangente, com dados quantitativos, teve assim o objetivo de apontar as tendências do pensamento das famílias (alunos e seus pais) que passaram pela Escola durante o período estudado, tentando definir o perfil do alunado atendido; o tipo de interesses que esses ex-alunos desenvolveram ao longo da vida; e, finalmente, que elementos poderiam ser identificados como relacionados à vivência tida pela família na Pés no Chão.

Embora este não tenha sido o objeto central da investigação, este objeto foi ampliado e a pesquisa pode revelar os reflexos do trabalho da escola sobre os jovens e suas famílias.

O resultado dessa pesquisa será objeto de análise do presente capítulo.

Quanto à memória dos associados fundadores, seus depoimentos foram largamente explorados no capítulo anterior. O critério de seleção, como já foi dito da introdução, foi o de sua participação em todo o processo de discussão do projeto, que culminou com a fundação da AEPC, de forma a esclarecer sobre as condições em que se deu essa fundação e os primeiros passos rumo à formulação do seu projeto pedagógico e administrativo. Ainda seguindo as pistas apontadas pela pesquisa documental, assim como nossas próprias referências de participação na AEPC como mãe de aluno, surgiram como elementos chave dentro do grupo dos fundadores, os nomes de três pessoas: G. S., V. L. e M. L.

⁹² O critério para a seleção de ex-alunos incluía tempo de permanência na escola e maior participação dos pais no projeto, de forma a garantir uma melhor compreensão da proposta.

⁹³ Essa era uma das críticas mais freqüentes na época. Como as crianças brincavam livremente com terra, manipulavam barro e usavam muita tinta, sujavam-se muito. E isto incomodava muitos pais acostumados a outras escolas, onde as atividades se restringiam aos trabalhos de mesa onde as crianças não se sujavam.

⁹⁴ Fatos como este demonstravam o grau de expectativa e de paixão que envolvia as pessoas que buscavam a escola naquela época. Por outro lado tivemos agradáveis surpresas, em depoimentos de alunos e pais, igualmente afastados prematuramente da escola, mas que declaravam, logo nos primeiros contatos, guardarem da escola da escola, lembranças vagas, porém positivas e carregadas de emoção.

Os dois primeiros por constarem nos documentos da escola como os mentores do projeto e M. I., cujo nome também é mencionado com frequência nos documentos, tendo exercido a função de primeira coordenadora pedagógica da escola. Apesar de ter-se afastado da Associação, um ano depois, por divergir do resto do grupo, incluímos seu depoimento seria valioso exatamente pela possibilidade de expressar as formulações originais a Associação, ou seja, sua memória poderia estar menos contaminada pelas vivências do cotidiano posterior.

Foram ainda incluídos os depoimentos de dois fundadores, constantemente citados nos documentos, como pessoas que participaram em todas as categorias, de fundadores, pais e professores, tendo ainda permanecido na Pés no Chão após o encerramento da cooperativa, em 1982. Estas entrevistas, mencionadas no capítulo III, serão novamente referenciadas no próximo capítulo, que trata da interpretação feita pela Pés no Chão sobre a Pedagogia Freinet em sua prática pedagógica.

1.1. A memória dos ex-alunos

Apesar da expansão dos estudos fundados na Psicanálise e de perspectivas psico-pedagógicas mais contemporâneas, que destacam a importância das vivências da infância na constituição do sujeito adulto, para muitos pesquisadores as lembranças da 1ª infância são irrelevantes. Este é o caso de HALBWACHS, para quem as recordações da 1ª infância são sem efeito, uma vez que “*não se podem relacionar com esteio nenhum, enquanto não somos ainda um ente social*” (op.cit.: 38).

Esta concepção é histórica e acompanha noções de infância, que consideram a criança como um sujeito sem direito à fala. Com efeito, historicamente, a criança pequena não tem considerada sua *humanidade*, até atingir a *idade da razão*, por volta dos 7 anos. Essa falha na percepção da criança é longamente estudada por ARIÈS (1978) na investigação sobre a construção do conceito de criança. Ele mostra como o sentimento de infância mudava radicalmente, tão logo esta atingisse a idade da razão: de uma relação calcada no que KRAMER (1995) denomina de *paparicação* durante a 1ª infância,

ou seja, a criança tratada como um animalzinho de estimação, passava-se à exigência de um comportamento adulto, ao completar ela os 7 anos. E esta expectativa impunha-lhe o condicionamento e castigos corporais, para obter dela esse comportamento, aos 7 anos.

O autor mostra que esta relação com a infância se manifesta até praticamente o século XIX, quando então os estudos de psicologia infantil vêm sensibilizar pais e educadores sobre sua natureza. É assim que a criança tem desrespeitada a sua condição e negada sua humanidade, assim como os loucos, os índios e as mulheres (DEBARBIEUX, 1991).

.A própria etimologia da palavra infância, designa o *infans*, aquele que não fala. Ou seja, “a infância, privada de razão, é também privada da possibilidade de testemunhar”. (DEBARBIEUX, op.cit.: 12)

O autor afirma ainda que, tanto no direito grego, como no direito romano ou no direito canônico, sua palavra não tem valor reconhecido⁹⁵,

Só muito recentemente, o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece à criança **o direito à opinião e expressão** (CAPÍTULO II, Art. 16 – II), direito esse que, na prática, ainda não ocorre.

Nesse sentido, se nem nos textos legais a fala da criança tem importância, que sentido teria resgatar uma memória de crianças que, no período estudado, teriam 2, 3, 4 ou, no máximo, 5 anos de idade? Não seriam suas memórias simples reminiscências sem valor, mescladas de fantasia e sonho?

No entanto, sabe-se que, cada vez mais, a ciência atual vem reconhecer a importância das vivências tidas na primeira infância, para a constituição do ser adulto. Como então desconsiderar as experiências da primeira infância? E como menosprezar as vivências tidas na escola infantil, que, especialmente no caso de crianças da classe média urbana atual, ocupam um espaço significativo na construção de relações, afetos, e, por que não, conhecimentos para o ser adulto?

A memória é muito valorizada em Ciências Sociais, especialmente entre os pesquisadores em história oral, como forma de resgate de trajetórias de vida e de movimentos sociais contrapondo-se à historiografia clássica, baseada em

documentos e provas oficiais. Ela faz emergir uma outra versão da história, do ponto de vista do cidadão, ou seja, a concepção particular dos fatos, que implica numa outra forma de escrever a história do tempo presente ou de um passado recente. (THOMPSON, 1992; BOSI, 1979; ROUSSO, 1996).

No entanto, muito desse esforço tem sido direcionado para o resgate da memória dos velhos, os quais, por suas vivências, têm possibilidades de uma visão mais abrangente dos fatos e de uma percepção mais situada histórica e espacialmente, podendo relacioná-los aos contextos em que se deram. Recai portanto sobre os velhos *“uma espécie singular de obrigação social, que não pesa sobre os homens de outras idades: a obrigação de lembrar, e lembrar bem.”* (BOSI, *op.cit.* : 24)

Dessa maneira, a lembrança pode, para o velho, ocupar grande parte de seu espaço mental, representando uma função social ativa; para o adulto e o jovem ela se constitui em uma atividade de lazer, um momento de evasão, uma parada em sua atividade primordial, produtiva, para, como em um sonho, reviver o passado. Não significa, no entanto, que seja menos valiosa ou menos confiável. No entanto, ao contrário do velho, essa atividade, em nossa sociedade, é desdenhada e esquecida, pois considera-se que o jovem, por ser intensamente ligado ao tempo presente e mais voltado para o eixo presente-futuro, não possuísse memória. O jovem seria pouco afeto ao ato de retornar à sua infância, para recordar.

A rigor, este fenômeno relaciona-se a um outro processo mais amplo, como indica HOBBSAWN em relação à compreensão do mundo contemporâneo:

“A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.” (HOBBSAWN, 1995: 13)

A memória da criança pequena está vinculada à sua ação presente e ao entorno mais imediato, mais afetivo, como a casa, a família, os amigos próximos,

os espaços de sua socialização e àqueles fatos afetivamente mais marcantes. É comum que uma criança pequena se refira a atividades realizadas poucas horas antes como “*ontem*” e fatos ocorridos uma semana atrás, como “*faz muito tempo...*”. Só mais tarde é que ela será capaz de relacionar essas lembranças com o contexto social mais amplo. Isso, no entanto, não invalida seu testemunho com relação a fatos por ela vividos e seu sentimento com respeito a eles.

As lembranças da 1ª infância são, ainda, formadas por imagens quase oníricas que vêm à tona, freqüentemente sem muito nexos. Esse aspecto foi observado em diversos depoimentos dos ex-alunos, onde os entrevistados expressaram sua percepção em observações, como:

- “*Me lembro pouco da minha infância. Existem apenas alguns ‘quadros’ de memória, como se fossem fotos*” (J. G., 22 anos)
- “*Infelizmente estudei na escola quando era muito pequena e não tenho lembranças muito nítidas*” (M. E., 21 anos)
- “*Dessa época eu não me lembro realmente de muita coisa, só de um episódio ou outro, e no mais, do ambiente que havia na escola, que era legal*” (A. L., 21 anos).

Mesmo considerando esses limites da memória infantil, principalmente os ligados à precisão lógica, e ao encadeamento cronológico do tempo, assim como à noção de espaço, não podemos negar a importância de seus depoimentos, especialmente se os tomamos em conjunto, para avaliação do significado do trabalho realizado pela escola.

Da amostragem recebida, alguns questionários mostravam uma forma lacônica de se referir aos fatos, talvez refletindo aquele sentimento de desconforto do jovem por ter de retornar à infância, num momento em que sua energia está voltada aos seus interesses atuais e futuros.

Evidentemente, se comparamos os questionários dos ex-alunos com os de seus pais, constatamos que estes se alongam mais do que os filhos em rememorar fatos, sentimentos, sensações, conclusões sobre sua passagem pela escola.

No entanto, muitos questionários apresentavam depoimentos riquíssimos, que contradiziam os estudos citados anteriormente. Eram questionários altamente detalhados, bem humorados, demonstrando uma memória prodigiosa com relação a muitos aspectos, próprios de quem esteve atento e envolvido com aquele espaço. Este é o caso das lembranças de L.F. (24 anos), que reconstruiu, de modo quase literal, o espaço da escola, revelando quão significativa fora esta busca por um tempo passado:

“(Lembro-me da) Rua Java⁹⁶, a piscina, o tanque de areia, a ameixeira, os dois barracos, a horta, os balanços, a secretaria, em cuja passagem jogávamos bola; todos os colegas da turma, alguns dos mais novos, professores e pais de alguns colegas; do ‘raspador de pés’⁹⁷ feito com tampinhas de garrafa, o bodoque do Kito (colega de sala) e uma bota de sete léguas deixada por um pedreiro, de uma festa à fantasia (em 81 ou 82); das aulas pela manhã na copa da Espanha⁹⁸, e da emoção do dia em que o professor de música tocou ‘Menino da Porteira’; do prazer de ir para a Escolinha, da curiosidade de ver a horta dar frutos e do companheirismo dos colegas.”

A memória da criança é por vezes evocada com o auxílio dos pais e adultos, que atualizam para ela os fatos de que ela se recorda, impedindo que sejam esquecidos; outras vezes é o contato repetido com algum objeto ou pessoa, que faz manter a lembrança (HALBWACHS, 1990). Essa intermediação também foi expressa em alguns questionários:

- *“Estudei na Pés no Chão quando era muito novinha e não tenho quase recordações. O que sei é pelos meus pais” (R. S., 20 anos).*

⁹⁶ A segunda casa ocupada pela escola no período da Associação de Pais era um pequeno imóvel situado na Rua Java, 83, Bairro Nova Suíça, hoje ocupado por um prédio de apartamentos. A escola permaneceu nesse local até 1986, passando depois para o Bairro Coração Eucarístico e posteriormente para sede própria no Bairro Dom Cabral, onde hoje se encontra.

⁹⁷ Na aula de marcenaria as crianças construíram, junto com o professor, um capacho de tampinhas de garrafa pregadas em uma tábua, colocado na frente da porta de entrada, para limpar a terra dos sapatos depois de voltarem do quintal para a sala de aula.

⁹⁸ Durante a copa do mundo de 1982 as aulas foram realizadas no turno da manhã, em função do horário dos jogos.

- *“A única pessoa de quem me lembro com clareza é o A.G., talvez por haver mantido mais contato com ele posteriormente” (J. P., 21 anos).*
- *“Lembro de algumas professoras (mas acho ter a imagem por causa de fotos), e de alguns colegas, em brincadeiras no pátio e com o jabuti. (V. F., 20 anos)”.*

Mas, mesmo que os fatos sejam evocados por um adulto ou pela presença de um objeto, segundo HALBWACHS (op.cit.), a memória é afetiva e seletiva, e não reteria senão o que tivesse significado, que fizesse sentido, dentro da realidade do indivíduo naquele momento.

Foram muitas as lembranças levantadas pelos ex-alunos, descrevendo com minúcias os espaços, atividades e acontecimentos, o que denota a afetividade e intimidade que as crianças tinham com a escola. Alguns alunos se referem a esse clima de afeto por eles vivenciado:

- *“O que mais me marcou na Pés no Chão foi a vivência em grupo, sempre buscando experiências (ex. horta comunitária) em que o trabalho em grupo prevalece sobre o individual” (A. Q., 24 anos)*
- *“São relativamente poucas as lembranças que tenho da minha primeira fase da infância (até os 6 anos). Mas as lembranças que eu tenho são marcantes e de momentos muito felizes que com frequência passam por meus pensamentos. Quase a totalidade dessas lembranças são de momentos na Pés no Chão. São lembranças de brincadeiras, atividades na escola, do espaço em si da escola, da minha turma e colegas, dos animais de estimação da escola, dentre outras.”(V. F. - 20 anos)*
- *“Por estar sempre próximo de meus pais, só guardo lembranças boas - alegria, liberdade, etc. Lembro-me dos pais construindo a piscina, os brinquedos (I. L., 26 anos)”.*



Os mutirões são descritos com um sentimento de segurança por ter os pais partilhando um projeto que os alunos identificavam como sendo deles.

Mesmo com os limites de precisão devidos à natureza da memória infantil e da distância de cerca de 20 anos com relação aos fatos pesquisados, consideramos que ter ouvido os ex-alunos foi uma excelente forma de examinar o alcance da ação pedagógica da escola sobre a vida das crianças por ela atendidas, mesmo que tenha sido sob forma de impressões e sentimentos, mais que de conteúdos aprendidos, porque, como afirma BOSI,

“A veracidade do narrador não nos preocupou... Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (op.cit.: pág. 1).

1.1.1. A Pesquisa junto aos Ex-Alunos

Conforme já vimos na introdução, foram encontrados 72 nomes em fichas de matrícula do período estudado. Destes nomes foram localizados 68 ex-alunos, para os quais enviamos questionários em formulários amarelos⁹⁹. Do total, retornaram 32 questionários respondidos, representando 47% do total.

O questionário foi dividido em três partes:

- Na primeira parte buscamos definir o **perfil do ex-aluno**, como idade, período em que estudou na Pés no Chão¹⁰⁰, **áreas de interesse atuais**, (profissão e/ou curso em que estuda), **outras atividades exercidas**, (como participação em movimentos políticos, sindicais ou de classe, movimentos sociais e/ou culturais, prática de esportes, música) e **tipo de escola** cursada após a saída da Pés no Chão.
- Na segunda parte fazemos o levantamento do **tipo de lembranças guardadas** sobre a Pés no Chão.
- Na terceira parte é avaliada a repercussão do trabalho da escola na vida do ex-aluno, desde o seu reflexo imediato no processo de adaptação à escola posterior, até a formulação de seus valores de vida, então e hoje.

1.1.2. O Perfil dos Entrevistados

A Associação Educativa Pés no Chão teve seu funcionamento entre julho de 1978 e dezembro de 1982, sendo, portanto, este o período estudado na pesquisa. Os alunos que participaram da experiência nessa fase, se situam hoje

⁹⁹ Ver modelo do questionário no anexo V.

¹⁰⁰Devido à informalidade da estrutura administrativa da escola na época, que levava a não se registrar em livros, atos administrativos como data de matrícula e desligamento dos alunos, incluímos nos questionários a pergunta, “período em que o aluno estudou na escola”. Como poucos alunos tinham essa informação, cruzamos a informação com o questionário dos pais, que continha a mesma pergunta.

entre 19 a 26 anos de idade, uma vez que a escola atendia as crianças a partir de um ano de idade. O quadro nº 1 abaixo mostra as faixas de idade dos entrevistados.

Do total de 32 respondentes, havia 20 homens (62,5%) e 12 mulheres (37,5%). Essa amostragem espelhou bem o perfil dos alunos que a escola tinha na época: **um público fundamentalmente masculino.**

Quadro nº 1 – Idade dos Entrevistados

| Faixa de Idade | Freqüência | % |
|----------------|------------|-------|
| 19 anos | 01 | 3,1 |
| 20 – 21 anos | 08 | 25,0 |
| 22 – 23 anos | 14 | 43,8 |
| 24 – 25 anos | 07 | 21,9 |
| 26 anos | 02 | 6,3 |
| TOTAL | 32 | 100,0 |

Quadro nº 2 – Sexo dos entrevistados

| Sexo dos Entrevistados | Freqüência | % |
|------------------------|------------|-------|
| Homens | 20 | 62,5 |
| Mulheres | 12 | 37,5 |
| TOTAL | 32 | 100,0 |

Por ser uma escola alternativa e, como tal, considerada por muitos como **uma escola para alunos difíceis**, havia sempre um bom número de crianças que não se adaptavam ao esquema passivo e centralizado da maioria das escolas infantis da época. Por coincidência ou não, esse grupo era composto principalmente de meninos. As meninas, talvez pelo próprio caráter docilizante de

sua socialização, pareciam ter menos problemas de aceitação ao tipo de atividade oferecida nessas escolas¹⁰¹.

Por outro lado a proposta de educação não sexista e a liberdade que as crianças gozavam na escola parecia assustar muitos pais de meninas, que consideravam *pouco adequado*, à educação de uma menina, brincar com terra, cavar horta, trabalhar com ferramentas na marcenaria ou serem incentivadas a resolver seus próprios conflitos, mesmo os que envolviam sua relação com os meninos.

Houve momentos em que algumas classes na Pés no Chão eram exclusivamente masculinas. Sua inadaptação a outras escolas não era devida a qualquer dificuldade de aprendizagem, mas eram crianças com grande potencial de energia represada. Ao chegarem à Pés no Chão era como se tivesse sido aberta a comporta de uma barragem: irrequietos e ansiosos, apresentavam um comportamento que “a tudo atropelava”. Em poucas semanas de liberação da energia através de atividades em contato com a natureza, com terra, água, espaço e autonomia, era como se *o rio voltasse a fluir normalmente* e se mostravam, na verdade, crianças ativas e criativas.

Uma mãe chegou a mencionar esse fato em seu questionário, relatando a diferença que sentiu na escola posterior, para onde seus filhos foram ao final da etapa de Educação Infantil. Segundo ela as escolas, *“tinham dificuldades em trabalhar com a autonomia e independência das crianças, preocupando-se mais em colocar limites físicos aos meninos.”* (Y.F., mãe de E.F. e M.F., 24 e 22 anos, respectivamente)

Do total de 32 entrevistados, 10 alunos (31,3%) permaneceram na escola após a dissolução da cooperativa, conhecendo-a também sob outra estrutura administrativa. É importante destacar que as mudanças ocorridas após 1983, quando o modelo administrativo foi alterado, não afetaram a orientação pedagógica. Isso porque o grupo que assumiu a escola nesse momento era composto por alguns pais, comprometidos com o projeto pedagógico da escola, e pelos professores que já trabalhavam na escola naquela última fase da

¹⁰¹ As atividades básicas na educação infantil nessa época eram os desenhos mimeografados, as cópias, as atividades de coordenação motora no papel, a preocupação com o traçado bonito da letra, a

cooperativa. E o objetivo desse grupo, ao assumir a escola, não foi contrapor o projeto pedagógico, mas pelo contrário, dar-lhe continuidade e aprofundamento.

Por esse motivo manter a opinião desses alunos não desviou os objetivos da pesquisa. Esse fato explica também a existência de 3 alunos (9,3%) cujo período de permanência na escola foi superior aos 5 anos que durou a cooperativa, pois foram alunos que nela completaram toda a etapa da educação infantil, do berçário ao 3º período - ver quadro nº 3 abaixo:

Quadro nº 3 – Tempo de Permanência dos alunos na Pés no Chão*

| Tempo de Permanência | Freqüência | % |
|----------------------|------------|-------|
| Até 1 ano | 04 | 12,5 |
| 2 a 3 anos | 10 | 31,3 |
| 4 a 5 anos | 15 | 46,9 |
| + de 5 anos | 03 | 9,3** |
| TOTAL | 32 | 100,0 |

* Dados cruzados com o questionário dos pais.

** Inclui período de permanência na escola após o período observado

O quadro mostra que a grande maioria dos entrevistados (87,5%) permaneceu na escola por um período superior a 2 anos, sendo que 56,2% tiveram uma experiência de mais de 4 anos na escola. Isso veio de encontro àquele nosso objetivo inicial de colher o depoimento de alunos que tivessem tido uma vivência significativa, podendo pois avaliar melhor os reflexos dessa passagem em sua vida e na escolarização posterior.

2. A trajetória dos ex-alunos e seus pais

Dos entrevistados, 25 são estudantes universitários (78%) e sete já concluíram o ensino superior (22%). Um destes cursa pós-graduação e nenhum

repetição com gestos das canções infantis, os contos de fadas, atividades mais identificadas com a socialização feminina.

dos ex-alunos entrevistados interrompeu sua escolarização, desde que saíram da Pés no Chão.

Isto se explica fundamentalmente, por pertencerem a um certo perfil de classe média, o que se reflete e é reforçado igualmente pelo perfil educacional dos pais: uma predominância de pessoas com elevados níveis de escolarização, já na época e, de forma mais radical, atualmente (ver quadro 4).

É sabido também o quão importante é para este segmento da população, a educação dos filhos (NOGUEIRA, 1991).

QUADRO Nº 4 – Profissão dos Pais na época e hoje

| Profissões | Na Época | | Hoje | | Observações : mudanças hoje |
|------------------|----------|-----|------|-----|---|
| | Mãe | Pai | Mãe | Pai | |
| Advogado | -- | 01 | 01 | -- | Hoje o pai é professor universitário |
| Arquiteto | -- | 01 | | 01 | |
| Assist. Social | 03 | -- | 02 | -- | Hoje uma é professora universitária |
| Bióloga | 01 | -- | 01 | -- | |
| Datilógrafa | 01 | -- | | -- | Hoje é advogada |
| Designer Gráfico | 01 | -- | 01 | -- | |
| Do Lar | 04 | -- | -- | -- | Hoje professora / socióloga / pedagoga / taquígrafa |
| Eng./Consultor | -- | 02 | | 02 | |
| Economista | 01 | 02 | 01 | 01 | Hoje um dos pais é professor universitário |
| Estudante | 01 | -- | | -- | Hoje se tornou pedagoga |
| Farm./Bioquímica | 01 | -- | 01 | -- | |
| Jornalista | 01 | -- | 01 | -- | |
| Médica | 01 | -- | 01 | -- | |
| Pedagoga | 02 | -- | 02 | -- | Uma se aposentou, outra se tornou psicopedagoga. |
| Professor/a | -- | 01 | 01 | 03 | Todos universitários, exceto a mãe, atuando no ensino infantil. |
| Psicóloga | 1 | -- | 01 | -- | |
| Psicopedagoga | 01 | -- | 01 | -- | |
| Psicanalista | -- | -- | 01 | -- | Na época, psicopedagoga. |
| Secretaria | -- | -- | 01 | -- | |
| Socióloga | 01 | -- | 02 | -- | |
| Taquígrafa | -- | -- | 01 | -- | |
| Aposentado | -- | -- | 01 | -- | Na época trabalhava como pedagoga |
| TOTAL: | 20 | 07 | 20 | 7 | |

Observa-se que dos 27 pais e mães que responderam os questionários¹⁰² 20 deles, na época, e 24, hoje, têm profissões de nível universitário. Observa-se que todos os homens (sete respondentes) tinham e têm o terceiro grau.

¹⁰² Foram 23 os questionários respondidos pelos pais (formulários azuis), dos quais, quatro foram respondidos em conjunto, contendo informações relacionadas com o pai e a mãe.

Entre as mulheres (total de 20 entrevistadas), nota-se uma **mobilidade maior rumo a uma profissão universitária**: eram 13 na época da primeira infância de seus filhos, e são 17 hoje. Além disso, observa-se que **nenhuma mãe se dedica mais exclusivamente ao lar**, refletindo o movimento de inserção da mulher no mercado de trabalho, que se iniciava naquela época, e que se tornou irreversível nestes últimos anos.

Outro aspecto preponderante é **a concentração de profissões na área das ciências humanas e sociais**, principalmente entre as mães (cerca de 70%). Isto evidencia um grupo formado por pessoas potencialmente mais sensíveis ao valor da educação e da cultura.

Por outro lado, entre os pais é significativa a sua **mobilização hoje em direção à profissão acadêmica**, o que ratifica a sensibilidade para o valor da educação. Neste aspecto, vale ainda considerar outra característica dos pais que compunham o grupo inicial da AEPC, como vimos no capítulo anterior: a sua trajetória de militância política de esquerda (ver Quadro nº 6). Nesse perfil, a militância política, muitas vezes, os levou para dentro das universidades, uma vez que este espaço, pôde se tornar um outro campo para a militância ou ainda a extensão dos campos anteriores.

Em relação à escolha profissional dos ex-alunos, encontramos situação descrita no **quadro 5** (pág. 184).

Este quadro mostra que a tendência às profissões humanas e sociais se mantém e até se acentua. Se entre os pais a concentração nas áreas humanas e sociais era de 40,7% (11 escolhas, entre pais e mães na época), e de 55,6% (15 pais e mães hoje), entre seus filhos a concentração é de quase 70%, somando-se os cursos de Comunicação, Direito, Psicologia, Turismo, Ciências Sociais, História, Geografia, Economia e Administração.

A novidade é o aparecimento da opção profissional pela área de artes (música e artes plásticas), com 3 escolhas (9,4% dos entrevistados), atividades que, para a geração anterior, se situavam entre as atividades complementares de lazer, e não propriamente como uma opção profissional.

Quadro Nº 5 – Tipo de área de estudo e/ou atuação profissional*

| Área de Estudo/Profissional | Frequência | % |
|---------------------------------------|------------|-------|
| Comunicação (RP, PP e Jornalismo) | 06 | 18,8 |
| Direito/Relações Internacionais ** | 04 | 12,5 |
| Psicologia | 04 | 15,6 |
| Medicina, Odontologia, Bioquímica | 05 | 12,5 |
| Turismo e Hotelaria | 02 | 6,3 |
| Ciências Sociais, História, Geografia | 03 | 9,4 |
| Economia e Administração | 03 | 9,4 |
| Artes Plásticas e Música | 03 | 9,4 |
| Matemática | 01 | 3,1 |
| Arquitetura | 01 | 3,1 |
| Total | 32 | 100,0 |

* Dos 7 entrevistados já graduados, 2 são profissionais de Relações Públicas, gados, dois Professores (História e Matemática) e uma psicóloga.

** Um entrevistado cursa simultaneamente os cursos de Direito e Relações Internacionais.

Dos três que optaram por carreiras ligadas à arte, pelo menos um, declarou que a passagem pela escola teve influência na sua escolha pelo curso de Música.

“Estudei pouco tempo na escola, mas foi uma fase que eu estava começando a entender as coisas. A liberdade da escola era uma extensão da minha casa, o que dificulta saber até que ponto ela influenciou, mas o que posso dizer é que se sou músico hoje é muito graças à Pés no Chão. A escola despertou muito a arte em mim.”(S. S. – 25 anos)

As escolhas profissionais confirmam a tendência observada entre os alunos egressos de escolas alternativas, segundo SINGER (1997), a partir de pesquisas de outras experiências internacionais, como Summerhill (Inglaterra) e Sudbury (EUA). Essas pesquisas apontaram que os ex-alunos dessas escolas tendem a ser mais sensíveis às questões sociais, políticas e às artes em geral, do

que a média geral de egressos de outras escolas, e a se engajarem com mais frequência em movimentos sociais e causas humanitárias.

Buscamos verificar se essa tendência também era observada entre os ex-alunos. Para isso um item do questionário indagava sobre o seu envolvimento em movimentos da sociedade, fossem eles políticos, partidários, grêmios estudantis ou grupos culturais; se praticavam esportes ou realizavam práticas comunitárias. Dos 32 entrevistados, 19 (59,4%) afirmaram participar de alguma atividade dessa natureza e 13 (40,6%) dedicam-se somente aos estudos. Dos que participam em alguma atividade além de seus estudos ou atividades profissionais, 52,6% tomam parte em atividades culturais, como música, teatro, literatura e/ou praticam esportes, enquanto 47,4% estão envolvidos em movimentos sociais e político-partidários (juventude do PT, grêmios estudantis, ONG's, associações profissionais, cursos para a 3ª idade, sindicatos), conforme o Quadro nº 6.

Quadro Nº 6 – Participação dos entrevistados em movimentos sociais, políticos, culturais e em práticas esportivas

| Tipos de Movimentos | Frequência* |
|---|-------------|
| • Movimentos políticos ou de jovens, ligados a partidos políticos | 05 |
| • Grêmios Estudantis / sindicatos / organizações classistas | 02 |
| • Grupos culturais – Teatro, Música, Poesia, Dança | 09 |
| • Esportes** | 08 |
| • Práticas comunitárias e/ou de cidadania | 01 |

*A frequência se refere às citações feitas, não ao número de entrevistados. Uma mesma pessoa pode participar de diversos movimentos.

** As modalidades esportivas mencionadas foram: ciclismo, natação, tênis, futebol, escalada, skate.

É interessante destacar que as participações dos jovens atuais, ex-alunos da escola são mediadas, de forma mais ou menos homogênea, por três eixos: um primeiro, com 9 participações, relacionado às artes; um segundo, ligado à prática de esportes, com 8 indicações; e um terceiro, igualmente com 8

indicações, que inclui aquelas participações em atividades, com diferentes matizes, de perspectivas políticas.

Nesta categoria estariam relacionadas, desde as práticas comunitárias e de cidadania; os grêmios estudantis e organizações de classe, até os engajamentos mais nitidamente políticos, que caracterizariam a adesão e a militância em partidos políticos. Essas participações refletem, evidentemente, o quadro que se tem hoje de campos político-culturais valorizados socialmente. Nestes, as áreas do esporte e as atividades artísticas são considerados como espaços “legítimos” de manifestação de uma certa condição juvenil. A atividade política tem, nesse imaginário coletivo contemporâneo, menor relevância. No entanto, esse aspecto tem significação no interior do grupo analisado, confirmando as indicações de SINGER.

É bem verdade que, diferentemente das investigações referidas por essa autora, os ex-alunos de nossa pesquisa, tiveram somente vivência pré-escolar na Pés no Chão. Nesse sentido, foi necessário investigar se a orientação educacional se manteve, ou seja, se aquelas crianças continuaram sua formação em escolas de pedagogias “alternativas”. Mais adiante veremos como se deu a continuidade de sua formação. Entretanto, outra influência, decisiva, terá vindo do exemplo dos pais. Vejamos:

Quadro nº 7 – Participação dos Pais em Movimentos da Sociedade

| Na Época | | Hoje | |
|-----------|-----|-----------|-----|
| Sim | Não | Sim | Não |
| 14 | 09 | 15 | 08 |
| TOTAL: 23 | | TOTAL: 23 | |

Os dados do quadro acima confirmam o perfil militante dos pais, tanto na época, como atualmente. De fato, como vimos no capítulo anterior, a AEPC constituiu-se, em sua origem, em um “*logradouro de reflexão política*”, impedida de ocorrer em outros espaços.

“Ali era uma forma legal, oficial, de você estar discutindo. Então, na verdade, tinha uma busca, um pensamento de pessoas militantes, organizando formas de atuação, e ali juntaram-se essas duas possibilidades: a necessidade pelo fato de serem pais e uma postura de crítica à educação existente, ou a falta da educação infantil” (G. S.).

Embora esse perfil tenha, se tornado progressivamente mais heterogêneo, na medida em que a escola teve que se abrir para outros setores da comunidade, a AEPC ainda concentrava pessoas de pensamento progressista, até mesmo em função da proposta político-pedagógica, não facilmente assimilável pelo entorno social e urbano da escola.¹⁰³

“Eu me lembro que as pessoas do bairro Jardim América e Nova Suíça – que são bairros mais populares, em especial naquela época (isso já tem quase 20 anos) – de perfil mais popular, não entendiam o projeto da escola, porque para elas (o papel dos pais) era levar e buscar o menino no portão; não era, por exemplo, criar vínculos, e não entendiam para que tirar um fim de semana para fazer um mutirão de organização, restauração de brinquedos, de fazer manutenção da escola, ou ir para lá fazer churrasco no fim de semana, como espaço de convivência.”(E. L.)

Em função dessa não-assimilação da proposta pela comunidade local, a escola foi, na verdade, adquirindo o perfil de um certo tipo de pessoas.

“A escola começou a se tornar um reduto (no bom sentido, é lógico), de pessoas mais alternativas, que nem sempre eram pessoas que tinham história política (militância em organizações clandestinas), mas eram pessoas que tinham uma visão de mundo, uma perspectiva mais aberta das coisas.” (V. L.)

¹⁰³ O Bairro Nova Suíça era um bairro tradicional de classe média baixa, uma população constituída por pessoas que, pela própria característica dessa fração de classe, tendem a escolhas mais conservadoras com relação à educação, visando, prioritariamente à garantia de ascensão econômica em detrimento do “capital cultural”. (Bourdieu, citado por NOGUEIRA, 1997).

A pesquisa veio confirmar isso. Embora mostrando uma diversidade maior de pessoas, observa-se uma presença forte daquelas envolvidas em movimentos da sociedade.

As respostas dos pais indicaram que, tanto na época em que as crianças estudavam na escola, como hoje, eles mantêm um razoável nível de participação em movimentos sociais, políticos, religiosos ou culturais. O Quadro nº 7 demonstra esse tipo de participação, explicando, de certo modo, a tendência de seus filhos se encaminharem na mesma direção:

Quadro Nº 7 - Tipos de movimentos nos quais participavam os pais na época e hoje

| Movimento | Na época | % | Hoje | % |
|----------------------------------|----------|-------|------|-------|
| • Militância político-partidária | 07 | 25,0 | 05 | 22,7 |
| • Militância Sindical | 08 | 28,5 | 04 | 18,2 |
| • Movimentos Sociais | 07 | 25,0 | 05 | 22,8 |
| • Arte | 01 | 3,6 | 03 | 13,6 |
| • Esportes | 01 | 3,6 | -- | -- |
| • Movimentos Religiosos | 03 | 10,7 | 02 | 9,1 |
| • Outros | 01 | 3,6 | 03 | 13,6 |
| <u>Total</u> | 28* | 100,0 | 22* | 100,0 |

*Os números se referem ao número de citações, não aos entrevistados. Assim, muitas respostas são múltiplas, cabendo uma ou várias modalidades.

Apesar de ter havido um certo declínio nas participações, conforme mostram os números, observa-se que, como um todo, essas ainda são pessoas envolvidas em movimentos. A alteração mais significativa foi, de um lado, a redução das militâncias político-partidárias e sindicais e de movimentos sociais (envolvia 78% das participações e hoje 50%). De outro, o aumento na participação em atividades de arte (de 3,6%, para 13,6%). O fato pode ser

explicado, em parte, pela faixa etária dos pais: na época do ingresso dos filhos, 56,5% se situava na faixa etária de 25 a 29 anos e 35% entre 30 e 35 anos. Menos de 9% tinham mais de 36 anos.

Hoje 56,5% estão na faixa etária de 44 a 50 anos e 43,5% têm mais de 51 anos, sendo que, parte deles já estão aposentados de sua profissão original.

Essa condição os levou a um afastamento, até certo ponto, compulsório, das atividades sindicais, além de terem sido atingidos pelo refluxo dos movimentos sociais entre as décadas de 70 e 90. Se, na época a via político - partidária era a única forma que essa geração acreditava, e nela se integrava, para alcançar a transformação social (conforme depoimento de um dos entrevistados), hoje muitos pais e mães estão buscando, nas atividades estéticas e artísticas, uma nova qualidade de vida. A rigor, essa busca da liberdade, felicidade, valorização do lúdico, etc., já estava nos ideários dos pais quando escolheram ingressar na AEPC, como veremos a seguir.

3. Por que a escolha da Pés no Chão para os filhos?

Indagados sobre os motivos que os levaram a matricular seus filhos na Pés no Chão, os pais apontaram diversas razões, conforme nos mostra o quadro nº 8 (pág. 190). E o que fica evidenciado mais imediatamente é que esta escolha diz respeito à busca de uma proposta pedagógica diferente das escolas existentes, mais livre, mais humana, respeitosa, lúdica, experimental:

Com exceção de dois pais que citaram a indicação de amigos para a escola e de um terceiro que levou a criança a partir de uma experiência negativa tida em outra escola, as demais motivações dizem respeito à busca de uma educação diferente do padrão estabelecido, voltada para uma mudança social e pessoal. **Não aparecem**, por exemplo, a proximidade da residência, a facilidade de acesso ou a mensalidade mais barata, motivos que, como veremos mais adiante, direcionaram, em alguns casos, escolhas posteriores destes mesmos pais.

Quadro nº. 8 - Motivos pelos quais escolheram a Pés no Chão para os filhos

| Motivos apontados para a participação na AEPC | Freq. |
|--|-------|
| ▪ Proposta pedagógica alternativa, ativa, que se preocupava com o desenvolvimento integral da criança | 08 |
| ▪ Ênfase no lúdico, na atividade motora x adestramento, liberdade p/ as crianças, métodos de ensino apropriadas ao pré-escolar | 05 |
| ▪ Crença na construção coletiva de uma proposta pedagógica | 04 |
| ▪ Discordância com a orientação pedagógica convencional | 04 |
| ▪ Desenvolvimento de valores coerentes com responsabilidade social e liberdade | 04 |
| ▪ Afinidades de ideais sociais e políticos com os demais membros do grupo | 03 |
| ▪ Escola acolhedora, com reduzido nº de alunos por sala, permitindo melhor adaptação da criança..... | 03 |
| ▪ Respeito à criança, lugar onde os filhos seriam felizes e teriam espaço para desenvolver sua potencialidade..... | 02 |
| ▪ Busca de construção de uma nova sociedade e desenvolver habilidades para enfrentar o mundo com liberdade | 02 |
| ▪ Contato da criança com a natureza e possibilidade explorar o espaço físico..... | 02 |
| ▪ Indicação de amigos e companheiros de militância | 02 |
| ▪ Escola também para os pais | 01 |
| ▪ Experiência negativa de um irmão em escola convencional | 01 |

Nota-se uma grande coincidência entre as opiniões de tipo 1 e 2, que na verdade se complementam e, juntas, somam 13 respostas (32% do total de opiniões emitidas): na verdade a “*proposta pedagógica alternativa*” caracteriza-se pela “*ênfase no lúdico, na atividade x adestramento e os métodos apropriados à educação infantil*”

A escolha, fundada em valores e ideais mais amplos, no entanto, não deixava de gerar tensões e contradições. De um lado o desejo de proporcionar uma experiência de educação diferente daquela que haviam vivido na sua própria infância. De outro lado, o temor de estar provocando um prejuízo futuro para os filhos, em termos de inadaptação às exigências sociais e de aprendizagem.

Dessa maneira, na medida em que as crianças cresciam, aumentava a ansiedade com relação às exigências de aprendizagem e às possíveis dificuldades de enfrentamento, mais cedo ou mais tarde, da escola formal. Essa ansiedade aparece refletida nos relatórios de trabalho dos professores.

“Uma das questões que desde o início da escola tem preocupado alguns pais/associados é a alfabetização. Adiamos muitas vezes esta discussão, mas agora teremos que enfrentá-la, uma vez que os meninos da faixa dos maiores se encontra com 6 anos. Temos portanto que ter uma definição.”(Relatório da II Semana de Estudos de 1979, pág. 32)

“Ao chegar ao final do ano, surge a pergunta: ‘Como é, as crianças estão escrevendo e lendo?’ E o que temos a responder é: ‘Não!’

*Afinal de contas, o que queríamos? A gente sempre fala: ‘o método é natural, não se deve forçar a criança; o interesse vai surgir!; não vamos ficar ansiosos, nosso objetivo não é **alfabetizar**. Se não é este, qual é, e de forma clara?’ (Relatório Geral – Faixa de 4-6 anos – Prof. E.L.)*

Esses eram elementos que acreditávamos serem relevantes para o fato de muitas crianças não completarem todo o ciclo da Educação Infantil na Pés no Chão. A evasão era significativa: entre os 32 alunos entrevistados, somente 37.5% chegaram ao final do ciclo na escola, sendo que os outros 62,5% foram para outras instituições, em grande parte ao completarem 5 anos, com o objetivo de cursar o 3º período na escola onde continuariam o Ensino Fundamental.

Essa hipótese nossa, no entanto, não se confirmou nos questionários dos pais. Poucos apontaram essa incerteza, conforme mostra o Quadro nº 9:

Quadro nº 9

| Motivos apontados para a retirada antecipada do filho | Freq. | % |
|--|-----------|--------------|
| ▪ A família mudou-se para local distante e/ou outra cidade | 05 | 25,0 |
| ▪ Divergências e conflitos internos | 03 | 15,0 |
| ▪ O irmão mais velho deveria ingressar no Ensino Fundamental | 03 | 15,0 |
| ▪ Mudanças na estrutura da escola, com o fim da cooperativa. | 02 | 10,0 |
| ▪ Falta de experiência da escola na alfabetização das crianças | 02 | 10,0 |
| ▪ Falta de oferta do 3º período no ano em que a criança iria completá-lo | 01 | 5,0 |
| ▪ Saiu, por dificuldades financeiras, para garantir uma vaga na escola pública | 01 | 5,0 |
| ▪ Desejo de que cursasse o 3º período na escola onde continuaria os estudos .. | 01 | 5,0 |
| ▪ Não se lembra/não respondeu | 02 | 10,0 |
| Total | 20 | 100,0 |

Acreditamos que, em alguns casos, os reais motivos nem sempre foram revelados (ou talvez já tenham sido esquecidos). Causou-nos estranheza o fato de apenas poucos pais mencionarem como motivo a preocupação com o aprendizado formal, porque os documentos mostravam um razoável nível de ansiedade com essa questão da preparação das crianças para a escolarização formal. Além disso, parece sintomático o êxodo tão grande (mais de 60%) dos alunos. Mas, entre os motivos arrolados, somente dois diziam respeito a uma insegurança frente à falta de experiência da Pés no Chão na alfabetização das crianças.

Um questionário evidenciou uma contradição: o entrevistado alegou ter transferido seus filhos para outra escola “*porque a escola fechou na Nova Suíça*”, o que de fato não ocorreu. A Pés no Chão continuou no mesmo endereço por mais 4 anos, após a dissolução da cooperativa.

A mudança prematura de alunos em direção a outras escolas, freqüentemente para instituições consagradas, é muitas vezes explicada por aquilo que SINGER (1997) classifica como um ponto fraco das escolas

alternativas – não oferecer a segurança de uma “*preparação acadêmica adequada*”

Mas, no caso observado, uma outra possibilidade pode explicar essa evasão dos pais com seus filhos: um certo nível de esgotamento dos pais em função do modelo de cooperativa adotado, excessivamente dependente da disponibilidade dos associados para a realização de todas as tarefas necessárias. Passado aquele primeiro momento, em que estar junto todo o tempo trazia um sentimento de segurança frente à conjuntura política, a co-participação compulsória em todas as tarefas administrativas da escola, passou a representar um fardo para os pais.

Esse cansaço é visível quando relemos alguns documentos da associação, como a *carta de desabafo* de uma associada, encaminhada para discussão em uma assembléia, em que ela se queixa de que o “*o prazer de participar na AEPC tornou-se obrigação ou complexo de omissão*” e denuncia “*um certo patrulhamento nas formas de cobrança de participação, ...às vezes até na vida privada de cada um*”.

Quisessem ou não, os associados tinham que reconhecer que a escola infantil é, institucionalmente, uma entidade de prestação de serviços, que cumpre a finalidade, dentro da realidade urbana moderna, de liberar os pais (e especialmente a mãe), para assumir uma profissão. A utopia de constituir uma “*ilha socialista*”, mostrava sua inviabilidade, diante da realidade do mundo capitalista.

Outro motivo pode ser levantado. Muitos dos pais que levavam seus filhos para a Pés no Chão eram pais novatos que buscavam, na troca de idéias e no estudo coletivo, adquirir mais autoconfiança nessa tarefa recém – assumida. De uma maneira ou de outra, estavam se matriculando também.

A passagem pela AEPC foi descrita por muitos dos entrevistados como “*um período de muita aprendizagem em como criar os filhos*” e a escola como “*aprendizado, na mais pura essência da palavra: aprendia aluno, professor e pai*” (M.F., pai). A “*reeducação dos pais*” se inseria entre as finalidades da Associação.

Depois de vencer os temores iniciais, muitos pais poderão ter-se sentido suficientemente preparados para enfrentar com mais segurança os desafios da paternidade. Este depoimento foi encontrado em alguns questionários de pais:

- *“Foi um bom incentivo conviver com pessoas que procuravam soluções parecidas para os mesmos problemas. Ajudou a persistir, a perceber que era o caminho mais feliz, porque coerente. Naquela época minha vida era muito difícil, tanto financeiramente, como emocionalmente. Encontrar aquela tribo foi muito bom e meu filho teve o que precisava: o grande carinho da professora, a saúde daquele espaço. Os estímulos e a aprendizagem da socialização vieram junto”. (Mãe A.L., que ficou na Pés no Chão por dois anos e saiu para outra escola alternativa).*
- *“A escola me ajudou na troca de experiências, na indicação de leituras, uma vez que fui mãe muito jovem e a primeira mãe no meu grupo familiar” (Mãe de J.P., que ficou na escola por dois anos, saindo para uma grande escola confessional).*
- *“A passagem pela Pés no Chão foi fundamental no nosso relacionamento como casal e como pais. Acredito que fomos pais muito melhores pela vivência na Pés no Chão. A preocupação e o envolvimento no processo educacional só ocorreram de forma integral, porque a experiência aconteceu naquela cooperativa. Fosse outra a escola, acredito teríamos apenas “acompanhado” os deveres de casa e assistido a festinhas realizadas para agradar aos pais.”(M. F., mãe de L.F. e T.F., que saíram para uma grande escola confessional).*
- *“A Pés no Chão foi uma experiência de intensa troca e amadurecimento. O grupo de pais e professores representavam apoio às decisões que nós deveríamos tomar diante de situações novas. Na verdade eu amadureci dentro do convívio na Pés no Chão e meu próprio projeto de educação, esclarecendo e amadurecendo as idéias que eu tinha. Provavelmente se eu tivesse tido um outro filho, o aprendizado na escola me teria possibilitado ser uma mãe melhor (no sentido da consciência do meu papel de mãe.)” (L. D., mãe de F. T., que terminou o curso, saindo para uma escola de linha alternativa)*
- *“A Pés no Chão me proporcionou o aprendizado do respeito dos meus filhos dentro do espaço de liberdade no*

qual aprendemos a nos relacionar. A escola e o convívio com o grupo envolvido, ensinou-me a educar os filhos.” (A . M., mãe de 4 alunos, dois que freqüentaram a escola em sua 1ª fase e dois que a freqüentaram após a dissolução da cooperativa).

4. O que a memória infantil guardou com mais carinho

Procurando facilitar a emergência da memória, pontuamos no questionário algumas pistas que pudessem evocar a lembrança da Pés no Chão, considerando a distância no tempo, dos fatos pesquisados. Desta maneira, ao perguntarmos sobre que lembranças os ex-alunos entrevistados guardavam da escola, dividimos a questão em sete tópicos, a saber: Espaços, Pessoas, Objetos, Atividades, Brincadeiras, Sentimentos/emoções, Decepções. Essa divisão de fato ajudou a recuperar algum tipo de recordação, porque alguns entrevistados que declararam não se lembrar de muita coisa, citavam um ou outro aspecto dos itens apresentados. Mas as lembranças brotavam sem muito enquadramento, rompendo a classificação, misturadas, sentimentos ligados a espaços, atividades mescladas com objetos, espaços classificados como brincadeiras, informando, mais que as categorias pedidas, um tom e um sentimento amplo, que permeava a relação dos entrevistados com a escola.

Objetos: *“Lembro das brincadeiras com o “minhocão”, de desenhar nas mesinhas e **deitado no chão**, brincar nas árvores”. (V.F. – 20 anos)*

Espaços: *“Várias árvores frutíferas, **ambiente muito agradável**, amplos espaços” (D.G. – 19 anos)*

Em função dessa mesclagem de opiniões, não foi possível tabular as lembranças registradas, mas serão comentadas a seguir.

Dos 32 entrevistados, somente seis (19% do total), declararam não ter qualquer lembrança da escola, por terem permanecido na Pés no Chão por muito pouco tempo, e/ou quando eram muito novos (1 – 2 anos de idade).

Espaços: Com exceção dos entrevistados acima citados, todos os demais fazem menção à **área externa** da escola como um espaço muito significativo. Vinte e seis questionários, representando 81% dos entrevistados fazem, direta ou indiretamente, referência a ela, sob o nome de *pátio, quintal, jardim, “área com animais e terra”, “grande área verde, com brinquedos, animais e terra”, “espaço grande e organizado”, “espaços abertos e livres para recreação e aprendizagem”, “espaço não tão grande, mas suficiente para nós, crianças”*.



O quintal foi o espaço mais lembrado pelos entrevistados.

O quintal é ainda indiretamente citado nos questionários, dentro de outros itens, como **atividades** e **brinquedos** (os mais recordados são os equipamentos presentes na área externa – balanço, trepa-trepa, pneus, tanque de areia, piscina, casa de bonecas e até mesmo as árvores foram citadas como brinquedos significativos, pelas escaladas que propiciava).

As salas de aula são citadas apenas por três ex-alunos (menos de 10%).

Pessoas: Houve lembranças divididas entre as categorias de Colegas, Professores e Pais.

- Os **colegas** foram a lembrança mais guardada – 47% dos respondentes (15 questionários) se lembravam dos colegas, sendo que destes, nove

se dizem amigos até hoje. Isto se explica pela amizade construída entre as famílias, seja pela afinidade ideológica que já os unia anteriormente, seja pela afinidade construída na vivência tida dentro da Pés no Chão.

- Os **professores** foram mencionados de três formas – como “**professores**”, de forma genérica (47% dos questionários); pelo “**nome**”, e neste aspecto o professor de música foi a pessoa mais citada (7 nomeações). Seja pela sua própria personalidade expansiva; seja pela permanência das atividades que exercia, que o mantinha em contato com todas as turmas, durante vários anos seguidos; seja por ser um professor homem, quando a maioria era composta por mulheres; ou por sua condição de deficiente visual, A. G. foi de longe o mais lembrado. A professora A.M. foi citada por 4 ex-alunos e outros professores receberam de duas a três menções cada. Os professores foram ainda mencionados em 14% dos questionários, pela “**qualidade**”, como “*peessoas alegres, expansivas, atenciosas, cooperadoras, inteligentes e estimulantes*”, sem, no entanto, mencionar especificamente nenhum deles, mas como sendo essa uma marca das “*peessoas da escola*”.
- Os **Pais** foram lembrados de forma vaga, em frases como “*lembro-me de alguns pais de colegas*” e de atividades realizadas com eles, como “*a construção de móveis e brinquedos realizada pelos pais*” (dentro do item “objetos”), ou “*Lembro-me da gente construindo a piscina com os pais*” (dentro do item “atividades”), ou pelo sentimento de segurança, que a presença deles transmitia, na medida em que se mostravam efetivamente comprometidos com um projeto que pertencia às crianças.

Dois questionários trouxeram informações de pessoas que não faziam parte do corpo da escola. Tratam-se de ex-alunos que foram transferidos para a sub-sede do Eldorado, quando a escola se dividiu e que, ao responderem ao questionário, citaram pessoas da escola de lá, uma professora e uma funcionária, responsável pelo lanche das crianças.



Atividades como os pic-nics envolvendo associados e seus filhos, eram uma forma estreitamento das relações entre os alunos. Todos se consideravam irmãos.

Objetos: Os brinquedos do pátio foram os mais lembrados, por 31% dos respondentes. O balanço, construído pelos pais com pneus e cordas, foi o mais citado (cinco referências). Os pneus e as corridas empreendidas com eles no quintal da escola foram mencionados em três questionários e as sucatas, com as quais eram confeccionados brinquedos e objetos de arte, receberam também três menções. Os animais foram citados três vezes dentro do item “objetos”, mas surgiram ainda em outros itens, como nas atividades (cuidar do jaboati, dos coelhos)



Outros objetos citados foram os móveis coloridos, os demais jogos de pátio, como o trepa-trepa, o escorregador, o minhocão, a barra de ferro para pendurar-se, o roda-roda feito com pneu de trator cortado ao meio; as fantasias para fazer teatro; uma grande caixa de roupas de adulto e velhas fantasias de carnaval; os instrumentos musicais, incluindo o violão do professor de música (duas citações); a pia; o mimeógrafo da secretaria, também usado em sala, para fazer os jornais (duas citações); os jogos de armar, os blocos lógicos, os pincéis, e outros objetos variados, incluindo uma bota de pedreiro deixada lá; e novamente a “natureza”, como objeto de brincadeiras.

Apesar da diversidade de objetos recordados, este item teve maior incidência de respostas em branco, ou com a menção “não me lembro”, que os itens referentes aos espaços e às pessoas.¹⁰⁴



O balanço confeccionado em mutirão, com cordas e pneus, assim como a “barra do macaco”¹⁰⁵ ficaram na memória de grande número de entrevistados.

Atividades: As atividades mais mencionadas foram as aulas de arte e música, de colagem e pintura, incluindo o “auto-retrato”, a “pintura no muro”,

¹⁰⁴ Os espaços e as pessoas afetivamente mais significativas parecem ser os itens que mais são retidos na memória com relação às vivências da primeira infância. Isto é o que atestam os depoimentos de idosos (BOSI, 1979, SAMPAIO, 2000)

¹⁰⁵ Nome dado pelas crianças a uma barra de ferro onde faziam cambalhotas.

“pintura com as mãos”, as construções com sucata, argila, as encenações de teatro, os “desenhos com giz de cera derretido na vela”, totalizando 16 citações¹⁰⁶

As atividades lúdicas no quintal totalizaram dez citações, incluindo aquelas específicas como a construção da casa de bonecas, *“preparando até o cimento que seria usado”*, mencionada por dois respondentes; os banhos de mangueira, as corridas de pneus e jogos de bola, bem como situações relaxadas, como *“desenhar deitado no chão”*, ou *“escrever pela primeira vez o nome na terra”*.

Mas, não só as atividades de recreação ficaram marcadas. As experiências de ciências, como acompanhar o desenvolvimento de um casulo, o cultivo e colheita da horta, as pesquisas enviadas como tarefa de casa, as *aulas-passeio*, que se transformavam em uma grande expedição ao lote vago situado atrás da escola, onde aconteciam as *“guerras de mamona”*, colhidas lá mesmo.

Até mesmo atividades que faziam parte da rotina diária, como a roda inicial, *“ajudar a organizar a sala de aula”*, os ditados, aulas e jogos, atividades de alfabetização, confecção do jornal impresso pelas crianças no mimeógrafo a álcool, a confecção de grude para colar, o lanche coletivo, foram citadas como atividades significativas, carregadas de afetividade.

Um aluno lembrou a quebra da rotina, durante a copa do mundo de 1982, quando as aulas foram realizadas no turno da manhã. As festas juninas, quadrilhas, festas à fantasia, receberam cinco menções.

Porém, na descrição das atividades mais significativas aparecem também sentimentos e emoções vivenciados durante esses momentos: I.L. fala da *“liberdade em expressar sua vontade”*. E.F. faz seu depoimento dizendo que

“a atividade que mais me marcou foi o A.G. tocando, cantando e representando uma sementinha que ia crescendo aos poucos até virar uma árvore”

Para ela o que mais a marcou da vivência na Pés no Chão foi

“o andar de pés no chão, pintar as mãos, subir em árvores, fazer grude, balançar nos pneus, chegar em casa”

¹⁰⁶ As citações podiam ser concomitantes com outras atividades, pelo mesmo entrevistado.

com a roupa toda suja de terra. Tive uma infância que poucas crianças tiveram a felicidade de experimentar.”.

Quatro entrevistados alegaram não ter qualquer memória do item acima descrito.

Brincadeiras e Atividades – Também neste item as brincadeiras mais citadas foram aquelas realizadas em espaço aberto – *futebol, amarelinha, esconde-esconde, queimada, estátua* – representando 15% das respostas.

Os jogos dentro de casa, que *“instigavam o raciocínio e a Abstração”*, as modelagens em argila, foram citados em cinco questionários.

Os momentos de música com o A.G. foram citados 04 vezes. Por outro lado, sete entrevistados deixaram de responder a este item.

Sentimentos e emoções - *Alegria, felicidade* – seis citações; *Liberdade* – oito respostas; *Prazer* – 5 questionários; *Experimentação, descoberta, curiosidade consentida* – 5 questionários; *Afeto, carinho, confiança, segurança* – 4 citações; *Sentimentos positivos, boas lembranças, orgulho, companheirismo* – 7 citações.

Dois entrevistados descreveram o *medo*, como sentimento associado com a escola: *“medo do A.G.”* e *“medo dos colegas”*. *Tristeza* – citada uma vez; *Saudade* – três menções; *Não se lembra, não sabe definir* – citado por sete entrevistados.

“Ter sido escolhida como noiva numa Festa Junina” – foi a emoção mais significativa para M.N. (20 anos).

Decepções – Esta questão teve um alto índice de abstenção. **52%** dos questionários tiveram esta questão **sem responder**; **31%** declararam **não ter tido qualquer decepção** com a escola e apenas seis entrevistados (**19%**) relataram decepções como *“decepção com algumas amigadas”*; *“ter ficado com uma mesa feia, no momento da distribuição dos lugares na sala”*; *“no dia em que descobri que o A.G. era cego”*, *“saída de um professor muito querido”*, *“Não ter continuado processo da educação infantil na escola.”*

São significativamente pouco importantes as decepções declaradas. Não que não possa tê-las havido, .Mas, em alguns casos a decepção surge como uma manifestação a mais do carinho que as crianças tinham pela escola.

As declarações mostram que, para a grande maioria dos ex-alunos, a Escola foi uma fase muito importante de sua formação, deixando recordações significativas

5. Avaliando a experiência pós-AEPC

Outro indicador importante para avaliar o tipo de influência que uma escola alternativa passa a exercer é através da observação da trajetória de vida de seus alunos e, no caso presente em que a atuação se deu somente no nível de educação infantil, as escolhas feitas pelos pais com relação às escolas subseqüentes, especialmente aquelas imediatamente após a transferência das crianças.

No caso pesquisado, 78% dos pais entrevistados escolheu a escola particular, tanto para completar a Educação Infantil, ou para ingressar no Ensino Fundamental (ver Quadro nº 10). Apenas 07 alunos (22% do total de 32) se transferiram para a escola pública, e mesmo assim, deste grupo, quatro passaram para a escola particular na 2ª série.

Assim, para aqueles pais que defendiam o ensino público, idealizavam a escola estatal em função de uma educação igualitária, sofrem um choque ao constatar a sua deterioração e a ausência de um projeto pedagógico consistente. O depoimento de R. V., mãe de T. V., que cursou toda a educação infantil na Pés no Chão, evidencia bem esse conflito:

“Na escola pública eu sofri mais que ele... Por vê-lo sendo alfabetizado nos moldes mais antigos, por não ter acesso à professora e nem poder exigir que as coisas fossem diferentes. Vivi um ano de ansiedade, impotência e culpa. Ele por sua vez, ia para a escola sem resistência e nunca reclamou de nada.”

Quadro nº 10 – Tipo de Escola escolhida após a saída da Pés no Chão

| PÚBLICA | % | PARTICULAR | | | | | | Total | % |
|---------|------|--------------|------|------|--------------|------|----|-------|------|
| | | GRANDE* | Freq | % | Pequena** | Freq | % | | |
| 07 | 21,9 | | . | | | | 25 | 78,1 | |
| | | Confessional | 07 | 21,9 | Alternativa | 16 | | | 50,0 |
| | | Leiga | --- | 0% | Convencional | 02 | | | 6,3 |

*Por “Grande”, consideram-se as escolas maiores, em número de alunos e que ofereciam a extensão para o Ensino Fundamental e Médio.

**Por “Pequena” consideram-se as escolas de pequeno porte, que podiam ter ou não a extensão do Ensino Fundamental. “Alternativa” ou “Convencional”, referem-se à orientação pedagógica adotada.

Tendo optado pela escola particular, observa-se que a concentração das escolhas recai sobre as escolas alternativas. Isto mostra que os pais continuavam apostando numa educação reflexiva, que priorizasse o desenvolvimento da criatividade e do pensar. Que critérios guiaram esta nova escolha, que na maioria dos casos implicava a continuidade dos estudos no ensino fundamental? O Quadro nº 11 arrola os critérios citados pelos pais e mostra que a maioria se guiou, na busca de outra escola para a continuidade dos estudos dos filhos, em uma proposta pedagógica que desse continuidade ao trabalho realizado na Pés no Chão, priorizando a criatividade, o respeito pela criança e sua participação na escola.

Esta priorização se revela em falas como *“preocupação social e política”*, *“atendimento ao aspecto religioso”* e o *“compromisso político com a escola pública”*, totalizando 74% das escolhas. Novamente vemos aqui demonstrada a preocupação com a formação de valores humanos, mesmo que isso os obrigasse a levar os filhos em escolas confessionais, o que aparentemente representava uma contradição com os ideais políticos do grupo.

Quadro Nº 11 – Critérios para a escolha da educação dos filhos, na seqüência da AEPC

| Critérios para a escolha | Freq. | % |
|---|------------|------|
| • Pela filosofia e proposta pedagógica das escolas, priorizando a criatividade, a interação e o respeito ao aluno enquanto pessoa | 14 | 60,8 |
| • Pela proximidade de casa e/ou facilidade de acesso | 03 | 13,1 |
| • Qualidade de ensino / reconhecimento de bom desempenho acadêmico e garantia de formação até a Universidade | 02 | 8,7 |
| ▪ Atendimento ao aspecto religioso | 01 | 4,35 |
| • Busca de formação integral, aliada a uma preocupação social e política | 01 | 4,35 |
| • Contingência econômica dos pais, levando a optar pela escola pública | 01 | 4,35 |
| • Participação na construção do projeto pedagógico na escola pública | 01 | 4,35 |
| Total : | 23* | 100 |

- Refere-se ao total de pais entrevistados.

5.1. Ansiedades com relação ao futuro

“E depois de sair da Pés no Chão, como criança vai se adaptar?”

Esta era uma pergunta freqüente, formulada por todas as pessoas que indagavam sobre a validade e temiam os riscos de uma educação alternativa. Estariam as crianças preparadas para os desafios cognitivos formais? Conseguiriam elas seguir normas e se sujeitaram aos esquemas de passividade e submissão existentes nas escolas convencionais?

Buscando descobrir como foram enfrentados os desafios dessa fase “pós-AEPC”, perguntamos aos ex-alunos se tiveram dificuldades de adaptação na nova escola. Dos 32 entrevistados, 17 (53,1%) não sentiram dificuldades, mesmo considerando aqueles que se transferiram para escolas grandes. 12 entrevistados

(37,5%) declararam ter tido algum nível de dificuldade e 03 (9,4%) não responderam.

Quanto aos pais, foi perguntado “*Que diferenças observou no comportamento da criança ao mudar para a outra escola?*” As respostas se encontram no Quadro nº 12 abaixo:

Quadro Nº 12 – Diferenças de comportamento da criança na mudança para a escola seguinte.

| Comportamento da criança | F | % |
|---|------------|--------------|
| • Adaptou-se sem problemas, uma vez que a proposta da nova escola se assemelhava ao que já estavam habituados | 09 | 28,1 |
| • Apesar de se tratar de um sistema diferente a criança se adaptou com autonomia e vibração | 07 | 21,9 |
| • As crianças se adaptaram bem, mas nós enquanto pais, vivemos muitas angústias e ansiedades | 06 | 18,7 |
| • “Enquadrou-se” à nova ordem, porém perdeu a vibração e/ou o interesse | 03 | 9,4 |
| • Teve dificuldades em aceitar a nova ordem / novo sistema de ensino | 03 | 9,4 |
| • Não se lembra/não respondeu | 04 | 12,5 |
| Total | 32* | 100,0 |

* O total se refere ao comportamento de cada filho. Um filho pode ter-se adaptado bem e outro chorado muito, por exemplo.

Pelo que se observa neste quadro, **do ponto de vista dos pais**, as crianças não apresentaram dificuldade em se adaptar às novas escolas. Na visão dos pais, **50% dos ex-alunos tiveram uma adaptação boa**, considerando, tanto os que tiveram seqüência no tipo de orientação pedagógica, quanto os que passaram para um sistema diferente. 18,7% dos pais reconheceram que a mudança fora mais difícil para eles do que para as crianças, considerando os filhos com maior capacidade de adaptar-se a novos ambientes e “novas regras do jogo” nas outras instituições escolares.

Três entrevistados notaram que as crianças se ajustaram à outra escola, mas perderam a vitalidade, tornando-se mais apáticas e desinteressadas.

- *“Ao ingressar no grupo escolar, A. Q. destacava-se pela iniciativa com relação às idéias de criação de espaços de socialização extra classe e em outras atividades, como por exemplo o ‘clube da estrelinha’¹⁰⁷. Mas rapidamente se desencantou quando percebeu que os verdadeiros objetivos da organização, eram mais ligados ao cumprimento de regras, de disciplina. Teve choque ao perceber a postura autoritária, sem vibração e limitada intelectualmente, da maioria de suas professoras na escola pública”. (C. Q.)*
- *“Acho que D. se enquadrou às normas do Colégio novo. Talvez o interesse e motivação pela natureza tivessem diminuído (ele se identifica muito com a natureza). Z. C., mãe de D. C. – que foi para um colégio grande, confessional).*
- *“F. se adaptou muito bem à escola X, em relação a todos os itens destacados pela pergunta.” (comportamentos, interesse, vibração e envolvimento, e desenvolvimento emocional e cognitivo) “Entretanto, a escola não era mais a “casa” dela: foi preciso aprender.” (L. D., mãe de F. T., que cursou o Ensino Fundamental em uma escola alternativa).*

Somente **três pais entrevistados reconheceram que suas crianças tiveram dificuldades** para aceitar a nova ordem e/ou novo sistema de ensino, calcado na memória e na repetição mecânica de tarefas determinadas pela professora:

- *“M. M. teve dificuldades, principalmente nas relações afetivas entre professor e aluno. Ficava insegura e mais tímida. Mas, dentro de seu ritmo ela foi vencendo seus obstáculos e desenvolveu seu sentido de liderança e sobressaía muito. Sempre companheira dos colegas” (A. M., mãe de M. M., que foi para uma escola pública).*

¹⁰⁷ Sistema de incentivo utilizado pela professora de 1ª série, para estimular o rendimento das crianças. Na verdade, o que era incentivado via competição por estrelinhas, era a capacidade dos alunos de ficarem comportados e em silêncio.

- *“Mudamos para São Paulo e tivemos muita dificuldade lá. Era muito diferente a filosofia da escola, o conceito de aprendizagem, de disciplina. Havia um desrespeito ao desenvolvimento cognitivo/afetivo/social da criança. A escola ficou muito preocupada em colocar limites físicos aos meninos. Tinham grande dificuldade em trabalhar com a autonomia e independência deles. ... Apesar disso os meninos sempre gostavam da escola. Eu é que sofria quando voltavam limpíssimos, quando tinham que colorir os desenhos dentro dos limites e nas cores “corretas”. Quando eram considerados sem limites.” (Y.L., mãe de E. F. e M. F., que foram para uma pré-escola particular, de orientação convencional).*

Esse aspecto, no entanto, apresentou grande diferencial quando comparamos as avaliações feitas por pais e filhos. Enquanto os pais afirmaram que seus filhos **não tiveram dificuldades de adaptação**, a resposta dos alunos apontou opiniões bem diversas: indagados sobre as dificuldades de adaptação na nova escola, 12 ex-alunos (representando **37,5% dos entrevistados**) **confirmaram terem tido dificuldades** de vários tipos, embora 17 (53,1%) consideraram não ter estranhado a nova escola. Três entrevistados não responderam.

As **maiores dificuldades** apontadas foram *“o impacto frente a um colégio muito grande”* (05 citações); dificuldades causadas por *“não terem sido alfabetizados”* (06 citações); dificuldades com relação aos *“métodos de ensino na nova escola”* (04 citações). Além disso foram citadas *“exigências excessivas”* com relação à disciplina, e formalidades (03 citações); dificuldades no *“relacionamento com colegas”* – relação hostil, separação entre meninos e meninas (03 citações); e o distanciamento afetivo com professores (02 citações).

- *“No primeiro momento o impacto de sair da Escolinha, em que conhecia todos os alunos e professores e entrar num colégio imenso, onde haviam mais pessoas em minha sala do que em praticamente toda a Pés no Chão, me assustou bastante. No primeiro dia de aula, chorei muito. Mas, poucas semanas depois me acostumei ao novo ambiente e me enturmei, apesar de passar toda a 1ª série detestando a denominação de “novato”, cujo significado eu simplesmente desconhecia.” (L. F. , 24 anos)*

- *“Tive problemas na parte da escrita, pois acho que a Pés no Chão se preocupava muito com a formação pessoal e cultural e deixava um pouco de lado o básico da escrita e leitura”. (M. S., 23 anos)*
- *“Não sabia o que era prova. Não gostava de usar uniforme e cantar o Hino Nacional na fila” (A. G., 22 anos)*

Quanto às causas das modificações de comportamento observadas em suas crianças na mudança para a nova escola, alguns pais atribuíram às diferenças de concepção e práticas pedagógicas entre as duas escolas: *“a falta de liberdade e ludicidade nas escolas posteriores, levando a perda de intimidade da criança com a nova escola”*; e *“a contradição entre discurso e prática nas escolas posteriores”*, existente mesmo entre algumas instituições denominadas *“alternativas”*.

Outros pais consideraram que essas mudanças se deviam a alterações normais da idade. Alguns entrevistados reconheceram que a boa adaptação se deveu *“a uma prática aberta e integradora, na nova escola”*.

Mas a vivência tida numa escola alternativa não gerou apenas dificuldades, seja de socialização ou cognitivas. Se assim fosse, estaríamos dando razão aos que a criticam. Indagamos aos alunos egressos da Pés no Chão que contribuições positivas eles atribuíam à vivência na Escola que os habilitassem para um melhor enfrentamento das novas situações encontradas após a sua saída da Escola.

As **vantagens citadas** diziam respeito à **confiança**, tanto nos professores, como nos colegas, à **mente mais aberta** e à **predisposição para conhecer e respeitar pessoas diferentes**, para **fazer amigos**, bem como o **companheirismo** e a **solidariedade**, uma **boa formação pessoal** e cultural e a **aprendizagem da liberdade**. Foi citado também o **incentivo à curiosidade**, ao **interesse** e à **abstração**, à **vontade de aprender**, o **incentivo tanto às artes quanto aos conteúdos**, assim como a **facilidade em descobrir habilidades** para serem expandidas. Foi citado finalmente o **estímulo à participação**, ao **posicionamento diante dos fatos**, como uma vantagem adquirida na Pés no Chão.

Alguns ex-alunos entrevistados reconheceram que o seqüenciamento do trabalho anterior na nova escola foi um elemento que favoreceu sua adaptação.

5.2. Comparando as experiências escolares

Indagamos aos ex-alunos sobre as diferenças observadas entre a Pés no Chão e as demais escolas por onde passaram. Para facilitar a resposta pontuamos quatro aspectos sobre os quais nos interessava entender as diferenças, pois eram elementos que marcavam uma certa identidade da Pés no Chão:

- Relacionamento com os colegas
- Relacionamento com os professores
- Atividades de sala
- Atividades extra-classe

Quadro nº 13-A – Relacionamento com os colegas

| Diferenças observadas no relacionamento com os colegas | Freqüência | % |
|---|------------|-------|
| • Relacionamento mais distante, colegas mais fechados | 09 | 28,1 |
| • Não percebeu mudanças, as escolas eram semelhantes | 06 | 18,8 |
| • Dificuldades iniciais, mas entrosamento posterior e conquista de novas amizades | 04 | 12,5 |
| • Teve dificuldades em se entrosar | 01 | 3,1 |
| • O relacionamento foi mais fácil | 01 | 3,1 |
| • Não sabe dizer/não respondeu | 11 | 34,4 |
| TOTAL | 32 | 100,0 |

O relacionamento com os colegas nas outras escolas foi considerado mais distante por 28% dos entrevistados, que consideraram os novos colegas “*mais*

fechados”, organizando-se em torno de “*panelinhas*” e com presença de “*fofocas entre eles*”.

A dificuldade maior, sentida principalmente pelas meninas, foi a separação entre meninos e meninas:

“Uma diferença que percebo hoje era a separação constante entre meninos e meninas, que eram tratados diferentemente nas pequenas coisas, como brinquedos e brincadeiras, fila do lanche e até no uniforme.” (M. M., 20 anos – falando sobre escola pública)

“Na Pés no Chão éramos uma turma. Na outra escola o relacionamento era mais distante devido à existência de panelinhas. Tive dificuldade em me adaptar, pois a turma era bem maior e as amizades estavam bem marcadas – meninos com meninos e meninas com meninas. Na Pés no Chão isto não existia, pois em alguns momentos fui a única menina da sala.” (F. T., 24 anos – falando sobre escola particular, alternativa)

Isto talvez se devesse à existência, na Pés no Chão, de um trabalho intencional de aceitação da diferença e da convivência extra-escolar. As visitas às casas dos colegas faziam parte da programação regular das turmas. Mas havia, acima de tudo, como mostra o Prof. E. L., em sua entrevista, o processo de solidariedade e cooperação que era visto e vivenciado pelas crianças:

“A preservação da escola, para eles, era uma coisa importante; a preservação no sentido da responsabilidade que tinham com os materiais, da solidariedade com o colega na hora do lanche, a solidariedade em arrumar a sala... tinha uma dedicação que as crianças, de um modo geral sentiam: da família, deles próprios e dos professores.”

Essa prática da solidariedade enquanto conceito concreto, vivida e confrontada no dia a dia, ajudou a criar um sentimento de coletivo que foi motivo de estranhamento nas outras escolas por onde passaram:

“O processo do lanche coletivo tinha a ver com isso, a divisão, a igualdade, o atendimento conjunto. Eu lembro também que era fundamental a gente discutir, no próprio lanche, o guardar materiais, a limpeza da sala... todo esse processo da solidariedade, que tinha a ver com a limpeza ... ‘afinal, vem alguém em seguida, que vai ter que limpar a mesa para vocês? Ou vocês têm alguma responsabilidade sobre isso?’ Então, o princípio da cooperação, da solidariedade, estava muito presente.” (Prof. E. L.)

Quadro nº 13-B – Relacionamento com os Professores

| Diferenças observadas no relacionamento com os professores | Frequência | % |
|--|------------|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento mais distante, mais “institucional”, menos íntimo, menos amigável, mais sisudo. | 11 | 34,4 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Professores mais autoritários, rígidos, disciplinadores, tive medo | 03 | 9,4 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Não houve diferenças | 05 | 15,6 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Não sabe dizer/não respondeu | 13 | 40,6 |
| TOTAL | 32 | 100,0 |

O relacionamento com os professores foi a maior diferença, observada por 34,4% dos entrevistados. Com exceção de cinco ex-alunos que não perceberam diferença, ou relataram que *“sempre tive facilidade de me relacionar com os professores”*, os demais descreveram um relacionamento que variou do *“medo”*, *“relacionamento rígido e autoritário”* ao *“frio”*, *“distante”*, *“institucional”*, ou, como a descrição de M. F., *“apenas uma relação professor-aluno”*, em contraste com a relação de amizade observada na AEPC.

Quadro nº 13-C - Atividades em Sala

| Diferenças observadas em atividades de Sala | Frequência | % |
|--|------------|-------|
| • Atividades mais formais, mais rígidas, direcionadas, obrigatórias, menos criativas, menos lúdicas, excesso de exames | 09 | 28,2 |
| • Não percebi diferenças | 03 | 9,4 |
| • Tive dificuldades devido à defasagem de conhecimento | 01 | 3,1 |
| • Melhoraram, participei mais | 01 | 3,1 |
| • Não sabe dizer/não respondeu | 18 | 56,2 |
| TOTAL | 32 | 100,0 |

Mais da metade dos entrevistados não respondeu, ou não soube precisar qual a diferença entre o tipo de atividade da Pés no Chão e da nova escola (56,2%). Porém, dos 14 que responderam à questão, nove (ou 64,3%) classificaram as atividades nas demais escolas por onde passaram, como mais formais, obrigatórias, com menor ludicidade, “*atividades centradas no exercício da tarefa, em matemática e português*”. Um aluno fez referência à sala de aula:

“A disposição das carteiras, em fileira, indicava uma organização, um tanto autoritária, da qual eu não tinha referência” (L. F. , 24 anos – Colégio particular)

Apenas um entrevistado achou que as atividades melhoraram e outro se queixou da defasagem de conhecimento, o que lhe gerou dificuldades nas escolas posteriores.

Quadro nº 13-D – Atividades extra-classe

| Diferenças observadas em atividades extra-classe | Freqüência | % |
|---|------------|-------|
| • Atividades menos freqüentes, sem contato com a natureza, mais formalizadas, sem liberdade, atividades de casa mais maçantes | 11 | 34,4 |
| • Sem diferença | 05 | 15,6 |
| • Sentiu falta de aulas de música e artes | 02 | 6,2 |
| • Atividades melhores, mais variadas e com melhor estrutura | 01 | 3,1 |
| • Não sabe dizer/não se lembra | 03 | 9,4 |
| • Não respondeu | 10 | 31,3 |
| TOTAL | 32 | 100,0 |

6. Repercussões da Pés no Chão, sobre a dinâmica da família

Um dos objetivos principais de se constituir uma cooperativa para a manutenção da escola, como vimos no capítulo anterior, foi possibilitar o processo então chamado de “reeducação de pais”, que visava a uma construção conjunta de novas bases para a educação dos filhos, aprendendo a conhecê-los para poder respeitá-los. Em sua entrevista G.S. acredita que esse trabalho com os pais foi fundamental:

“Um projeto pedagógico como aquele só poderia ser realizado reeducando também os pais. Senão ficava aquela dificuldade de a escola ter uma postura com a criança e em casa a postura ser oposta. O trabalho não evoluiria e quem ficaria prejudicada seria a criança.”

Ele acredita que, para o grupo que mais se envolveu e participou da escola, esta teve um papel primordial na mudança de suas perspectivas enquanto pais, embora reconheça que em alguns aspectos esse processo foi, por vezes, pouco respeitoso com os pais, na medida em que em alguns momentos a dimensão da formação política ultrapassava a pedagógica:

“A visão que tínhamos era mais politizar os pais, do que trabalhar essa questão da criança, (que hoje se coloca) de sensibilizar o pai para escutar, valorizar, ver a criança como sujeito, cuidar dela; essa temática que hoje está em voga, cuidar e educar.”(G.S.)

Consultados os pais sobre os reflexos daquela experiência sobre a dinâmica de toda a família, observamos as tendências que estão descritas no Quadro nº 14, (pág. 216). É de se notar que, neste aspecto houve, por parte dos entrevistados, maior certeza das respostas, do que em outras questões: apenas 13% não soube responder a esta questão.

Todas as opiniões dizem respeito a um aprendizado de toda a família, e não apenas da criança que frequentou a escola. Na verdade, havia, conforme depoimento da professora M. L., quase um consenso, por parte dos pais, de que toda a família seria afetada, a partir do seu engajamento na AEPC:

*“(Havia) uma disposição criada, quando uma pessoa aderiu ao projeto. O pai não só matriculava o filho na escola. Era uma questão de adesão. As pessoas procuravam aquela escola, não como clientes. Já nas entrevistas aos pais que queriam levar as crianças para lá, ... era colocado: ‘olha, a escola tem essa proposta, educação das crianças e reeducação dos pais’. Era quase um compromisso explícito – ‘você não vai sair daqui ileso também não! Você está envolvido nisto e a gente vai mexer com essas coisas’. Então eu acho que já havia um **acordo tácito.**”*

Esta influência da pedagogia da escola no processo de vida dos pais é reconhecido por 60,9% dos entrevistados, desde aqueles que declararam explicitamente terem aprendido a ser melhores pais e mães, aos que relataram melhoria no diálogo, harmonia, etc. entre os membros da família, até os que reconheceram que simplesmente a oportunidade de conviver mais com o filho e aprender com ele já representou um ganho, além dos que aprenderam a aceitar a diferença.

Quadro nº 14

| Reflexos apontados pelos pais | F | % |
|--|-----------|------------|
| • Possibilidade de partilhar problemas comuns, trocar experiências e incertezas, a Segurança de não estar sozinho na tarefa de educar | 04 | 17,5 |
| • Melhora no diálogo, harmonia, compreensão e cooperação entre todos em casa | 03 | 13,0 |
| • Aprendemos a ser melhores pais e mães | 06 | 26,1 |
| • Oportunidade de conviver mais com o filho e aprender com ele | 03 | 13,0 |
| • Vivência positiva, saída da rotina, com a participação nas reuniões e atividades da escola | 02 | 8,7 |
| • Apropriação e reafirmação de valores, aprender a aceitar o diferente | 02 | 8,7 |
| • Não sabe / não respondeu | 03 | 13,0 |
| Total | 23 | 100 |

Outros 26,2% declararam terem sido beneficiados com a oportunidade de discutir e partilhar problemas e experiências comuns, na busca de acertar na tarefa de educar seus filhos, ou simplesmente com a participação nas reuniões e atividades da escola. Isto é, a nosso ver, um reconhecimento do valor do trabalho de educação, ou *reeducação* de pais, que a associação se propunha a realizar.

- *“Foi uma passagem extremamente significativa, marcante em minha vida, creio que devido à chance de compartilhar a responsabilidade de educação com um grupo com o qual eu tinha afinidades. Chance de dar nomes ao que estava sendo vivido, procurar respaldo conceitual para as tentativas de uma prática mais condizente com nossos valores.” (M. I. , mãe de L. L.)*

- *“Envolvíamos com as atividades da escola: reuniões adoráveis, bem terra a terra, com discussões calorosas sobre a realidade vivenciada pelos alunos e os projetos, sonhos e esperanças de uma escola diferente da tradicional. (Z. C. , mãe de D. C.)*

- *“A Pés no Chão foi o que de mais significativo aconteceu na minha vida, depois que meu filho nasceu. Foi lá que aprendi a ser mãe em muito aspectos. Sentia segurança e confiança em deixá-lo ali, quando voltei a cuidar de outros aspectos da minha própria vida. A cooperação em todos os níveis foi a grande lição que aquela escola me deu. Lembro-me de todos (pais e crianças) com muito carinho, muita gratidão e muita saudade. Talvez meu filho não tenha consciência da importância da Pés no Chão, mas posso afirmar, sem dúvida nenhuma, de que sem a Escolinha seríamos menos felizes hoje.” (R. V., mãe de T. V., que teve três anos de participação na escola.)*
- *“Percepção - clara - da importância da participação dos pais na educação dos filhos” (M.N./R.N., dois filhos que participaram da Pés no Chão de 1982 a 1986.)*
- *“Mais diálogo na família, maior solidariedade entre nós, maior vontade de participar coletivamente das tarefas domésticas, maior entendimento entre nós” (I. G. , três filhos na escola, associada desde o primeiro momento.*
- *“Dificuldades ao colocar os meninos, ao tomar a decisão. Depois, riqueza da troca, do não estar sozinho. Crescer na diferença e com a diferença” (Y. L., dois filhos)*
- *“Apropriação e reafirmação de valores como solidariedade, visão de coletivo, convívio com a diversidade e o diferente, aprender fazendo, ludicamente”. (C. Q., dois filhos, um na fase da cooperativa e outro, vários anos depois.)*

6.1. Repercussões na vida dos ex-alunos

Os depoimentos dos pais, como os acima citados, são bastante significativos quanto à importância daquela escola em suas vidas. E quanto aos ex-alunos? Que significado teve a vivência na escola, observando-a hoje? A questão foi pontuada sugerindo os seis itens que constam no Quadro Nº 15, abaixo:

Quadro nº 15 – Significado da Pés no Chão na vida dos alunos

| O que significa hoje, para você, a vivência tida na Pés no Chão? | Frequência* | % |
|---|-------------|-------|
| • Uma etapa da minha vida que guardo com muito carinho | 19 | 37,3 |
| • Um período da infância que se reflete em meu comportamento hoje .. | 10 | 19,6 |
| • Uma experiência de vida que me despertou valores que ainda preservo | 10 | 19,6 |
| • Nada | 02 | 3,9 |
| • Uma “ilha da fantasia”, distante do que sou hoje | 01 | 1,9 |
| • Uma fase da minha vida que gostaria de esquecer | -- | -- |
| • Outros** | 07 | 13,8 |
| • Não respondeu | 02 | 3,9 |
| TOTAL | 51 | 100,0 |

*Refere-se ao número de citações encontradas nos questionários. Cada entrevistado pode ter assinalado mais de uma opção.

**Dentro da opção “Outros”, foram citadas: “boas lembranças”, “convivência com os colegas”, “boa preparação para a escola”, “bom desenvolvimento perceptivo e motor”.

6.2. Os pais avaliam os reflexos na formação de valores

Especificamente, na formação de valores de vida, qual foi a visão dos pais? A pergunta foi formulada como uma questão aberta e os valores citados foram agrupados, conforme o quadro abaixo:

- Quadro nº 16 -

| Valores citados | Nº de citações* |
|---|-----------------|
| • Solidariedade , cooperação e o valor do trabalho coletivo | 08 |
| • Mentalidade saudável | 01 |
| • Amizade, convívio em grupo, socialização, integração | 09 |
| • Respeito (à vida, às pessoas, à natureza) | 05 |
| • Autonomia e independência | 03 |
| • Consciência crítica e autocrítica | 03 |
| • Honestidade, coerência, firmeza de opinião | 03 |
| • Estímulo para aprender, espírito investigativo, interesse, gosto pela leitura | 04 |
| • Cidadania, responsabilidade, compromisso político | 04 |
| • Criatividade, ousadia. | 02 |
| • Sensibilidade ao belo, afetividade | 03 |
| • Não sei / não posso avaliar / não respondeu | 07 |

- O número corresponde às citações feitas. Um mesmo entrevistado pode ter citado diversos valores.

6.3. Como as escolas posteriores viam os ex-alunos da Pés no Chão

Consideramos que, na avaliação do trabalho de uma escola, com todas as dificuldades que isso implica, seria importante igualmente saber como as escolas posteriores acolheram esses alunos. Na impossibilidade de obter o depoimento diretamente das escolas, dada a distância no tempo, procuramos investigar, através dos próprios pais que tipo de opiniões as escolas posteriores emitiam, com relação aos alunos egressos da Pés no Chão, tanto em termos de conceitos positivos, como de negativos: seriam eles as crianças voluntariosas, acostumadas a que lhes fossem feitas todas as vontades, como costuma ser o temor das pessoas quando se lhes oferece a possibilidade de opinar e expressar seus desejos?. Seriam alunos com dificuldade em acompanhar programas estruturados e comandos únicos para todos?

A pergunta formulada foi: *“Logo após o ingresso de seu(sua) filho(a) em outra escola, que opiniões (positivas e/ou negativas) escola emitiu a respeito dele/dela?”*

As **observações positivas** se referiam a:

- **Equilíbrio** - Crianças *“criativas, de mente saudável, e com sede de conhecimento; educadas, responsáveis e interessadas”*; crianças *“bem aceitas, queridas e festejadas nas escolas para onde foram”*; crianças *“sociáveis e comunicativas, espontâneas, inteligentes, participativas”*; um menino *participativo, alegre, curioso; “crianças tranquilas”*.
- A **Solidariedade** foi reconhecida, no comentário feito pela mãe, sobre um aluno: *“Elogiado por ser a única criança que se aproximava de um colega doente”*.
- A **autonomia** surge em comentários como: *“Firmeza de opinião, criança independente, espírito de liderança e interesse em aprender coisas novas”*; ou *“um aluno que questiona as ordens, faz valer seus interesses, discutindo suas dúvidas”*; ou *“responsáveis e sérios na realização das tarefas que lhes cabiam”*; e ainda *“criança que reivindicava seus direitos”*; e *“crianças com boa capacidade de relacionamento com colegas, responsáveis e assíduas”*.

As observações das escolas, consideradas **negativas** ou **falhas**, conforme observação dos pais, foram:

- *“Quer ser sempre a primeira, dar opinião sobre tudo, dando pouca oportunidade de participação a outras crianças”*;
- *“Aluno questionador de tudo”*.

A **defasagem cognitiva** foi reconhecida por alguns pais: *“Carências na formação intelectual e no sentido de disciplina”*; *“dificuldades na escrita e matemática”*; *“houve necessidade de acompanhamento para nivelamento com a turma”*; *“Alfabetização insuficiente”*; *“Criança dispersa”*, foram comentários feitos.

Em quatro questionários os pais **deixaram de responder**, ou declararam não saber dizer / não se lembrar.

É importante observar que, alguns pontos, considerados **negativos, do ponto de vista de uma escola** e são considerados **positivos, do ponto de vista**

de outra, como o conceito de “aluno questionador de tudo”; “dar opinião sobre tudo” ou “querer ser sempre a primeira”.

6.4 Aspectos mais representativos da Escola Pés no Chão

Indagados sobre que aspectos seriam os mais representativos da Escola Pés no Chão, os ex-alunos entrevistados escolheram, entre 15 aspectos citados:

| Aspectos mais representativos citados pelos entrevistados | Freqüência* |
|---|-------------|
| • Incentivo à arte e à criatividade | 22 |
| • Liberdade de expressão para as crianças | 19 |
| • Local onde a opinião da criança era considerada | 15 |
| • Incentivo à cooperação e à solidariedade | 13 |
| • Valorização da participação das crianças em trabalhos da escola | 12 |
| • Incentivo às relações extra-escolares | 11 |
| • Valorização do desenvolvimento do raciocínio e da reflexão | 10 |
| • Local onde é aguçada a curiosidade e o interesse pelo estudo | 03 |
| • Motivação do aluno para o mundo da ciência | 03 |
| • Liberalismo excessivo para as crianças fazerem tudo o que quisessem | 02 |
| • Local onde as crianças apenas se divertem e se distraem | 01 |
| • Falta de cuidado para com as crianças | 01 |
| • Ênfase no desenvolvimento da responsabilidade | 01 |
| • Excesso de formalismo nos procedimentos escolares | -- |
| • Nenhuma dessas características se aplica à Pés no Chão | 05 |
| • Não souberam dizer / Não responderam | 06 |

• Refere-se ao número de citações escolhidas nos questionários. Cada entrevistado pode ter assinalado mais de uma opção.

Para os pais foi solicitado que sintetizassem, em uma palavra o que significou para ele aquela vivência na Pés no Chão. As palavras escolhidas foram:

APRENDIZADO - COOPERAÇÃO - UNIÃO - BRINCAR - FRATERNIDADE - DESAFIO - VIDA - PORTO SEGURO - SINGULAR - SIGNIFICATIVA - SONHO - BOA INSPIRAÇÃO - INGENUIDADE - BOA - DEFASAGEM INTELLECTUAL - CIDADANIA - CRESCIMENTO COM ALEGRIA - SAUDADE - COMPARTILHAR - COLETIVO - TRABALHO – AMIZADE.

Analisando o conjunto de conceitos emitidos através destas palavras dispersas, notamos uma enorme coerência entre as idéias aqui sintetizadas e os depoimentos dos diversos atores que participaram da experiência e até mesmo as intenções dos fundadores, contidas nos documentos iniciais. Talvez nestes houvesse uma utopia, de transformação social mais abrangente.

Nessa análise percebemos uma correlação entre as representações dos pais com relação à Pés no Chão e os princípios de **Cooperação, Solidariedade, Cientificidade e Liberdade** definidos desde o início do projeto, como norteadores do trabalho.

A conotação política, ligada ao princípio de **cooperação e solidariedade**, teve o peso maior, estando contido, de alguma maneira em sete dos conceitos emitidos: cooperação, compartilhar, fraternidade, coletivo, amizade, união, cidadania. Em seguida aparecem os conceitos ligados ao princípio da **liberdade**, com cinco menções: brincar, alegria, sonho, vida, inspiração. O princípio da **cientificidade** foi percebido com menos intensidade, mas ainda assim mostrou-se presente, na percepção dos pais, nos conceitos de aprendizado, trabalho e desafio.

De acordo com esta análise percebemos que, de fato, esses princípios não se desvirtuaram, como é comum acontecer no processo de crescimento de muitas instituições, mas se integraram, constituindo a sua identidade.

6.5 Espaço aberto para comentários dos entrevistados

Ao final do questionário foi aberto um espaço livre, para outras observações ou comentários que os entrevistados quisessem fazer. Quinze ex-alunos fizeram uso desse espaço, com comentários variados: seis deles apenas

justificava porque não tinham muitas lembranças daquele período, seja por serem “muito pequenos”, pelo fato de terem passado pouco tempo na Pés no Chão, ou porque tinham lembranças pouco nítidas de toda a sua infância.

Outras observações foram no sentido de reforçar as opiniões emitidas ao longo do questionário: que a escola fora um período de aprendizados importantes na vida de cada um e que, apesar de ter sido um período tão curto em suas vidas, deixara marcas importantes e significativas para cada um deles.

- *“A Pés no Chão foi o local onde comecei a descobrir os caminhos para a felicidade. Espero nunca perder as lembranças que guardo da escola. Em risadas que eu dou ou a cada vez que eu me indigno com alguma atitude anti-ética, é reflexo também do aprendizado que eu tive nesta escola. Com certeza” (J. F., 22 anos).*
- *“Até hoje sou um pouco um reflexo da Escola. Até hoje me preocupo com as novas direções que a escola está tomando. Guardo com muito carinho esta etapa da minha vida” (M. F., 22 anos).*
- *“Agradeço por ter tido a chance e o privilégio de estudar em uma escola como a Pés no Chão. Acho que todas as pessoas têm, no seu íntimo, uma lembrança do seu primeiro contato com a escola. Afinal é um mundo novo, cheio de descobertas e realizações; e a minha experiência não poderia ter sido melhor. Muito do que sou hoje devo à equipe da escolinha, porque esta desempenhou muito bem o seu papel de educadora, valorizando a criatividade da criança, respeitando sua individualidade e despertando o senso crítico. É uma pena que a educação no país hoje, não valorize o lado humano da criança, assim como o meu foi valorizado.” (M. M. – 20 anos)*
- *“Apesar de não lembrar de muitas coisas que aconteceram nesta época da minha vida, a Escola Pés no Chão marcou como sendo uma instituição que defendia outros valores que a Educação permitia.” (D. C. , 20 anos)*
- *“Eu me lembro que era muito feliz na escola e pretendo proporcionar a mesma experiência para os meus filhos.” (J. D., 26 anos)*

Este espaço de observações finais abriu a possibilidade de críticas importantes, como as falhas percebidas e que não haviam sido abordadas no corpo do questionário. Por exemplo, A.Q., (24 anos), aponta falhas em sua formação, como uma certa “omissão”, na questão da sexualidade. Para ele “a escola deveria dar um maior suporte para esse momento em que a criança começa a descobrir o corpo.” Comenta também sobre uma falha que sentiu com relação a “maior cobrança de organização do tempo de estudo e dos para-casa”. Em contrapartida, este mesmo entrevistado reforça a importância dos trabalhos em grupo, “atividades que desenvolvem a cooperação e o sentido do coletivo”

As lacunas na alfabetização são ainda reiteradas por uma ex-aluna, que afirma ter passado por algumas dificuldades nas escolas posteriores, por não ter saído da Pés no Chão “alfabetizada”.

Dois outros entrevistados também citaram esse déficit, embora não tenham enfatizado esse aspecto no espaço das observações finais.

7. A preocupação com a alfabetização e o encontro com Freinet

A defasagem com relação aos conteúdos formais de ensino foi uma questão real durante o período analisado na pesquisa. Em função da opção inicial da escola por promover o aprendizado da leitura e escrita de forma coerente com a postura de trabalho integrado adotada, descartava-se o uso dos métodos convencionais de alfabetização apoiados numa cartilha.

Os documentos estudados mostram, no entanto, que no final de 1979 já havia uma preocupação do grupo com a leitura e escrita, em vista de existirem crianças maiores que já demandavam esses conhecimentos. Um relato da Semana de Estudos de Dezembro/79 revela:

“Nossa preocupação em relação à alfabetização se coloca diante”:

a) Do enfrentamento da escola primária. Nossas crianças, ao saírem da Pés no Chão, irão enfrentar uma escola tradicional;

b) Das necessidades das crianças. Muitas já estão preparadas para serem alfabetizadas e demonstram um grande interesse pela leitura e escrita.”

Mas o conhecimento sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, na época, atrelado aos conceitos formais que previam etapas de preparação e passos preestabelecidos, era, por convicção, rejeitado pelo grupo.

Descartava-se o trabalho com cartilhas, embora não houvesse clareza sobre como conduzir um trabalho sistemático em outras bases. Ainda não havia subsídios consistentes naquele momento¹⁰⁸

A busca levou o grupo ao encontro com a Pedagogia Freinet que, de acordo com os documentos, começou a ser estudada no início de 1980. Datado de março de 1980, um texto de estudo sobre “O Método Natural de Leitura e Escrita”, delineia um novo caminho a ser trilhado no aprendizado da leitura e escrita:

*“Para começar, devemos desde já excluir de uma vez por todas a noção de ALFABETIZAÇÃO, de nossas perspectivas de trabalho. Não devemos ter como objetivo alfabetizar crianças, pois dizer isto significa toda uma postura e método de trabalho, onde a aprendizagem do ler e do escrever se dá pelo manuseio e ensino com o alfabeto (o velho esquema do **b+a=ba**).*

O que devemos buscar é tornar as crianças aptas a ler e escrever (e praticando isto), utilizando o Método Natural da Escrita e Leitura de Freinet. Não que nossas crianças deixarão de escrever e ler, mas que o aprenderão através de um método que envolve toda uma postura nova diante do processo educativo, de relação com as crianças, de respeito ao ritmo próprio de cada um, e que, em última instância, está ligado a ... todos os aspectos da Educação Moderna: ou seja, é um ... todo, onde a escrita e leitura são partes integrantes, estando baseadas na sua orientação geral.

Não podemos ensinar as crianças a ler e escrever como mais uma atividade de suas vidas e enfiar em suas cabeças letras e mais letras, decorebas e mais decorebas, como faz a Escola Tradicional.” (Prof. E. L., março de 1980)

¹⁰⁸ A obra que mudou os rumos do processo de alfabetização, “A Psicogênese da Língua Escrita”, de Emília Ferreira e Ana Teberosky, publicada em 1979, só foi traduzida para o português na década de 80.

Em Setembro do mesmo ano um novo documento, reafirma as incursões do grupo de estudo em direção à Pedagogia Freinet:

“Quando nos opúnhamos aos métodos tradicionais de alfabetização; quando nos negávamos a ensinar o $b+a=ba$ às nossas crianças, tínhamos uma certa clareza de que não era por aí que nossos filhos aprenderiam a leitura e escrita. Um tanto intuitivamente nos negávamos a alfabetizar, porém não tínhamos uma alternativa frente a necessidade da criança ler e escrever. O nosso encontro com a Pedagogia Freinet ocorreu num momento em que buscávamos esta alternativa e precisávamos dar uma resposta às necessidades das crianças de 6 anos.

Descobrimos então que era possível levar a criança a ler e escrever sem que isto representasse um rompimento com todas as experiências das crianças, antes sim, que era possível incorporar e organizar estas experiências.

Descobrimos que é possível levar o menino a ler e escrever, como parte natural do processo de educação, sem que esta aprendizagem ocupe um lugar de destaque entre as demais áreas do conhecimento.

A vida é um processo contínuo. Cabe à escola ajudar a organizar e sistematizar o processo de aprendizagem.” (A. G. e V. L. , 1980)

Apesar de terem encontrado um caminho, que posteriormente veio a ser aprofundado e ampliado pedagogicamente, pode-se afirmar que as primeiras turmas de alunos que deixaram a Pés no Chão naqueles anos de cooperativa, sofreram uma relativa defasagem em termos de conteúdos formais de ensino. Tal como os primogênitos, levaram as marcas dos tempos pioneiros. Se lhes faltou a segurança da experiência confirmada, abundou ousadia e paixão.

CAPÍTULO V

A AEPC e a Pedagogia Freinet

Às vezes somos acusados de não sermos científicos. Em pedagogia representamos, com o extenso trabalho cooperativo que empreendemos em milhares de laboratórios vivos, a ala avançada de experimentação científica. Como Bachelard, acreditamos que “a ciência é a estética da inteligência”.¹⁰⁹
(FREINET, 1969: 8)

1. Introdução: A Pedagogia Freinet, um movimento com muitas leituras

Michel Barré, biógrafo de Freinet, relata um diálogo, ocorrido em 1965, entre uma inspetora de Quebec e o educador Célestin Freinet, sobre a questão da ortodoxia pedagógica.

A educadora canadense, desejava conhecer mais sobre sua pedagogia e Freinet a aconselhou a visitar algumas classes de militantes que ele conhecia. Ao retornar de suas visitas a inspetora manifestou sua perplexidade com a visão de práticas muito diferentes em cada classe. “Como saber exatamente como é a pedagogia Freinet?”, indagou ela. Ao que, conta o biógrafo, Freinet respondeu radiante, que essa informação o tranquilizava, pois se, com professores diferentes, crianças diferentes e em meios diferentes, ela tivesse visto a mesma coisa, ele ficaria muito preocupado, pois constataria que “a Pedagogia se tornara mais importante que a Vida”.

Relata ainda Barré que Freinet indagou a inspetora sobre como percebera “as possibilidades de expressão das crianças, sua participação nas decisões em classe, sobre a relação entre trabalho individual e em grupos, a abertura para o mundo externo, em cada um das classes visitadas, e concluiu que essas práticas

¹⁰⁹ Tradução nossa

*assim diversificadas, proporcionando um estado de espírito especial, **isso, sim, era a pedagogia Freinet***” (BARRÉ. 2000: 03).

Este episódio mostra que a Pedagogia Freinet não é uma pedagogia única; não há modelos fixos a serem seguidos para a obtenção de um resultado determinado. No entanto, isso não significa que qualquer coisa possa ser feita em nome dela. Há regras, porém elas são vivas, flexíveis, ou seja, devem seguir a dinâmica do grupo específico com o qual se trabalha:

“Tudo funciona melhor quando se fazem coisas seguindo um sentido verdadeiro, quando se consolida aquilo que já está enraizado em cada criança. ...

Quando se faz uma mixagem pessoal a partir dos eixos da Pedagogia Freinet, em vez de ‘traí-la’, estaremos evitando aquilo que Freinet temia: a esclerose dogmática, como aconteceu com Montessori e Decroly, depois de suas mortes.” (BARRÉ, idem)

Consideram-se **eixos**, na Pedagogia Freinet, aqueles pontos que lhe conferem uma identidade, qualquer que seja o contexto ou grupo no qual ela esteja sendo praticada. São eles **cooperação, comunicação, afetividade e documentação**, em torno dos quais se desenvolve o trabalho pedagógico, através das técnicas de trabalho cooperativas.

Observe-se que estes eixos são extremamente coincidentes com os princípios definidos pela AEPC, como norteadores de seu trabalho. Desta forma, ainda que, explicitamente, Freinet não tenha sido definido como o autor de referência, inicialmente assumido pelo grupo, foram íntimos os pontos de identificação entre seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica dessa escola.

O objetivo deste capítulo é analisar como a Associação Educativa Pés no Chão construiu essa identificação, como se apropriou e interpretou, na sua prática pedagógica, os conceitos freinetianos.

2. Identidade entre Freinet e a Pés no Chão: uma Resistência à Escola Tradicional

A coincidência entre a Pedagogia Freinet e a AEPC começa pela postura de resistência contra as práticas autoritárias e a favor de uma educação que busca o sentido, que une escola e vida. Tal foi o posicionamento de Freinet, contra aquilo que denominou de “escolástica”¹¹⁰, em defesa dos métodos naturais, como forma de respeitar as crianças e suas diferenças culturais e humanas.

As escolas alternativas em geral e a Pés no Chão, em particular, representaram também espaços de resistência política e pedagógica, contra a orientação tecnicista vigente na época.

Apesar de criticar radicalmente a escola tradicional, Freinet nunca negou a importância da instituição escolar. Não pregava sua abolição, a criação de um sistema paralelo ou de uma abordagem voltada para a educação informal. Ao contrário, sua luta foi em favor de uma escola pública, uma “escola para todos, porém com mudanças que a fortalecessem e que representassem mais que meramente o “acesso universal”. A educação deveria ser um processo que, atendendo às necessidades de crescimento pessoal e social, fosse capaz de

“elevar a criança a um máximo de humanidade, preparando-a não somente para a sociedade atual, mas para uma sociedade melhor, fazendo-a avançar o mais possível em conhecimento, num constante desabrochar.” (ELIAS, 1999: 90).

É importante compreender, como afirma DEBARBIEUX (1994:47), que a ruptura empreendida por Freinet com a “escolástica” não se tratou de simples frustração de um professor prático, sem diploma, frente aos universitários, mas, foi uma ruptura mais profunda, uma necessidade teórica e política. Freinet fala em

¹¹⁰ Sob o termo “escolástica” Freinet engloba diversas categorias da escola tradicional – ritualização quase eclesial da vida escolar; autoritarismo e dogmatismo, memorização e passividade; separação e isolamento da escola em relação à vida; o verbalismo e suas consequências: lições, deveres e uso exclusivo de livros de texto. (MCEP, 1991: 13)

nome do povo, compreendendo-se povo como o proletariado.¹¹¹ Sendo a escola um local de vida verdadeira, onde são possíveis as trocas permanentes, é fundamental que haja nela uma vivência de democracia que se traduza através da livre expressão, e da ação coletiva.

Esta organização cooperativa do trabalho é o que *“alia diferenças sem conflito, comunicação como experiência compartilhada”* (ELIAS, op.cit.)

Uma das preocupações fundamentais de Freinet foi a organização da vida da classe. Para ele a Educação do Trabalho, que pressupõe a harmonização entre os conteúdos escolares os interesses e motivações das crianças, não pode se realizar sem haver, não só a permissão, mas o favorecimento da livre expressão dos alunos, assim como uma auto-regulação do grupo, através de uma organização, metódica e cooperativa, do trabalho.

3. A Expressão Livre na aprendizagem da Leitura e da Escrita

No capítulo anterior vimos que o encontro com a Pedagogia Freinet se deu no momento em que a premência de preparar as crianças que completavam 6 anos, para o ingresso no ensino fundamental, apontou para a necessidade de estruturação do ensino formal, sem abrir mão dos princípios que garantiam a autonomia, a aprendizagem cooperativa e a experimentação por parte das crianças.

O encontro foi, no dizer de uma das entrevistadas, *“um achado”*, dada a identificação que o grupo sentiu com as idéias de Freinet:

“Lembro-me de uma moça de Curitiba que nos falou de Freinet. A gente ficou fascinada e começou a praticar as técnicas. Houve um ano, em que eu era professora da turma dos maiores (crianças de 5-6 anos) e a gente começou uma correspondência com a Oficina, dentro da perspectiva do Freinet ... os meninos mandaram um pacote para Curitiba, com coisas da escola, fita, postal de Belo

¹¹¹ tradução nossa.

Horizonte. Daí os de Curitiba mandaram pinhão, fotografias dos meninos todos cheios de roupa de frio. Isso deu margem a todo um projeto. Trabalhamos meios de transporte, como se chegava em Curitiba; e o clima, por que se vestiam diferente. (V.L.)”

Através dos referenciais técnicos da Pedagogia Freinet o grupo da Pés no Chão descobre elementos mais importantes na sistematização do trabalho de alfabetização, fora das cartilhas e manuais esclerosados.

Através da prática de técnicas vivas e simples, como a **correspondência inter-escolar**, o **jornal escolar**, o **texto livre**, as **oficinas**, as **aulas-passeio** e, principalmente, na integração de todas essas atividades dentro dos **projetos coletivos**, foi que o trabalho da escola passou a ganhar maior dinamismo e profundidade.

“A gente trabalhou com as idéias de desenho, da escrita, com o Jornal Escolar. A gente tinha o mimeógrafo, então fazia, de tempos em tempos, um jornalzinho. ... A organização da sala de aula em grupos pelos interesses das crianças, que não era aquela coisa da ordem unida, mas atividades diversificadas.” (Profª . M.L.)

Dessa forma, a Pedagogia Freinet entrou na AEPC da maneira como o próprio Freinet recomendava: o *“Tateamento Experimental”*¹¹², ou seja, através da prática refletida de suas técnicas, ensaiando-as em sala de aula e comprovando sua eficácia.

As primeiras experiências foram de correspondências, conforme o relato anteriormente citado, pela abertura que esta possibilitava a espaços e experiências distantes. Ela se constituía em um instrumento afetivo, vivo, real, de troca, que não se limitava a cartas, mas incluía trabalhos, objetos significativos, à cultura, enfim.

¹¹² O Tateamento Experimental é a essência do método natural. Segundo Freinet é o processo geral, universal de aprendizagem, aquele de que o homem lança mão, na aquisição de conhecimentos como a língua materna e a marcha. *“Quando um indivíduo ainda não deformado por técnicas acessórias se vê perante uma dificuldade, não procura resolvê-la através dos conhecimentos teóricos. Atua primeiro ao acaso, tira partido das circunstâncias que se lhe oferecem ou segue uma inflexão particular que lhe permite esperar o triunfo, porque o indivíduo sente necessidade de triunfar.” (FREINET, 1977: 21)*

Depois vieram, o jornal escolar, os textos livres, praticados a partir do desenho, as oficinas, as aulas-passeio.

No entanto, estas práticas não se integrariam com facilidade na dinâmica da escola, se já não existisse lá uma sensibilidade favorável, fruto da identidade de princípios, visão de mundo e projeto social, por parte de seus integrantes.

Partindo da contestação do modelo de escola vigente, propunha outro, fundado no diálogo, na experimentação, na livre expressão, uma **estrutura cooperativa**, que pretendia romper inclusive com as relações patrão-empregado, ao pretender que todos, pais, professores e funcionários, fossem “*membros*” da cooperativa.¹¹³

Uma escola cooperativa fora também a solução que Freinet encontrou para continuar seu trabalho pedagógico, quando expulso do sistema escolar público¹¹⁴, por denúncias de que estaria insuflando idéias subversivas em seus alunos, decidindo abrir sua própria escola.

A estrutura cooperativa da AEPC se situava, tanto na organização administrativa, como nos procedimentos em sala de aula, conforme vimos no capítulo III: decisões tomadas em conjunto, conflitos resolvidos por consenso dentro do coletivo, atividades e materiais de uso em sala eram para todos. Havia a preocupação de criar situações onde a cooperação pudesse ser vivenciada e evitar aquelas que reforçassem o individualismo.

“A idéia de trabalhar em grupo estava sempre presente. Os trabalhos propostos eram sempre em grupo, as mesas eram grandes para comportar todo o grupo, as crianças se reuniam para se organizar, para pensar alguma coisa, para

¹¹³ A solução apontada era bastante utópica e os conflitos entre pais-associados, que assumiam cargos de coordenação e os professores e funcionários, de quem dependia o funcionamento cotidiano da escola e de quem era esperado um compromisso profissional, eram constantes. Um ano depois de iniciada a cooperativa, já era claro que a relação, embora não formalizada, era mesmo de patrão (os pais) e empregados (os funcionários e professores), havia reivindicações salariais e descontentamentos com relação à sua situação funcional.

¹¹⁴ Em 1935 Freinet funda uma escola particular em Vence, no sul da França, que, no entanto, ele deseja que seja para as crianças do povo. Recebe nela uma maioria de filhos de operários, crianças abandonadas, filhos de professores primários e poucos filhos de famílias abastadas. A partir de 1936, passa a receber também órfãos da guerra civil espanhola e crianças judias alemãs. Essa escola foi constituída como uma cooperativa de pais, os quais constroem, em regime de mutirão, o prédio onde até hoje funciona, administrada por sua filha, Madelaine Freinet. Em 1990, após ampla campanha dos militantes do Movimento Freinet em nível mundial, a escola de Vence passa a ser parcialmente subsidiada do governo francês, mas continuava mantida por uma cooperativa de pais.

brincar. A gente tinha esse olhar de grupo. Até nos materiais a gente pensava a cooperação – Se você tem um grupo de 10 crianças trabalhando numa atividade de recortar, você dá 10 tesouras ou dá cinco? Dando 5 tesouras você permite a cooperação – um vai ter de pegar, emprestar, pedir para o outro, ou vão fazer juntos, enquanto um segura, o outro corta... Então a gente criava mil possibilidades para pensar concretamente formas de cooperação.”(G.S.)

Nesse espírito, a maioria das atividades visava possibilitar situações propícias à negociação e comunicação entre as crianças. Às vezes o coletivismo atingia extremos e causava transtornos, como relatado por uma entrevistada:

“No início tudo era coletivo, não podia ter nada individual. Então, se um menino dizia ‘isto é meu’, era um escândalo, não podia! Até a gente descobrir que tinha sim, uma fase em que a criança precisava de ter algo seu. Foi uma luta para conseguir que se instalassem ganchinhos na parede, onde as crianças pudessem pendurar sua sacola, com seu nome. Porque tudo tinha que ser compartilhado, coletivo, dividido.

... Entregaram-me um armário com um monte de coisas lá dentro que era para que as crianças pudessem mexer à vontade, mas era uma confusão. E explicar que não..., que podíamos organizar um pouco, sem ferir a liberdade das crianças. No começo tudo tinha que ser liberdade total. Um medo em repetir o esquema das escolas, de ter tudo trancado... Lá tinha que estar aberto, mas era até difícil de trabalhar.” (A .M.)

Como nas classes Freinet, as crianças eram convocadas a participar de todas as atividades em que pudessem contribuir, tanto em sala, opinando, sugerindo, participando de decisões e propondo atividades, como integrando atividades dos adultos, como na preparação das festas e nos mutirões. Enfim, a escola parecia, de fato, experimentar uma pedagogia cooperativa:

“Os mutirões se transformavam em festas boas, onde todo mundo estava envolvido, menino pintando, menino colando, e pai e mãe, todo mundo junto! Aquilo era muito interessante de se viver. ... Porque tinha a criança que ia lá no mutirão com o pai e fazia o que dava conta – segurava o

martelo, às vezes dava umas marteladas, podia mesmo apertar o dedo, mas estava feliz em estar ali. (Profª . L.M.)”

A pedagogia cooperativa é uma pedagogia de troca, ajuda mútua e solidariedade, que substitui a concorrência e a competição como motivadores da participação, pela aprendizagem da uma organização cooperativa, e pela programação feita em grupo, alunos e professores BOYER (1989). É uma pedagogia que, no lugar da disciplina imposta, trabalha o aprendizado da liberdade e da responsabilidade, uma vez que é o grupo quem elabora, aplica e fiscaliza suas próprias leis. É uma educação que reconhece a diversidade, não como um discurso moral, mas permitindo, concretamente, que cada um revele “*as energias que traz dentro de si*”, dinamizando-as para enfrentar os fracassos sociais e escolares. É, acima de tudo, uma pedagogia de ação, onde “*o aluno torna-se construtor de sua própria formação*”, levado que é a *se responsabilizar e a se avaliar de uma forma positiva*”, dando-lhe “*o sentido do esforço coletivo para também socorrer os colegas em dificuldades*”. (Boletim NFCSP 1997 - pág. 45)

Dentro dessa perspectiva, a pedagogia Freinet se **caracteriza como uma Pedagogia Cooperativa** e, da mesma forma, a AEPC.

Essa metodologia ganha destaque através dos materiais que a favorecem: técnicas ou dinâmicas de trabalho, também chamadas por Freinet de “*ferramentas*”, que favorecem esse aprendizado da cooperação: **reuniões do conselho** de Cooperativa, **planos de trabalho** individuais e coletivos; **fichários auto-corretivos**; **exposições e conferências, trocas de saber**, “**ateliers**” (ou **cantos**) de atividades específicas, planejadas e executadas por um pequeno grupo de crianças; **correspondências inter-escolares, livros da vida, álbuns e BT’s (Bibliotecas de Trabalho)**; **aulas-passeio e jornal escolar**.

Técnicas de trabalho cooperativo

- **Conselho de Cooperativa** são reuniões semanais ou quinzenais da classe com o professor, para discutir as diversas questões concernentes ao grupo, tais como: planejamento e avaliação sobre o andamento dos trabalhos, problemas que surgem e propostas de soluções, levantamento de necessidades (com propostas e sugestões), divisão das tarefas necessárias para a concretização dos projetos, reconhecimento dos progressos conquistados, etc.
- Os **fichários auto-corretivos** são coleções de fichas contendo desafios sobre conteúdos específicos, que a criança executa e corrige por si mesma e se auto-avalia, desenvolvendo de acordo com seu próprio ritmo, de acordo com seu plano individual de trabalho.
- **Livro da Vida** é o álbum que conta a história do grupo de trabalho. É o registro da vida ao longo do ano letivo, nos momentos considerados pela classe como os mais significativos. Pode conter textos livres, relatos de experiência, correspondências recebidas, fotos, recortes, e ilustrações realizadas pelas próprias crianças da sala. É uma ferramenta especialmente importante no aprendizado da História.
- As **BT's** (Bibliotecas de Trabalho) são livros produzidos pela classe ou por um grupo, com o registro de uma pesquisa realizada e considerada pela classe como de relevância, pelo seu conteúdo científico. Ao ser transformada em uma BT, a pesquisa passa a compor o acervo de conhecimento construído pela escola e que poderá ser utilizado como referência para pesquisas posteriores
- As **Aulas-Passeio**, hoje também chamadas de **Aulas de Descoberta**, são os estudos de campo, que complementam ou motivam os projetos de pesquisas sobre qualquer tema que esteja sendo estudado pelo grupo. É a “ferramenta” principal que possibilita a abertura da escola para o meio vivo. Sua diferença em relação às excursões escolares normalmente promovidas pelas escolas é que as Aulas de Descoberta têm, em primeiro lugar, conexão com projetos escolhidos e planejados pela classe. Além disso elas, ao mesmo tempo em que fazem parte de um projeto, constituem-se, elas mesmas, um projeto próprio, envolvendo planejamento cooperativo, realização, documentação e avaliação.
- O **Jornal Escolar**, redigido e impresso cooperativamente pela classe, relata acontecimentos da classe, mas principalmente os textos e desenhos livres produzidos pelas crianças e escolhidos pela classe como os mais significativos, de acordo com os critérios estabelecidos pelo grupo no início do ano.

São técnicas de trabalho vivas e motivadoras, que favorecem a cooperação, a autonomia, as responsabilidades. Essas referências metodológicas foram norteadores fundamentais para o trabalho da AEPC, impedindo-lhe a queda no vazio, que muitas escolas alternativas sofreram, e permitindo-lhe aprofundar e consolidar os propósitos iniciais.

“O estudo de Freinet foi uma coisa que me marcou muito. Porque era coerente com aquilo que na primeira entrevista o A.G. me falou – de como era a forma de lidar com as crianças, como seria essa relação de igual, não o “igual para igual” sem que você tivesse autoridade, mas o valor do grupo, do coletivo. Acho que eu consegui transpor isso para o meu trabalho porque eu não tinha uma formação pedagógica, não sabia de metodologias, e o que eu fazia era muito em função da brincadeira, do grupo, o trabalho de uma forma mais “natural”, ou seja, mais relacional. E cresci com o conhecimento que fui adquirindo, de certas orientações que vinham da comissão pedagógica e dos estudos do Freinet.”(Profª . M.L.)

Cada técnica de trabalho adotada provocava mudanças em sala de aula, instigando novas reflexões e provocando a busca por uma nova organização de rotinas, materiais, distribuição do tempo e do espaço, sem perder de vista a participação e comunicação.

Embora o período de duração da Associação não tenha sido suficiente para alcançar a vivência e a clareza dos diversos aspectos da proposta freinetiana, os resultados satisfatórios obtidos através da resposta dada pelas crianças, em termos de vibração e vivacidade; a possibilidade de trabalhar a partir de relações verdadeiras criava um clima de trabalho apaixonado. O depoimento da Profª . M.L. mostra como era intensa essa vivência partilhada com as crianças:

“Eu me lembro de uma época em que eu tinha 18 alunos de três a quatro anos e, como professora, me desdobrava para manejar uma série de coisas: constituir aquele grupo, manter o grupo enquanto coletivo, trabalhando com as demandas individuais (que, por serem crianças de três e quatro anos eram bastante diferenciadas), as diferenças no tempo de concentração, o tipo de interesse”.

Eu (me envolvia tanto, que) me lembro de uma vez em que dei uma pancada com a cabeça, porque estava brincando de palhaço (era um teatro que a gente fazia), e estava em cima da mesa com as crianças e dei um pulo junto com as crianças me esquecendo da barra do telhado daquele barracãozinho lá de fora, que era baixo! Eu vivia o lúdico, incorporava o lúdico.

Não era muito aquela coisa de “fica quieto menino!”, de controle o tempo inteiro. Era fazer atividades envolvendo-os o tempo inteiro. E como fazer isso quando você tinha 18 crianças? Como nos momentos em que a gente acabava de fazer um desenho livre e eu tinha que transcrever a história do desenho, ouvir cada uma das crianças, entrevistando “o que você desenhou aqui?” E, ao mesmo tempo em que escrevia o que eles contavam, tinha que manter o grupo, sem que estivesse um quebrando a cabeça do outro. Então era um aprendizado de organizar-se para que todos estivessem ocupados com alguma coisa de seu interesse. Era esse o desafio da organização da sala de aula, que eu enfrentava da melhor maneira possível.”

Mesmo um professor iniciante, sem um grande domínio de estudos teóricos, podia, através dos referenciais práticos de Freinet, compreender as abordagens psicogenéticas que apareceriam pouco tempo depois:

“Aquele estudo que a gente fez, do desenho à escrita¹¹⁵ (foi de grande ajuda), de como na hora que a criança está fazendo o desenho, você já começa a incentivá-la que fale e você representa pela escrita. Eu lembro claramente de algumas crianças que realmente, depois de algum tempo, passaram a querer copiar aquele texto que eu escrevia, querer falar que elas é que fariam, que eu não precisava copiar. Mais tarde, quando eu perguntava (o que tinham escrito) eu tinha que reescrever o que elas escreviam.

Essa experiência de ter trabalhado com as crianças desse jeito, ver que aquilo funcionava (porque depois eu passei a trabalhar com uma turma “mais velhinha”, de quatro para cinco anos), aquela experiência me formou. Quando o

¹¹⁵ Livro “O Método Natural – A Aprendizagem do Desenho” (Editorial Presença, Lisboa, 1977), no qual Freinet descreve a gênese do desenho livre, que antecede o texto livre (mas carregado do mesmo sentido), como parte do processo de construção, por aproximações sucessivas, do sistema de representação gráfica da língua. (OLIVEIRA, 1996:152). Pode-se dizer que na trilogia do Método Natural (Aprendizagem da Língua, do Desenho e da Escrita) Freinet traça empiricamente o processo que seria futuramente comprovado cientificamente por Ferreiro e Teberosky em “A Psicogênese da Língua Escrita).

povo começou a discutir essa coisa da Emília Ferreiro, eu já tinha vivenciado aquilo. Não tinha elaborado daquele jeito, mas já tinha noção daquelas possibilidades”.(Profª . M.L.)

O depoimento de M.L., confirma a importância do envolvimento, do relacionamento verdadeiro da professora com as crianças e com o próprio trabalho:

“Eu lembro que eu tinha uma ‘roupa da semana’, que eu chegava na escola e vestia. Era a ‘roupa de trabalho’, sempre suja de barro, areia, tinta. Porque se a gente ia para o tanque de areia, eu ia e sentava junto com as crianças. Não era aquela coisa de ficar longe delas.

Outra coisa que eu lembro dessa relação com as crianças,... era a maneira como a gente via as crianças, de como lidava com os meninos, com o maior respeito, não era aquela coisa de infantilizar as crianças... aquela coisa de agachar e conversar olhando nos olhos, na mesma altura das crianças, eu acho que tudo fazia parte do nosso processo educativo lá. E, para isso eu tinha que sentar no chão, e ficar na areia e envolver nas brincadeiras. Se fosse para subir na árvore eu tinha que subir também. Eu vivia muito. Era eu entrar ali na escolinha, na Pés no Chão e, literalmente, ficar descalça. Isso era uma marca – tirar o sapato e, quando muito colocar uma sandalhinha havaiana e ‘ficar em casa!’ Eu vivia aquilo muito intensamente! E isso era muito bom! Um prazer de trabalhar, apesar das angústias e tensões que a gente tinha e da intensidade que eram”.

E foi a paixão e o desejo de continuar e aprofundar aquela proposta pedagógica, considerada tão especial, que levou o grupo de professores que trabalhava na escola, a assumirem-na quando a cooperativa se dissolveu em dezembro de 1982.

3.1. Método Natural – Tateamento Experimental x Escolástica

O termo *escolástica*, se refere, em Pedagogia Freinet a uma cultura escolar tradicional, fundada nas explicações verbais, na assimilação prévia de normas e

regras gerais para se alcançar o conhecimento; na codificação e na decodificação.

“Existe entre os Métodos tradicionais e os nossos Métodos naturais, uma diferença fundamental de princípio, sem a compreensão da qual, todas as apreciações serão sempre injustas e errôneas: os métodos tradicionais são especificamente escolares, criados, experimentados e mais ou menos realizados por um meio escolar, que tem as suas finalidades, os seus modos de vida e de trabalho, a sua moral e as suas leis, diferentes das finalidades, dos modos de vida e de trabalho do meio não escolar e a que chamaremos meio vivo”.

Não criticamos, partindo de uma opinião já tomada, esses métodos, nem aqueles que o praticam no quadro particular deste meio escolar...

É a própria existência desse meio escolar, tal como existe, que consideramos irracional, retardatária, perigosamente defasada em relação ao meio social e vivo contemporâneo, e impotente, por este fato, para facilitar e preparar a educação bem compreendida que formará na criança o homem de amanhã, consciente dos seus direitos, mas também capaz de cumprir os seus deveres no mundo que deve construir e dominar.”(FREINET, 1977 – I: 39)

Quando a pessoa não se encontra sob a influência da escola, dizia Freinet, o processo de aprendizado é global, integrando aquisição de conhecimento e construção da personalidade. Esta é

*“a mais decisiva lei da natureza, o **Tateamento Experimental**, a que recorre tudo o que nasce, cresce, se reproduz e morre” (FREINET, 1969: 10).*

Não é

“um simples jogo preliminar para inteligência e para o método, que seria preciso ultrapassar o mais cedo possível. Tateando, a criança procura, incessantemente, consciente ou não, a resposta essencial e construtiva aos problemas complexos que a vida lhe levanta. Não tateia apenas para conhecer, mas para reagir aos acontecimentos com um máximo de êxito.

A tentativa da criança tem sempre um objetivo... o aumento do potencial de poder e o máximo de êxito na luta pela vida.” (FREINET, 1977-I: 251)

Para Freinet, é a escola quem tem demasiada pressa em transmitir a cultura, acumulada pela humanidade durante milhares de anos, e espera que a criança seja capaz, em tempo *recorde*, de generalizar, sistematizar, ordenar, ou seja, assimilar a experiência alheia, construída em um tempo muito mais longo. Nessa perspectiva, a escola atropela as crianças, impedindo-lhes que vivam suas próprias experiências pessoais, que construam seus próprios referenciais, que compreendam seu próprio processo de conhecimento, e lancem mão de seus elos afetivos, relacionais.

“(A escola) acostuma o aluno a recorrer à experiência alheia, apresentada nos livros e definida pelas regras. A criança é assim iniciada em uma técnica de vida artificial, que inibe quase totalmente seus recursos pessoais, os quais não são levados em conta na escola, gerando um conflito com a sua experiência pessoal baseada em experiências vitais, e desconhecidas pela escola. Essa técnica artificial de vida causa uma educação restrita, válida somente no mundo dos livros e do pensamento, separada da vida. Tal educação pode surtir efeitos, enquanto a criança permanece nesse ambiente, mas demonstra sua insuficiência e até mesmo seu perigo, quando, lançada na vida, ela procura aplicar os ensinamentos da escola. O resultado é desengano, ressentimento, desprezo por sua formação errônea e busca de outras soluções”.(FREINET, 1969: 174)

3.2. Método Natural seria um paradoxo?

A combinação dos termos **método** e **Natural** parece conter um paradoxo: o termo **método** remonta à idéia de um artifício, do qual se lança mão para atingir um objetivo específico; **natural**, por outro lado, traz a conotação de procedimento espontâneo, não perseguido intencionalmente, alcançado por obra e graça das forças que regem o universo.

O termo **método natural**, aplicado à educação, dessa forma, tem provocado uma série de polêmicas e práticas pedagógicas equivocadas, ao longo do tempo.

Em Pedagogia Freinet o conceito se contrapõe ao **artificialismo** de que a escola freqüentemente lança mão para promover a aprendizagem. Freinet utilizava como exemplo a aprendizagem da fala: o aprendizado da língua materna se dá em tempo recorde, porque atende a uma necessidade vital de comunicação da criança com os demais.

Método natural é assim, antes de tudo, uma relação de trocas com o meio físico e social, através das quais vão sendo construídos sentidos e significados. O que é natural é o processo, movido por uma necessidade, pois o termo natural não se aplica somente à hereditariedade biológica, mas também aos processos de socialização e aquisição de conhecimento. Nesse sentido, não há oposição entre natureza e cultura. (Collective ICEM, 1980)

No entanto a compreensão equivocada, advinda de uma representação secular de “prática escolar”, que associa ensinar com doutrinar, condicionada à verbalização, centrada no professor e nos conteúdos.

O primeiro equívoco é confundir **natural** com **espontaneismo**, que dispensa a intervenção do professor, que perde a noção de sua própria participação no processo. Esse equívoco, esteve na base de muitas interpretações *laissez-faire*, comuns entre as experiências *alternativas* nas décadas de 60 e 70.

Também a Pés no Chão padeceu desse equívoco. Apesar de não ser esta a sua proposta na época, em função mesmo das convicções ideológicas do grupo, a questão mostrava-se ambígua, provocando polêmica entre os associados. Documentos da época, como Atas das Reuniões da Comissão Pedagógica, (período de agosto de 1978 a novembro de 1980), revelam que o assunto era discutido com freqüência. Ata de reunião datada de 12.8.78, registra, por exemplo, a discussão em torno de atitudes de uma professora, que

demonstrava dificuldades em planejar e dirigir as atividades, por “se confundir com as crianças, em decorrência do liberalismo”.¹¹⁶

Também quanto à compreensão do “Método Natural”, com respeito ao processo de leitura e escrita das crianças, a interpretação liberal dada na época, causou transtornos, que foram criticados:

“Ao chegar no final de ano, surge a pergunta: ‘Como é, as crianças estão escrevendo e lendo?’ E o que temos a responder é – ‘Não!’

Afinal de contas, o que queríamos? A gente sempre fala: “o método é natural, não se deve forçar a criança, o interesse dela pela leitura e pela escrita vai surgir”; “não vamos ficar ansiosos, nosso objetivo não é alfabetizar” ...

O método é natural, mas natural demais para o meu gosto. Se não estimularmos, não incentivarmos a criança através de uma prática diária, não vai haver interesse por parte dela. Se não estamos ali, preocupados e revertendo essa preocupação em atos concretos de orientação e planejamento, de nada adianta.” (Prof. E.L., relatório final de dezembro de 1980)

A constatação do equívoco levantava polêmica. Em outro trecho do mesmo relatório, o Prof. E.L. cobra melhor direcionamento da coordenação pedagógica e revela a ansiedade que atingia a todos, na medida em que se buscavam formas diferentes de trabalhar, mas não havia clareza sobre os processos. Muitas vezes retornava-se aos mesmos padrões tradicionais

“A minha avaliação é que não houve uma prática constante e orientada... um verdadeiro trabalho pedagógico”.

¹¹⁶ O documento mostra ainda como eram enfrentados problemas como esse na escola: longe de normatizar imediatamente a questão, é discutida amplamente nas Reuniões de Faixa e em uma Assembléia Geral, o que conduz também à problematização de outros incômodos e debatidos os desdobramentos que a ausência de uma condução por parte da professora engendrava nas crianças (como manifestações de agressividade entre si). E o grupo reflete sobre atitudes a tomar.

Outros temas são igualmente levados à reflexão, como a **curiosidade sexual** (“Devemos permitir, ou interferir?”); os **limites** (Até que ponto pode-se ser flexível? Em que situações dizer não, e como dizê-lo?)

A existência dessas discussões revela como questões, para as quais se buscava um novo olhar, não eram encerradas por normas e regimentos, mas mantidas abertas a conclusões sempre provisórias. Questões como “**Liberalismo x Autoritarismo**”, **Sexualidade**, **Televisão**, **Agressividade x passividade**, e outras, fazem parte de uma lista de “**Questões de Base**” que são temas de estudo, debatidos permanentemente.

...O que se tentou com as crianças foi a escrita do nome, procurar e identificar palavras no jornal e revistas, cópias de coisas que falavam do desenho feito, elaboração de cartas conjuntamente. Não foi feito o uso da régua ou linhas de forma sistemática. ... O que as crianças sabem é escrever o seu nome e algumas identificam o alfabeto e até comparam palavras.

No planejamento tem que constar: objetivo geral, objetivos específicos, passos a dar, como desenvolvê-los, atividades” (Prof. E.L. – Relatório de trabalho da faixa de 4-6 anos - dezembro/80: 16-17).

E aqui incorre-se no segundo equívoco em torno do **método natural**: toma-lo pelo enfoque do *método* e reduzi-lo a um conjunto de técnicas destinadas à aprendizagem da leitura e escrita. O Texto-Livre, a Correspondência, o Jornal Escolar, a Imprensa, Livro da Vida, etc., são vistos como técnicas destinadas à alfabetização.

Como práticas aleatórias e desvinculadas do contexto de vida da classe, essas técnicas isoladamente são incapazes de surtir o efeito esperado. E essa parecia ser a frustração expressa no trecho do relatório acima citado.

3.3. A parte do professor na organização do trabalho

Ao contrário do espontaneísmo que cerca as leituras do termo **natural**, em Pedagogia Freinet, o professor tem papel fundamental como catalisador das necessidades das crianças e organizador do trabalho em sala de aula. O trecho abaixo, escrito por professores do ICEM¹¹⁷, é bem demonstrativo desse papel:

“A parte do professor é tão importante, no que diz respeito à organização do trabalho, o enriquecimento do ambiente escolar, as possibilidades que oferece às crianças para que se desenvolvam no plano afetivo, intelectual e social.

¹¹⁷ O ICEM – Instituto Cooperativo da Escola Moderna, é o órgão que, na França, congrega os educadores que praticam a Pedagogia Freinet. É responsável pela formação dos educadores em bases cooperativas, promovendo trocas, intercâmbios, encontros departamentais e nacionais. Em torno dele se concentram os diversos núcleos de estudo e pesquisa, seja no nível territorial, ou no nível de grupos temáticos que desenvolvem estudos, trocam experiências e publicam trabalhos, tanto seus, como de seus alunos, através das PEMF – Publications d l’École Moderne Française.

O nosso esforço é, por um lado, satisfazer as necessidades fundamentais, essenciais à vida, pela qualidade de nossa acolhida, de nossa escuta, pela nossa receptividade. As crianças podem assim se sentir seguras para se estruturarem, para descobrirem o prazer de se expressar, de se libertar de suas angústias, de exprimir suas alegrias, suas tristezas, suas emoções.

Nossa contribuição é também, por outro lado, com os instrumentos, a ajuda técnica, material, conforme suas demandas e suas necessidades, para que as crianças realizem as experiências indispensáveis à aquisição dos conceitos. Este é o segundo eixo de nosso método, indissociável da dinâmica de vida já citada, ou, mais precisamente, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da expressão escrita, fazer com que elas descubram o sentido oculto sob os signos, que determinem suas comparações, observem suas analogias, encontrem suas referências pessoais. Salientamos a importância do aspecto relacional, fundamento do método. ...

Os métodos tradicionais se apegam à decifração, aos exercícios sistemáticos que se situam no nível do desempenho. Nós, ao contrário, priorizamos o desenvolvimento de uma verdadeira competência que permite a leitura em compreensão, a matriz da escrita, a iniciação de um processo onde o sentido é prioritário.

O método natural... não procede de forma linear, nem por acumulação de conhecimento. A criança não é... um pequeno pote para encher. Ela se estrutura. O método contribui para seu amadurecimento intelectual e afetivo. É um sistema aberto que lhe permite extrair de suas experiências vividas e memorizadas, um benefício em longo prazo. As aquisições são reutilizadas por outras aprendizagens e reinvestidas na sua vida pessoal.” (COLLECTIVE ICEM, 1980: 20-21)¹¹⁸

4. O Trabalho, enquanto princípio na AEPC

Toda a discussão em torno da cooperação como princípio e do “aprender-fazendo”, evidenciava uma pedagogia de valorização do trabalho enquanto elemento central da formação humana como base de sustentação da prática da AEPC.

¹¹⁸ Tradução nossa

No entanto, o tema do **trabalho enquanto princípio educativo** não aparece de forma explícita, nem em documentos da escola, nem nos depoimentos colhidos entre fundadores e ex-professores. Nem sequer entre as “Questões da Prática”, aquele rol de temas básicos definidos pelo grupo no momento da constituição da escola, estava arrolado ao trabalho escolar e a sua relação com o trabalho humano.

Aparentemente, essa ausência constitui uma contradição, e nos indagamos se teria havido um engano de nossa parte ao eleger esse aspecto da Pedagogia Freinet para nossa discussão sobre a AEPC. Afinal, **o movimento alternativo agitará a bandeira da liberdade, não a do trabalho**. Por outro lado, seria o trabalho uma questão tão óbvia, que dispensasse discussão? Ou seria talvez o conceito de **trabalho enquanto símbolo de opressão**, que teria impedido o grupo de reconhecê-lo entre suas questões fundamentais?

Haveria uma contradição no grupo fundador, considerando sua composição de classe, ao optar por uma proposta pedagógica baseada no trabalho, princípio que, na sua origem, estava ligado à educação popular?

Com estas questões passamos a investigar junto aos entrevistados sobre como se colocava a questão do trabalho nas perspectivas do grupo.

O relato de dos entrevistados deixa claro que havia sim, implícito na proposta do grupo, um sonho de escola socialista, mas sem a intervenção do Estado que, segundo A.M., representava, naquela época, a própria opressão. E o trabalho se colocava nessa construção. No entanto, de acordo com outra entrevistada, esse modelo de escola era não era uma proposta que sensibilizava, as classes populares.

“Este tipo de escola, tem a marca da classe média,” e a AEPC “não era, na sua origem, com sua história e suas características, uma escola proletária, como a gente vislumbrou a possibilidade. Isso tinha muito de sonho, de idealismo.” (Depoimento de V.L.)

Esta observação de V.L., calcada na sua experiência¹¹⁹, é secundada por autores que estudam a relação das famílias com a escola (NOGUEIRA, 1991; ZAGO, 1993; CONNELL, 1995): o segmento social que se mostra mais sensível a um investimento educacional alternativo não são as classes populares, que ainda têm com a escola uma relação de conformidade, mas os setores mais intelectualizados da classe média.

Por outro lado, a alternativa em questão se baseava no trabalho, uma relação de aprendizagem historicamente *popular* (cf. discutido no capítulo II). Frente a essa constatação, fica a indagação: até que ponto uma tal proposta pedagógica pode ser definida como uma pedagogia “popular”?

Estudando o mesmo fenômeno no nível da sociedade francesa, Liliâne CORRE, educadora vinculada ao Movimento Freinet confirma que, também lá os segmentos sociais mais sensíveis à Pedagogia Freinet são:

“Pessoas de condição média, de vida modesta, alguns setores de trabalhadores da área social e da saúde, educadores, professores, empresários, alguns autônomos. São pessoas que, em sua maioria, já tiveram algum tipo de reflexão sobre a educação que querem para suas crianças e também aqueles que, tendo sofrido alguma frustração com referência à escola, muitas vezes se colocam em oposição a essa escola “majoritária” que conheceram.

Em geral, mesmo não comungando com nossas inquietudes, mesmo que desempenhem um papel conservador, eles confiam em nós”. (CORRE, 1997: 24)

Quem procura as escolas de orientação freinetiana, portanto, não são aqueles setores, tradicionalmente classificados como “povo”, no sentido de “proletariado”¹²⁰, por se tratarem de “categorias privilegiadas pela cultura”. Além disso, mostra a autora, a diluição e banalização do pensamento social hoje,

¹¹⁹ Quando a escola se divide (como foi visto no capítulo III), o grupo que continua com a escola em Contagem perseguindo o sonho de uma escola proletária, percebe que a proposta é excessivamente avançada para as famílias dos setores populares. Com exceção de alguns operários mais politizados, que participam da discussão do projeto pedagógico da escola, as demais famílias não se envolvem e acabam tendo com a escola uma relação possível e utilitarista. V.L. relata que as dificuldades foram tão grandes que não foi possível continuar com a escola lá.

¹²⁰ Segundo a autora o significado de proletariado está ligado a “uma atividade manual assalariada, cujo nível de vida é, em geral, baixo, em oposição ao capitalista” (Os trechos citados são de tradução nossa)

impedem de situar bem a questão de classe social, da mesma maneira que não se pode classificar “a criança de três anos”, como categoria universal. Dessa forma, seriam compostos por *“indivíduos que se reconhecem dentro de uma determinada maneira de pensar, uma reflexão, um certo modo de vida”*. (sic)

Diversos estudos (NOGUEIRA, 1997 e ZAGO, 1996, CONNELL, 1995) têm demonstrado que o fato das camadas populares tenderem a opções mais conservadoras com relação à educação, deve-se mais à sua incerteza quanto ao tempo que conseguirão sustentar seus filhos na escola. O que esperam da escola é, portanto, o ensino dos rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética, que lhes permitam inserir as crianças, mais rapidamente, no mercado de trabalho, para auxiliar na sustentação da família.

Por outro lado, é difícil pensar que, em nossa sociedade, as camadas populares têm opções de escolha, com relação à escola. O que ocorre, na maioria dos casos, é a criança estudar na escola pública mais próxima à sua casa.

Pode-se ainda ponderar que, apesar de não ser sempre a escolha das classes populares, não se pode dizer que esta proposta pedagógica seja elitista.

Uma Pedagogia é popular, não somente pelo público que a frequênta, mas pelo projeto de sociedade com o qual se compromete. E, nesse sentido, a Pedagogia Freinet:

- Tem um projeto político que a sustenta: o reconhecimento dos direitos fundamentais das crianças, especialmente o direito a ser escutado e respeitado, o direito à expressão, à comunicação, à criação, à cooperação, à abertura para o mundo e para o real.
- Acolhe a diversidade, seja qual for, pois, ao levar em conta a vivência familiar e social da criança, assim como seus saberes de origem, ela reconhece a identidade de classe social de cada um, sua linguagem e suas referências culturais.
- Trabalha principalmente com os recursos disponíveis na comunidade, isto é, a partir da realidade dos alunos com os quais atua. Não são necessários computadores, salas multimídia, nem materiais sofisticados, se eles não fazem parte da cultura local, embora se dê

valor a todos os recursos possíveis, como forma de enriquecer o trabalho. Todas as tecnologias são incorporadas à prática de sala de aula, mas elas são usadas de acordo com aquilo que a comunidade dispõe. Se é uma comunidade rural, que não tem luz elétrica, não se pode esperar que a escola possua um computador, para trocar correspondência via telemática, só porque essa técnica é usada em classes Freinet na França, onde a pedagogia foi criada.

- Ela é portanto, uma pedagogia universal e multicultural. Existem experiências com Pedagogia Freinet sendo realizadas, tanto em aldeias Xavante no Brasil Central¹²¹, como em classes no Japão. Com grupos pequenos,¹²² mas também em classes numerosas e sem recursos¹²³, em diversos países do mundo.
- É uma pedagogia aplicável a qualquer grau de ensino, do maternal ao 3º Grau, passando pela educação informal, e pelos grupos comunitários.

4.1. O Trabalho, um tema transversal na Pés no Chão

A despeito da ausência do tema *Trabalho* nas discussões levadas a efeito para a constituição da AEPC, assim como a origem social dos pais, o trabalho foi um tema transversal na vida da escola. Ele estava presente e vivo, perpassando todos os momentos de constituição da escola, desde a construção “palmo a palmo” da proposta pedagógica e como vivência do real, como “*o prazer de produzir algo de útil e de belo*” (FREINET, 1988), pela valorização das produções e contribuições das crianças, mesmo que imperfeitas.

O trabalho se manifestava presente, na vivência concreta do dia-a-dia, mais do que no discurso.

¹²¹ Experiências realizadas por Maria Helena de Biasi (Boletim Com Freinet nº 01, nov./2000 pag. 35-38)

¹²² Freinet fez parte da luta pela regulamentação de no máximo 25 alunos por classe, na França

¹²³ Importante é a experiência de Papa Meissa, em Daiwar, no Senegal, trabalhando com 80 crianças em uma única sala de aula, onde realiza reuniões de cooperativa, decidem planos de trabalho individuais e coletivos, têm enfim um trabalho de auto-organização do trabalho extremamente eficiente (ver Dossier “O Movimento Freinet na África”, in Boletim Com Freinet nº 01, nov./2000, pag. 01-13^A).

“Eu acho que essa questão do trabalho... traduzia-se pelo envolvimento que se tinha com a produção da própria vida da escola: os Mutirões, que eram o trabalho de criar as bases, a infra-estrutura necessária ao funcionamento da escola. Fazíamos os brinquedos, os móveis, os jogos.

Também quando tínhamos as oficinas, quando trabalhávamos com argila ou sucata, quando fazíamos um bolo na cozinha era o trabalho sendo vivido, embora também eram tomados como aspectos piagetianos, das experiências com a reversibilidade.

Tinha também a discussão da rotina na sala de aula, ... A organização do material, que era uma tarefa do grupo. É claro que a maior parte do trabalho era minha, mas as crianças ajudavam a arrumar. Dentro das possibilidades e do que fazia sentido para eles, a educação pelo trabalho ocorria nesse sentido.

No entanto, não aparecia como sendo o eixo mais “central”. Não era um tema muito tratado nas reuniões pedagógicas.

Não me lembro disso como uma temática para ser discutida. Mas tínhamos os projetos, que desenvolvíamos e cuja execução, é claro, envolvia trabalho. Era uma temática embutida, mas não explicitada.” (Profª M.L.)



Construção da casinha de bonecas: professor e crianças realizam todo o processo, do projeto, ao levantamento das paredes e confecção da massa de cimento. Rua Java, 1982

O **Trabalho** fazia parte do projeto da escola como um pano de fundo, um tema transversal que, apesar de não debatido, se expressava vividamente em todos os momentos: na construção do projeto pedagógico, envolvendo a todos, pais e profissionais da escola; nos mutirões para confeccionar os materiais que seriam usados pelas crianças; em procedimentos diários, como o lanche coletivo; na participação das crianças em todas as atividades, tanto de sala de aula, como nos eventos coletivos. Em todas essas atividades o que estava presente era a crença na possibilidade de transformar uma realidade inaceitável e a disposição para fazê-lo, mesmo que em nível restrito. Esse sentido do trabalho que a AEPC buscou trazer para o espaço escolar, coincidente com a prática freinetiana, representava o próprio impulso da vida, ao contrário do *tripalium* opressivo.

5. A importância da Pedagogia Freinet na formação docente

Como vimos no capítulo II, Freinet atribuía importância fundamental à formação docente, realizada de forma cooperativa. Ele se considerava professor primário, cujo grande mérito fora criar um movimento de base de educadores, para promover sua auto-formação, através de trocas de experiência e ajuda mútua. Para ele a formação é um processo permanente através da reflexão da prática (ele já aconselhava a escrita de um diário), da pesquisa e do diálogo.

“Somos aprendizes, às vezes com a pretensão de mestres e ocultando de bom grado, a nós mesmos, as nossas imperfeições e as nossas impotências”, dizia ele, comentando a fragilidade da formação na Escola Normal, que dava a ilusão de que o certificado de aptidão profissional, e longos anos de prática, garantiriam ao professor *“a certeza do diagnóstico e a segurança na decisão”*.

“Temos de acreditar que a máquina humana é muito mais complexa e delicada do que os mais engenhosos mecanismos dos especialistas, pois os próprios professores de psicologia e de pedagogia são aprendizes que não descobriram ainda os verdadeiros segredos de uma ciência que os ultrapassa. Também eles, quando se encontram diante dos verdadeiros problemas da vida, diante de crianças difíceis de manejar, diante dos atrasados e

anormais, numa classe heterogênea a ser conduzida e orientada, tateiam como nós, num êxito igualmente relativo.” (FREINET, 1988: 112)

Na AEPC, a formação permanente foi um dos pontos básicos da relação com os professores. E esta formação era conquistada pela reflexão constante da prática e pela participação dos professores em todas as instâncias de discussão, pois eles também eram associados. Da mesma forma que os pais, também os professores se inscreviam na escola conscientes (e muitos deles desejosos) de sua “reeducação”, ou seja, de que não seria possível promover uma educação mais livre e cooperativa se também eles não repensassem seus conceitos sobre as crianças e sobre os valores que estavam repassando.

Nesse sentido todos os entrevistados (fundadores e professores) classificaram a AEPC como “*um celeiro de professores*”, dado o investimento que era feito na formação das pessoas que trabalhavam lá.

Os professores entrevistados, consideraram a experiência como “*um salto*” em sua formação docente. Por outro lado, os professores já habituados, em experiências prévias, às escolas tradicionais, tinham grande dificuldade para se adaptar à perspectiva livre e autônoma que a escola adotava.

A seleção de professores era feita por uma entrevista, onde era avaliado o perfil do candidato, sua visão de mundo e da educação. Eram valorizadas as trajetórias mais plurais, como a participação em movimentos sociais, vivência de arte, a formação em outras áreas que não a pedagogia.

A maioria dos professores eram jovens que cursavam a universidade. Durante o período da AEPC passaram pela escola estudantes de psicologia, medicina, história, profissionais de farmácia, de jornalismo. A escolha de candidatos homens era também valorizada.

A Prof^a . M.L. assim descreve seu processo de admissão:

“Eu já fazia o curso de Pedagogia ... teria meus 18 ou 19 anos. Alguém deve ter dado a informação de que lá estavam precisando de professor, e que era uma escola alternativa, um trabalho diferente. Mas o que me marcou mesmo foi quando eu cheguei para a entrevista, naquela casa da R. Java, ... a conversa com A.G. Era a primeira vez

que procurava emprego na área. Minha única experiência tinha sido tomar conta de crianças em Sete Lagoas, ... Já tinha trabalhado em coisas sempre alternativas, mas nenhum emprego.

Achei curioso que ele resgatou foi como que eu entendia certas coisas – princípios, posição no mundo, como é que via a relação com a criança – enfim, era mais uma questão de postura. Me lembro de questões como: “Você acha que tem diferença, por exemplo, entre o tipo de brincadeira de menina e de menino? Como você vê a educação de uma menina e a educação de um menino?” E aí, eu resgatava a minha experiência de infância, porque eu não via diferença, eu não vivi a diferença, sendo menina eu brincava com os meninos, porque eu tinha dois irmãos que eram da minha idade.

Perguntou sobre o que eu achava da possibilidade dos trabalhos na escola, do fato de ser cooperativa, sobre a disponibilidade de estar envolvida nas reuniões, esse tipo de coisa.

... O fato de eu estar na pedagogia, de já ter feito alguns cursos sobre a teoria de Piaget, talvez tenham influenciado, mas creio que a seleção era muito mais pelo lado da postura, do que das técnicas de ensino que eu dominasse, porque essas aí eu nem sabia”. (M.L.)

A formação se dava na vivência diária da Cooperativa, na participação em reuniões, nos encontros semanais com a Comissão Pedagógica e nas Semanas de Estudo, realizadas no início e no final de cada semestre, mas, primordialmente, no viver o projeto como um todo, nas discussões que ocorriam nas Reuniões de Faixa e nas Assembléias, onde os debates ultrapassavam a discussão pedagógica específica das crianças e seus processos de aprendizagem

“Para mim, como professora, foi um momento único, em termos de formação profissional. Porque quando tinham as assembléias, em que se juntava o pessoal do Eldorado com o da Nova Suíça, em que vinham os professores e mais gente, havia uma diferença de projeto político que você tinha que entender. Eu não tinha essa vivência de ver grupos políticos discutindo dentro de um projeto. E foram naquelas assembléias, debaixo daquela mangueira, que via, principalmente o G.S. e a V.L., que eram os mais radicais, que vivi isso, o que foi muito rico, em termos de formação.

Acho que eu ganhei muito., por ter a oportunidade de participar dessa experiência, que eu considero como única. ...No final do meu curso (de Pedagogia), me chamaram para trabalhar numa creche e a minha função lá era dar suporte para as professoras... E, nessa assessoria, a experiência tida na Pés no Chão foi o que me deu suporte o tempo inteiro.” (M.L.)

O Prof. E.L., considera que nos dois anos em que esteve na escola, aprendeu muito sobre Pedagogia Freinet, especialmente na vivência na Comissão Pedagógica e posteriormente na Coordenação Administrativa da Escola. Fez os primeiros tateios na alfabetização das crianças da primeira turma do pré-escolar, produzindo o jornal escolar e praticando a correspondência.

“Eu fazia Psicologia e vinha de uma experiência de estagiário no CIAME¹²⁴ do Vale do Jatobá, da FEBEM e de acompanhamento de uma pesquisa na Fundação João Pinheiro. Tinha também uma militância no movimento estudantil e lá eu tinha contato com uma pessoa que trabalhava na Pés no Chão e que me indicou.

Eu achei interessante trabalhar lá, pelo seu projeto político-pedagógico, por não ser uma escola tradicional e esse processo de cooperativa, os professores não eram simplesmente contratados, mas tinham um envolvimento maior e os pais, não eram aqueles que só deixavam os meninos na escola, mas que partilhavam do trabalho, do fruto desse trabalho de educação. Isso me chamou a atenção na época. Também para a escola era interessante ter um homem em sala de aula¹²⁵, o que não era comum ... A escolinha para mim, de fato era algo diferente.

Eu não conhecia nada de Freinet e foram G.S. e V.L. as duas maiores referências, que davam o suporte pedagógico. É claro que havia também o A .G., com certeza uma referência importante, mas não diria na formatação da pedagogia em si; era muito mais uma orientação num modo um pouco diferente de viver, um processo de vida coletiva e solidária. E acho que fomos todos, digamos, “contaminados” pela Pedagogia Freinet.

¹²⁴ Os CIAME's (Centros Integrados da Assistência ao Menor) foram uma experiência da FEBEM de trabalho com as crianças em suas comunidades, no horário em que não estavam na escola. No CIAME a criança de 6 a 16 anos recebia alimentação, acompanhamento escolar e atividades recreativas e artísticas.

¹²⁵ A escola priorizava essa questão. Durante os cinco anos da experiência cooperada a escola teve três professores homens.

Nós propúnhamos um trabalho coletivo, uma vivência coletiva, em nome do indivíduo, resguardando a singularidade e a particularidade. Mas tinha um processo de envolvimento coletivo; todo mundo tinha que dar um pouquinho de si. Hoje eu pago para alguém me deixar livre, para eu não ter que fazer as coisas. Eu delego o tempo inteiro.” (Prof. E.L.)

Para A.M., que nunca havia trabalhado como professora, a experiência tida na Pés no Chão foi o que a levou a optar pelo curso de Pedagogia, no lugar do de Ciências Sociais que pretendia fazer. *“E só não optei por educação infantil na época, porque ainda não havia essa opção na FAE”*, relatou ela.

As trocas naquela época se davam somente com a Escola Oficina de Curitiba, como vimos no Capítulo III, que era o principal interlocutor da AEPC. No entanto os professores participavam de encontros de educadores¹²⁶, falando sobre a experiência, concedendo entrevistas para publicações técnicas, como a revista da AMAE.

No entanto, como um todo, a experiência ainda era muito isolada e as trocas não eram muito fáceis de acontecer. Um boletim de 1980 conta sobre um encontro de escolas alternativas, que seria promovido pela AEPC no mês de novembro, envolvendo escolas alternativas da mesma orientação – a Escola Oficina de Curitiba; a Curumim, de Campinas e a arco-íris, de Salvador. No entanto, esse encontro, por algum motivo, esse encontro não foi realizado.

Por outro lado, não havia informação quanto à existência do Movimento Freinet em nível internacional. Esse contato somente foi estabelecido em 1984, quase dois anos depois de extinta a cooperativa.

¹²⁶ Boletim de 1982 informa sobre a participação de dois representantes da escola em um encontro de Supervisores Educacionais em Belo Horizonte, além da apresentação no Encontro de Supervisores em Goiânia, em 1980.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação do Trabalho, uma proposta pertinente ainda hoje?

A leitura do trabalho nos mostra quão rico foi o processo da pesquisa e a multiplicidade de ângulos de análise que o tema propiciou. E, embora durante o trabalho nos esforçamos por limitar o objeto da pesquisa, a riqueza de possibilidades de investigação, tornou impossível um trabalho mais conciso. Por isso, temos consciência de que, nesse sentido, corremos o risco de termos uma pesquisa um tanto fragmentada, onde cada capítulo se constituiu quase um trabalho independente, com análises e conclusões próprias, que já foram extraídas, ao longo de cada um. No entanto, gostaríamos de tecer aqui algumas considerações a respeito dos temas discutidos. Neste sentido, registramos quatro blocos de considerações que consideramos relevantes:

O **primeiro bloco** se refere à **concepção de escola alternativa** e, especificamente, de **educação do trabalho**, o que nos leva à indagação sobre a significação do trabalho no mundo metamorfoseado pelo capitalismo. Pode-se falar de educação do trabalho em um tempo onde este trabalho está tão precarizado?

Não é objetivo nosso discutir aqui como o trabalho vem sendo transmutado na sociedade pós-industrial, seja pela crescente substituição da mão-de-obra através da automação, seja pelo rompimento das estruturas formais de emprego. O fato é que essas mudanças no mundo do trabalho tornam obsoletas e desprovidas de sentido, as vinculações entre trabalho e educação ainda adotadas pelas escolas, voltadas para uma formação visando ao emprego. Demonstra ainda a atualidade e pertinência da concepção de educação e trabalho contida na Pedagogia Freinet e adotada pela escola pesquisada.

A escola alternativa da década de 70 buscava abrir espaço para a expressão da criança; conhecer o desenvolvimento da criança para adequar essas atividades às suas possibilidades e limites; promover a aprendizagem por

meio de atividades; valorizar jogos e brincadeiras como facilitadores da aprendizagem, etc

Na realidade de hoje, quando muitas dessas proposições pedagógicas parecem estar sendo incorporadas ao discurso oficial, que sentido faz falar em **educação alternativa**?

No entanto, observa-se que, apesar de ter a educação avançado bastante com relação à incorporação de métodos e técnicas mais eficientes para o aprendizado do aluno, e de serem, as proposições da educação oficial, aparentemente as mesmas, o seu significado é outro. Na medida em que foram institucionalizadas, essas práticas pedagógicas sofreram um esvaziamento do seu sentido original, na medida em que ainda são tomadas como formas mais eficientes de proporcionar a assimilação de conteúdos pré-determinados.

Mesmo com relação à questão do **trabalho**, este está longe de alcançar a utopia pós-industrial prenunciada por DE MASI (2000), do trabalho criativo que “assume as feições do jogo”. O que se vê hoje é um trabalho precarizado e superexplorado. Podemos, pois dizer que uma pedagogia que se proponha a uma leitura do trabalho mais além do trabalho explorado, continua igualmente a se constituir em uma utopia a ser perseguida. Sua importância reside em mostrar o leque de possibilidades nele implicadas, como elemento de criatividade, iniciativa, flexibilidade e empreendimento, qualidades necessárias em qualquer sociedade.

Da mesma forma, uma educação fundamentada em um **trabalho cooperativo e criativo** continua a ser vigente até mesmo para avaliar as limitações do trabalho sob o capitalismo, pois só através de uma vivência de cooperação, ação e reflexão, de conhecimento das próprias potencialidades, é que pode o aluno perceber seus limites e também as possibilidades das condições oferecidas pela sociedade moderna.

Ainda que não constando das entrevistas, ficou perceptível, nos depoimentos dos ex-alunos, a incorporação dessa perspectiva em seus valores e modos de vida,. Muitos dos egressos da Pés no Chão demonstram um prazer em relação a experiências de participação coletiva, muitas vezes cercadas de angústia por esbarrarem nas expectativas individualistas de outros jovens de sua

própria geração. Essas inferências que a pesquisa me permitiu fazer, são aqui colocadas como uma pista para investigações posteriores.

Um **segundo bloco** de considerações se refere à própria escola e o que ficou guardado na memória e no coração daquelas crianças, sobre as experiências ali vividas. Observou-se o significado marcante na vivência da Educação Infantil e, mais concretamente, a memória viva que se mantém, da **escola enquanto um espaço de socialização e formação de valores**, mais que de aprendizagens formais, que os acompanha até hoje. Os depoimentos desses ex-alunos e de seus pais atestam quão importante e marcante é o aprendizado de vida que a Escola Infantil tem a oportunidade de imprimir.

Nesse sentido, gostaríamos ainda de tecer algumas considerações a respeito da importância atribuída pelos ex-alunos ao **espaço externo da escola**, conforme consta em seus depoimentos, assim como das possibilidades de exploração e descobertas que propiciava. Isso mostra como um aspecto, habitualmente pouco considerado pelas escolas - o espaço externo, ou de recreação – é visto pelos alunos como o principal.

É verdade que, na AEPC o espaço externo era o centro das atividades coletivas e local onde ocorriam as principais atividades, não só de recreação, mas também pedagógicas. Era, sobretudo, o local privilegiado para o despertar da curiosidade, o aguçar da sensibilidade e ao desenvolvimento de uma atitude de investigação e descoberta diante da vida.

O que se observa em relação à maioria das escolas, tanto hoje, como na época, é que o espaço externo tende a ser planejado, menos em função das necessidades das crianças, do que visando o pragmatismo. Frequentemente é reduzido a um pátio cimentado, destinado meramente ao extravasamento da energia acumulada em sala de aula. Além disso, hoje em dia ele vem sendo crescentemente usurpado das crianças, em nome da eficiência administrativa, da expansão das construções destinadas a salas de aula, assim como de uma pretensa segurança das crianças, tornando-se cada vez mais, limitado, empobrecido e distanciado dos elementos naturais.

Para a AEPC o espaço externo deveria conter diversidade de elementos naturais à disposição das crianças, como água, terra, plantas, árvores, além de animais domésticos para serem tocados e tratados pelas crianças.

Outro aspecto observado, tomando-se os depoimentos dos pais, foi o da **integração com as famílias**, que diluía fronteiras entre a casa e a escola, além de promover a convivência entre os próprios pais, mostrando uma tendência à inclusão em todos os níveis, que possibilitava vínculos de solidariedade entre as famílias. Essa característica, própria das cooperativas de pais, era igualmente algo extremamente inovador, numa época em que a escola infantil, embora pregando ser “uma extensão do lar”, na verdade mantinha-se isolada da família, ou pretendia que a família se limitasse a dar suporte em casa para um modelo de aprendizagem por ela determinado. O processo de “reeducação dos pais” a que a AEPC se propunha, constituía-se em algo bem distinto. Fazia parte de uma busca de novas descobertas e aprendizagens por parte de todos.

Um **terceiro bloco** diz respeito ao outro **processo de formação**, o docente, que a Escola realizava, uma **comunidade de aprendizagem**, que a caracterizou e como um **celeiro de professores**. A formação docente, um aspecto marcante na AEPC, era alcançada por uma **vivência sem fronteiras** desses professores na discussão e formulação de todo o projeto pedagógico e seu engajamento em uma proposta, não só profissional, mas, acima de tudo, vital. Contrastando com a maioria das escolas da época, que determinavam os planos de trabalho para serem executados pelos professores, a AEPC desenvolvia com eles estudos que lhes propiciassem elementos para apurar-lhes a observação das manifestações dos alunos, de forma a propiciar-lhes as condições de construção de seu próprio planejamento de trabalho. Além disso, todas as questões relativas à administração da escola, os conflitos, discordâncias, eram debatidos em reuniões abertas com pais e coordenação. Afinal todos eram associados.

Apesar dos riscos de conflitos que essa prática poderia provocar, não resta dúvida que foi um processo extremamente rico para a formação de consciência de inúmeras pessoas (pais e professores) que por lá passaram.

A história da AEPC é uma história de conflitos, de tensões, de contradições e confrontos, mas essas questões foram extremamente formadoras, conforme vimos pelo depoimento dos envolvidos.

Finalmente, um **quarto bloco** de considerações está vinculado à **pertinência dos princípios da pedagogia cooperativa** na educação atual.

O Relatório da *Comissão sobre a Educação para o Século XXI* da UNESCO propõe, como caminho para enfrentar os desafios do mundo globalizado, uma educação assentada em quatro pilares:

- **Aprender a conhecer,**
- **Aprender a fazer,**
- **Aprender a viver juntos,**
- **Aprender a ser.**

Esses **pilares**, apontados como parâmetros a serem perseguidos, coincidem com aqueles princípios de *cooperação, solidariedade, liberdade e cientificidade*, propostos e praticados pela AEPC, mostrando a pertinência e atualidade da proposta freinetiana e da Escola, como resposta aos desafios que ainda se colocam para a educação.

Ela é, como já dissemos, uma utopia que continua a ser necessária, pois, se por um lado o século XXI aponta maior receptividade da sociedade a projetos mais ousados, por outro, há armadilhas que continuam a ameaçar o conquistado. Há o mercado e a ilusão neo-liberal, que reduz e conspira contra as crianças e seu direito a crescer em um mundo saudável, com confiança, fraternidade, esperança e dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. – *“Etnografia da Prática Escolar”* – São Paulo: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, José Carlos Souza – *“Em Busca dos Fundamentos Filosóficos da Educação Nova”* – in, Revista Educação e Filosofia 1: 25-34 – Uberlândia, Jul/dez, 1986.
- ARROYO, Miguel G. - *“As relações sociais na Escola e a Formação do Trabalhador”* in FERRETTI, Celso J. e outros - *“Trabalho, Formação e Currículo - Para onde vai a Escola?”* - São Paulo: Ed. Xamã, 1999.
- _____. *“O Direito do Trabalhador à Educação”* – in *“Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador”* – São Paulo: Cortez, 1999
- BARRÉ, Michel e outros - *“Célestin Freinet et l'École Moderne”* -Collection BT Histoire - Publications de l'École Moderne Française - França: PEMF, 1996
- BARRÉ, Michel – *“Freinet or not Freinet”*- tradução de SAMPAIO, Rosa Maria – *“Com Freinet”* – Boletim do Núcleo Freinet Cidade de São Paulo, nº 1, p.03 - S.Paulo, novembro/2000
- BARRETO, Vitória Líbia – *“Uma Escola Cooperativa – uma Alternativa Educacional”* – in *“Subsídios para a Praxis Educativa da Supervisão Educacional”* – III Encontro Nacional de Supervisores de Educação – Goiânia: Outubro/1980
- BEST, Francine e VIAL, Jean – *“Une nécessaire interactivité entre l'intime expérience tâtonnée, la connaissance et les autres”* – Revista “Le Nouvel Educateur, maio de 1997 – ICEM, França. – pag. 21-22
- BOSI. Eclea – *“Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos* – TAO Editores: S.Paulo, 1979.
- BOURDIEU, Pierre et alli., *“El Oficio de Sociólogo”* - México, Siglo XXI Editores, 1975
- BOYER, J. P. – *“Práticas para o Sucesso”* – Revista “Le Nouvel Educateur”, nº 7 – março/1989 – Suplemento nº 204 – *“Práticas para o Sucesso”* – Trad. Rosa Maria Sampaio – Boletim 1997 – CEFREI – S.Paulo, 1997

- BRAGA, José Luiz – “*O Pasquim e os Anos 70 – Mais pra epa que pra oba...*”- Brasília, DF, Editora Universidade de Brasília, 1991
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – “*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*” – Brasília, MEC/SEF, 1998
- BRASIL, *Lei nº 8.069 – “Estatuto da Criança e do Adolescente”, de 13 de julho de 1990* - Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Brasília, 1999.
- BRUYNE, Paul de et alli, “*Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*” - Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CABRAL, Maria Inez Cavalieri – “*De Rousseau a Freinet, ou da Teoria à Prática – Uma Nova Pedagogia*” – São Paulo: Hemus, 1978.
- CAPRA, Fritjof – “*Sabedoria Incomum – Conversas com pessoas notáveis*” – São Paulo: Cultrix, 1995
- CASTILHO, William César et PEREIRA, Maria Antonieta – “*Uma Escola no Fundo do Quintal – Cooperativa Mangueira*” – Petrópolis,:Vozes, 1985
- COLLECTIF ICEM – “*Pour une Méthode Naturelle de Lecture*” – Bélgica, CASTERMAN, 1980.
- CONNELL, R.W.- ASHENDEN, D.J. – KESSLER, S. – DOWSETT, G.W. – “*Estabelecendo a Diferença: Escolas, Famílias e Divisão Social*” – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- CORRE, Liliane - “*La Pédagogie Freinet est-elle toujours une Pédagogie Populaire?*” – Revista “Le Nouvel Édicateur” – França, PEMF, Maio de 1997
- COUSINET, Roger - “*A Educação Nova*” - Lisboa, Moraes Editores, 1976
- DA MATTA, Roberto - “*O que faz o brasil, Brasil?*” Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DEBARBIEUX, Eric – “*Fragments de uma Filosofia da Infância*” – Dossiê Pedagógico nº 222 – Ver. “*Le Nouvel Édicateur*” – Janeiro/1991 - Tradução de Ruth Joffily – xerox, s.d.
- _____. “*La Violence en Milieu Scolaire II – le désordre des choses*” – ESF Éditeur, Paris, 1999.

- _____. *“Freinet dans l’Histoire Lente”* in CLANCHÉ, Pierre et alli- *“La Pédagogie Freinet – Mises à Jour et Perspectives”* – Bordeaux, Presses Universitaires, 1994
- DELORS, Jacques (org.) – *“Educação – Um Tesouro a Descobrir”* – São Paulo, Cortez; Brasília, DF: MEC : UNESCO, 1999
- DE MASI, Domenico – *“O Futuro do Trabalho – Fadiga e Ócio na Sociedade Pós-Industrial”* - Rio de Janeiro, José Olympio; Brasília, Ed. Da UnB, 2000
- DEWEY, John – *“Vida e Educação”*- Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho - Coleção “Os Pensadores” – São Paulo, Abril Cultural, 1978
- ELIAS, Marisa Del Cioppo – *“Célestin Freinet – Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação”* – Petrópolis, Vozes, 1999.
- _____. (org.) – *“Pedagogia Freinet – Teoria e Prática”*– São Paulo, Papirus, 1996
- ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL – Vol. 17. São Paulo, Rio de Janeiro, Enciclopaedia Britannica do Brasil, 1979.
- ENQUITA, Mariano F. – *“Trabalho, Escola e Ideologia – Marx e a crítica da educação”* – Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FANTINI, Mario D. – *“Educational Agenda for the Seventies and Beyond”*, Xerox s.d.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) – *“Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios”* – Campinas, SP, Editora Autores Associados, 1999.
- FARIA, Sonimar Carvalho – *“História e Políticas de Educação Infantil”* in FAZOLO, CARVALHO, LEITE & KRAMER – *“Educação Infantil em Curso”* – Rio de Janeiro, RAVIL, 1997.
- FERRATER MORA, José – *“Diccionario de Filosofia”* – Madrid: Alianza, 1986.
- FERREIRA, Marieta de Moraes et AMADO, Janaína – *“Usos e Abusos da História Oral”* – Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FERRETTI, Celso J., SILVA JR., João dos Reis e OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (org.) - *“Trabalho, Formação e Currículo - Para onde vai a Escola?”* - São Paulo, Xamã, 1999
- FORQUIN, Jean Claude – *“Sociologia da Educação – Dez anos de pesquisa”* – Petrópolis, Vozes, 1995.

- FREINET, Célestin – *“Las Invariantes Pedagógicas”* – Colección BEM – Biblioteca de la Escuela Moderna, vol. 2 - Barcelona, Editorial Laia, 1976
- _____. *“A Pedagogia do Bom Senso”* - São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- _____. *“A Educação pelo Trabalho”* – vol. I e II – Lisboa, Ed. Presença, 1974.
- _____. *“La Educación por el Trabajo”* – México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- _____. *“O Método Natural I – A aprendizagem da Língua”* – Lisboa, Estampa, 1977
- _____. *“O Método Natural II – A aprendizagem do Desenho”* – Lisboa, Estampa, 1977
- _____. *“O Método Natural III – A aprendizagem da Escrita”* – Lisboa, Estampa, 1977
- _____. *“As Técnicas Freinet da Escola Moderna”* – Coleção Técnicas de Educação - Lisboa, Estampa, 1975
- _____. *“La Psicología Sensitiva y la Educación”* – Buenos Aires, Ediciones Troquel, 1969.
- FREINET, Élise – *“O Itinerário de Célestin Freinet - A Livre Expressão na Pedagogia Freinet”* - Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) – *“Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século”* – Petrópolis: Vozes, 1998
- GABEIRA, Fernando – *“O que é isso, Companheiro?”* – Rio de Janeiro, Ed. CODECRI, 1979.
- GADOTTI, Moacir – *“História das Idéias Pedagógicas”*- São Paulo: Ática, 1993
- GOMEZ, Carlos Minayo e outros – *“Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador”* – São Paulo: Cortez, 1995
- HABERMAS, - *“Conhecimento e interesse”*. In Os pensadores – textos escolhidos Benjamim, Horkheimer, Adorno e Habermas. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- HALBWACHS, Maurice – *“A Memória Coletiva”* – São Paulo: Vértice Editora, 1990.
- HOBBSAWM, Eric – *“Era dos Extremos – O breve século XX”*- São Paulo: Cia. Das Letras, 1995

- HOLLANDA, Heloísa B. de e GONÇALVES, Marcos - *“Cultura e Participação nos anos 60”* - São Paulo: Brasiliense, s.d.
- ILLICH, Ivan - *“Sociedade sem Escolas”* – Petrópolis: Vozes, 1985
- JIMÉNEZ, Fernando Mier y Terán – *“Un Maestro Singular – Vida, Pensamiento 6 obra de José de Tapia Bujalance”* – México:edição particular, 1996
- KOWARICK, Lúcio - *“Trabalho e Vadiagem - A Origem do Trabalho Livre no Brasil”* - São Paulo: Brasiliense, 1987
- KRAMER, Sônia – *“A Poítica do Pré-Escolar no Brasil – A arte do Disfarce”* – São Paulo: Cortez, 1995.
- KUENZER, Acácia Z. - *“Pedagogia da Fábrica - as relações de produção e a educação do Trabalhador”* - São Paulo: Cortez, 1985
- KUHLMANN, Jr., Moysés – *“Educando a Infância Brasileira”* – in LOPES, Eliane Marta T. - FARIA, Luciano Mendes – VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) - *“500 Anos de Educação no Brasil”* – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LAFOSSE, Alex – *“Une École du Travail Productif”* – Revista Le Nouvel Educateur – França: PEMF, maio de 1997
- LÉVY, Pierre – *“Cibercultura”* – São Paulo: Editora 34, 1995
- LIMA, Eduardo – *“O Método Natural da Leitura e da Escrita”* – texto de estudo de circulação interna – mimeo. – Escola Pés no Chão, março de 1980
- LODI, Gilda F. e ALMEIDA, Sayonara R. – *“Uma Escola com Pés no Chão”* – Revista AMAE Educando, 1981
- LUZURIAGA, Lorenzo – *“Pedagogia”* – Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1961.
- MACHADO, Lucília R. de Souza - *“Educação e Divisão Social do Trabalho”*, São Paulo: Cortez, 1982
- MANACORDA, Mário Alighiero - *“Marx e a Pedagogia Moderna”* - São Paulo: Cortez, 1986
- MATOS, Olga C. F. – *“Paris 1968 – As barricadas do desejo”* – São Paulo: Brasiliense,
- MCEP – Movimiento Cooperativo de Escuela Popular – *“La Escuela Moderna Hoy y el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)”* – XVIII Congreso Nacional – Algeciras, 1991.

- NASSIF, Ricardo – *“Pedagogia de Nosso Tempo”* – Coleção Educação e Tempo Presente – Petrópolis: Ed. Vozes, 1971.
- NOGUEIRA, Maria Alice - *“Convertidos e Oblatos – Um Exame da Relação Classes Médias/Escola na obra de Pierre Bourdieu”*- in Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 7, 1997, 109-129.
- _____. *“Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais – Notas em vista da construção do objeto de pesquisa”* – Revista Teoria & Educação, nº 3, 1991.
- _____. *“Educação, saber, produção, em de Marx e Engels”* = São Paulo: Cortez, 1990.
- NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester – *“A Educação Negada, Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea”* – São Paulo: Cortez, 1997
- OLIVEIRA, Anne Marie Milon - *“Célestin Freinet - Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica”* - Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1996.
- PISTRAK - *“Fundamentos da Escola do Trabalho”* - São Paulo: Brasiliense, 1981
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et alli – *“Os Fazeres da Educação Infantil”* – São Paulo: Cortez, 1998.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques – *“Do Contrato Social”* – Coleção Os Pensadores – São Paulo,:Abril Cultural, 1978.
- SALÉM, Tânia - *“O Casal Igualitário: princípio e impasses”*, in Revista Brasileira de Ciências Sociais nº 9 – Rio de Janeiro, 1989
- SALGUEIRO, Ana Maria - *“Saber docente y práctica cotidiana”* – Barcelona, Octaedro, 1988
- SALM, Cláudio L. – *“Escola e Trabalho”* – Tese de doutoramento, Campinas, 1980.
- SAMPAIO, Renato – *“Continente Poético”* – Biografia de Garcia Marques – Estado de Minas, Cad. Pensar, 9 de Set.de 2000.
- SAMPAIO, Rosa Maria W. Ferreira – *“Freinet, Evolução Histórica e Atualidades”* – São Paulo: Scipioni, 1989.

- SAVIANI, Demerval – *“Escola e Democracia”* – Coleção Polêmicas do nosso Tempo – nº 5 - São Paulo: Cortez, 1989
- SINGER, Helena – *“República de Crianças – Sobre Experiências Escolares de Resistência”* – São Paulo: HUCITEC : FAPESP, 1997.
- SNYDERS, George – *“Escola, Classe e Luta de Classes”* – Lisboa: Moraes, 1981.
- STEIN, Suzana – *“Educação Libertadora”*, Petrópolis : Vozes, 1979.
- STRETCH, Bonnie Barrett – *“The Rise of ‘Free School’”* – in CARNOY, Martin – *“Schooling in a Corporate Society”* – s.d
- THIOLLENT, Michel. *“Notas para o debate sobre pesquisa-ação”*. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues – *“Repensando a pesquisa participante”* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- THOMPSON, Paul – *“A Voz do Passado – História Oral”*- São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- VASCONCELOS, Mário Sérgio – *“A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil”*- Col. Psicologia e Educação – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996
- VELHO, Gilberto – *“Individualismo e Cultura”* - Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- VIANA, Francisco José Machado – *“Associação Feminina Jardim Eldorado”*, in *“Subsídios para a Praxis Educativa da Supervisão Educacional”* – III Encontro Nacional de Supervisores de Educação – Goiânia: Outubro/1980.
- VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et alli - *“A Pesquisa em História”* – São Paulo: Ática, 1989

APÊNDICE

1. MODELO DA CARTA ENVIADA AOS ENTREVISTADOS
2. QUESTIONÁRIO PARA EX-ALUNOS
3. QUESTIONÁRIO PAIS DE EX-ALUNOS
4. ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES
5. ROTEIRO DE ENTREVISTA – FUNDADORES
6. FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA ESCOLA