

**GT 09 – Trabalho e Educação****A EDUCAÇÃO DA CLASSE POBRE EM FREIRE E FREINET: ENSAIO CRÍTICO  
A PARTIR DA CENTRALIDADE DO TRABALHO**Valdemarin Coelho Gomes<sup>1</sup> (UFC)Maria Elisian de Carvvalho<sup>2</sup> (UFC)Rafaela Ferreira dos S. Mendes<sup>3</sup> (UFC)

Instituição financiadora: Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa (FUNCAP)

**INTRODUÇÃO**

Sob o pretexto de educar os indivíduos para as exigências da sociedade globalizada que se pôs no horizonte do século emergente, passou-se à operacionalização de uma profunda reformulação no campo educacional. A busca por novas metodologias, técnicas e conhecimentos que amparassem a angustiante necessidade de adequação do complexo educacional às demandas da reestruturação econômica, política e social presenciada nas últimas décadas, realizou, a contento da demanda do capital, o resgate de princípios pedagógicos outrora classificados como críticos e que hoje são utilizados, sem o rigor oportuno, para sedimentar propostas educacionais conservadoras.

Pretendemos aqui expor e analisar, no limite posto, a proposta de dois autores que elaboraram, em períodos e lugares distintos, concepções educativas que, à primeira vista, representaram o contra ponto à formação oferecida pela ordem social vigente em suas épocas e que, na nossa compreensão, se naquele período figuravam como proponentes à ruptura, podemos hoje vislumbrar seus horizontes no interior de um projeto pedagógico de reprodução desta mesma ordem social, apesar de não ter sido este, em nenhum momento, o objetivo de ambos.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

<sup>2</sup> Graduada em Filosofia. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC

## A EDUCAÇÃO EM FREIRE: FUNÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA

Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 1921, no Recife, Pernambuco, foi sensível às agruras vividas por seus conterrâneos e encontrou na educação um meio de fazer ecoar a voz dos oprimidos com uma proposta de educação libertadora. Criticou duramente a educação tradicional, que ele classificou de bancária e tecnicista, em especial pelo fato da mesma considerar o educando como uma espécie de receptáculo de informações a-críticas e, por conseguinte, alienantes, e propôs um método pedagógico pelo qual o sujeito reestrutura seu conhecimento, refletindo as práticas do cotidiano no qual está inserido e, desta forma, tomando consciência de sua realidade e das possibilidades transformadoras que a circundam. Considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, destacou-se, principalmente, por seu trabalho na área da educação popular, para a qual seus estudos são referências até os dias de hoje.

Considerava a dominação e a alienação elementos fundamentais à manutenção de uma ordem social que se caracteriza pela exploração e expropriação do trabalhador. A luta de classes, fruto do antagonismo social, econômico e político, ontologicamente inaceitável entre os homens, impulsiona um processo de desumanização tanto da parte de quem domina como de quem é dominado. O dominador se desumaniza quando nas relações sociais rouba a existência do dominado e nega-lhe a possibilidade de, usando uma expressão de Freire, *ser mais*, num contexto real e concreto que se evidencia na injustiça, na violência, na negação real dos direitos sociais etc (FREIRE, 2008).

Desumanizar não é a causa final da relação entre os homens, ao contrário, “é a negação de sua ontológica vocação do *ser mais*” (idem, p. 70). A razão de ser da existência humana é sua produção e reprodução genérica, cujo pressuposto é a liberdade, sendo esta não uma realidade que se concretiza apenas no plano metafísico, ela se constrói na história, no cotidiano da convivência humana.

Na concepção freireana, uma das dificuldades para o oprimido é pensar a realidade numa lógica diferente daquela sob a qual é educado. A ideologia burguesa afirma que quem está na base da estratificação social tem toda a possibilidade de alcançar o topo da pirâmide e se equiparar a quem está nas posições superiores; esta compreensão da mobilidade social, supostamente possível a todos nesta ordem, contribui para introjetar na subjetividade do oprimido esse conteúdo mistificador, já que no contexto estrutural da sociedade capitalista, dentro da qual o opressor estabelece relação de domínio sobre tudo o que está ao seu alcance, poucos conseguem efetuar essa mudança de posição. A obrigatória condição de ampliação da

acumulação faz com que ele desenvolva um projeto de dominação compactuado com a dinâmica do capital, que reduz tudo e todos à expressão de mercadoria. A perpetuação da dominação exige a cristalização dos papéis que os indivíduos exercem no processo produtivo-social. Na mesma medida, exige a conformação dos mesmos a estes papéis, daí emerge a necessária ilusão da mobilidade social via educação, acessível a todos.

A superação da situação de opressão pressupõe um ideal de liberdade a ser conquistado pelos que se negam em compactuar com a desigualdade social. Ser livre exige, pois, uma tomada de posição no sentido de querer expulsar o opressor internalizado e permitir que o vazio deixado pela expulsão seja preenchido com uma nova forma de viver no mundo, um ser livre e autônomo. A liberdade é uma conquista que se faz na história com os homens em busca do *ser mais* e nesta busca não existe espaço para a mera libertação individual e, segundo Freire, “ninguém se liberta sozinho” (2008, p. 38). A libertação é um assumir coletivo de quem não teme correr o risco de romper com a estrutura desumanizante que impede a conquista da liberdade.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 2008, p. 38).

As políticas sociais para a satisfação das necessidades humanas, só tem sentido se forem comprometidas com a libertação dos excluídos e acompanhadas de um trabalho efetivo na luta pela erradicação das desigualdades sociais. Estas políticas devem considerar a restauração da humanização dos homens e a generosidade verdadeira, pois uma ação generosa direcionada para disfarçar a injustiça social, se alimenta da fome e da miséria dos despossuídos e não contribui com os oprimidos para que sejam sujeitos da história, mas objetos de um humanitarismo desumano. Para que as massas populares assumam a luta pela conquista de sua liberdade, é preciso que conheçam a realidade que desafia o seu estar no mundo como, segundo Freire, *ser menos*, e aprendam a se inserir nela com uma visão crítica, de tal maneira, que sejam capazes de compreender que existe um mundo como negação do humano e que desafia a ação das massas (FREIRE, 2008).

A ação das massas para a sua libertação, não é um fazer por fazer, é um fazer consciente que se desenvolve a partir do diálogo, e tem como finalidade despertar no oprimido a tomada de consciência da negação do seu *ser mais*. É pelo diálogo que os homens se encontram e podem se pronunciar a respeito de sua condição humana; na conquista da libertação é preciso que este diálogo seja consensual, pois todos devem estar convencidos da

conjuntura social que os oprime e das possibilidades de libertação que só podem se concretizar se for resultado de um querer coletivo, com metas previamente definidas. Diálogo não é manipulação de ideias e muito menos de consciência, é participação que permite ao ser humanizado escapar da condição de instrumento para a reprodução das ideias de outras pessoas. O ser que dialoga é um ser autônomo, livre para pensar e expressar, diante dos demais, sua maneira de conceber o mundo e a sociedade, com a criticidade que a consciência lhe permite. Para dialogar é preciso ter humildade e despojar-se de ideias pré-estabelecidas, é preciso querer aprender com o outro e estabelecer uma relação de comunhão na conquista dos mesmos ideais. Diálogo não é um discurso sofisticado para impressionar os interlocutores; a palavra do diálogo é sincera, comprometida com a verdade e não pode despertar nenhum tipo de desconfiança, é uma palavra verbalizada que tem força de transformação quando se converte em ação (FREIRE, 2008).

A formação da consciência crítica é um elemento imprescindível no processo de ruptura da subjetividade do oprimido diante de outra subjetividade, o opressor. A libertação do oprimido implica um afastamento da concepção de mundo na ótica do dominador e as necessidades impostas pela classe dominante não podem ser aceitas sem nenhuma criticidade pela classe dominada. Esta percepção só é possível com o reconhecimento crítico da contradição existente entre os interesses de classes.

Na cultura brasileira, o antidiálogo foi instaurado ainda nos primórdios da colonização. Ao colonizador não interessava criar nas terras conquistadas uma civilização. Seu interesse era comercial com intenção de explorar a terra e o nativo foi visto como objeto de exploração, seguido posteriormente pelo negro, mediante a comercialização de humanos vindos da África. Se a colonização tinha por finalidade a exploração das terras conquistadas, a relação que se estabeleceu com os habitantes do novo mundo foi uma relação de desiguais, na qual o explorador assume uma posição de superioridade e estabelece com os demais uma relação de mando extremamente autoritária, preconceituosa e de submissão, que para implantar o respeito e a obediência faz uso da violência e até do extermínio. Nem mesmo a chegada dos jesuítas com a finalidade de catequisar os povos do novo mundo contribuiu com a implantação de um processo civilizatório fundamentado no diálogo, que fizesse unir as diferentes culturas em função de um interesse comum, o crescimento da colônia. A cultura brasileira desde o início da miscigenação de raças foi uma cultura do silêncio imposto, que sufocava e reprimia os ideais de liberdade e não proporcionava o diálogo; o ser humano, em função do interesse comercial foi visto apenas como objeto de exploração.

O surgimento dos centros urbanos e o conglomerado de pessoas das cidades, aos poucos foram dando uma nova feição ao modo de vida do povo brasileiro, mas não foram suficientes para superar a verticalidade das relações sociais. As imposições continuaram a existir e os oprimidos mudam apenas de nome em decorrência das novas relações de produção. A instauração do processo de industrialização fez surgir um novo tipo de trabalhador, que embora livre, por não ser propriedade de alguém, continua a ser explorado pelas novas formas de produção.

A submissão a este tipo de dominação manifesta claramente que o nível de escolarização do nosso povo, era incipiente para provocar um processo participativo na vida política e para tomar consciência de que a dignidade humana estando ferida, deixa no homem a lacuna da falta de consciência até mesmo da igualdade de oportunidade para todos, que deve ser conquistada na luta pela reivindicação dos direitos fundamentais ao ser humano. Neste sentido,

[...] a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. (FREIRE, 2006. p. 93).

A educação crítica tem uma dimensão dialógica e forma o educando para o compromisso com a coletividade, em contraposição ao individualismo da educação que apenas transmite conhecimento. É uma educação que interage com os educandos sobre os problemas da realidade social vivida por todos; escuta a cada um e deixa que as diferentes ideias se complementem; forma para a autonomia incentivando o debate e prepara o educando para ter ideias próprias. Desta feita, a aprendizagem tem uma dimensão contextualizada não só do conteúdo curricular, mas dos elementos complexos que formam a realidade circundante do educando. Esta tomada de consciência, por meio da apreensão da substância social, é condição *sine qua non* para a ruptura com os elementos desumanizadores postos na e pela mesma realidade à qual ele, educando, se vincula.

O conhecimento acumulado e transmitido através das gerações tem seu valor, pois é como uma luz a iluminar a caminhada de cada época com suas peculiaridades e desafios. A educação deve se adequar às necessidades dos novos tempos. Deve ser uma educação que prepara o educando para uma nova postura diante dos problemas do seu tempo, despertando-o para buscar o conhecimento e proporcionando a formação de pesquisadores. Para aprender a

investigar são necessários métodos, processos e constantes reflexões. O aluno que é formado nesta perspectiva é um ser participativo, pesquisador, crítico e comunicativo.

A educação baseada no discurso, se não promove a interação entre os ouvintes, pode ser uma boa aula de retórica, mas não contribui com a transformação social e se o discurso não provoca as consciências para uma transformação social, só vai ter utilidade para as famigeradas avaliações convencionais em função de um conceito ou de uma nota, com memorização de trechos às vezes desvinculados da realidade. A nota fundamental da educação libertadora é a formação da criticidade e superação da consciência ingênua.

Expostas em fortes pinceladas estas compreensões de Freire sobre a educação e seu papel libertador do indivíduo e da coletividade, partimos agora para a descrição das ideias de outro pensador do campo educacional: Freinet.

## **FREINET E A EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DO TRADICIONALISMO REPRODUTIVO**

Consideramos que para entendermos melhor a concepção construída por Freinet, devemos partir da história de vida do próprio autor, sendo oportuno pontuar que ele é um teórico pouco estudado, inclusive na área da educação. Apesar do risco de sermos resumidos em nossa explanação, faremos menção à sua trajetória, apoiados nos escritos de sua esposa Élise Freinet, nas obras *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet* (1979) e *Nascimento de uma pedagogia popular* (1978).

O teórico Célestin Baptistin Freinet nasceu no dia 15 de outubro de 1896, no pequeno vilarejo de Gars, região de Provença, sudoeste da França. Completou seus estudos iniciais aos treze anos e, três anos mais tarde, ingressou na escola de Formação de Professores. Ainda cursando esta escola, foi convocado para lutar na 1ª Guerra Mundial, em 1914, e logo se viu impossibilitado de concluir estes estudos. Ao findar a guerra, retornou para a França com graves problemas respiratórios, pois a absorção de gases tóxicos atingiu seus pulmões, deixando-o debilitado. Contudo, Freinet não desistiu de ingressar no mundo da educação e retomou suas atividades.

Nos anos de 1920 Freinet ingressou como professor adjunto de duas salas na escola de Bar-sur-loup. Neste período começou a formular seus questionamentos a partir da compreensão da ideologia que permeava o governo republicano vigente na França, com uma valorização do Estado que era visto principalmente pela ação direta na educação baseada numa política de desigualdades. Convidado por Henri Barbusse tornou-se colaborador da

revista *Clarté*, criada sob os ideais da Revolução Russa de 1917. Em 1925 filiou-se ao Partido Comunista Francês. Foi neste cenário, no qual havia o confronto entre ideias socialistas e republicanas, sendo estas últimas predominantes, que surgiram os anseios e o pensamento pedagógico de Freinet, que se caracterizou por suas duras críticas às teorias tradicionais da educação que era destinada às crianças pobres de seu país.

Feitas tais considerações breves a respeito de seu ponto de partida, podemos nos debruçar sobre algumas questões que perpassam a obra de Freinet no que diz respeito à sua proposição educacional.

Freinet não seguiu uma carreira acadêmica, dedicando-se de modo autodidata ao estudo de alguns clássicos, sob a justificativa, segundo Élise Freinet (1969, p.30), de “[...] procurar no antigo o que existe de progressivo e de positivo, reconstituir a corrente das grandes ideias que, ao longo das diversas épocas da História, os inovadores projectaram para o futuro.” Entre os grandes pensadores examinados por Freinet, encontramos Rousseau, Ferreirè, Pestalozzi, Marx e Lênin. Esses últimos estiveram fortemente presentes como fundamentação teórica em boa parte de sua obra, principalmente no período em que foi militante do partido comunista francês.

A inquietação de Freinet por respostas às demandas educativas de sua época vai nascer de sua prática docente como professor em Bar-sur-loup, em salas primárias, com turmas onde havia crianças com idade entre 5 e 13 anos, com sérios problemas de nivelamento de leitura. Outro aspecto que o incomodava era a estrutura precária oferecida aos alunos que frequentavam as escolas públicas francesas, ou seja, as crianças pobres. As salas eram cheias, escuras e sujas e o espaço do pátio era pequeno para o número de estudantes.

Freinet advogava que na França existia uma escola de classes, já que para a escola pública quase nada era destinado, havendo somente a preocupação de manter a utilização “[...] do sistema imoral e antipedagógico que prepara não homens, mas servidores dóceis de um regime” (FREINET *apud* FREINET, 1979, p. 82). O autor apresenta aqui a sua compreensão e interpretação do que acontecia no real, percebendo a dualidade existente entre os ensinamentos oferecidos para a população pobre e para a camada rica da sociedade. Isto se concretiza quando Freinet vê o que ele considerava os possíveis avanços dados por teóricos no campo da educação, como Decroly e Montessori, ficarem reclusos, exclusivamente, ao meio social burguês, não chegando ao ensino público, até mesmo pelo fato de não haver interesse dos próprios teóricos. Freinet descreveu a escola fruto do modelo de produção capitalista como sendo uma “escola bastarda, com sua verborragia humanista a mascarar sua timidez social e sua imobilidade técnica” (2001, p.15).

Ao tomar consciência dessa dualidade, Célestin Freinet canaliza seus esforços práticos e teóricos na criação de uma escola popular, chegando a escrever um livro chamado *Para uma Escola do Povo*, em meados da década de 1940. Na tentativa de trazer um ensino mais ativo e mais preocupado com a criança enquanto sujeito, nunca perdeu de vista o tipo de sociedade que estava inserido – capitalista. Consciente do quão limitada era sua prática, acreditava ser possível realizar mudanças substanciais dentro da escola pública. Imbuído de tal objetivo, inicialmente lançou mão dos escritos de Ferrière em “L’École active”, que vai basear as coordenadas iniciais do movimento da Escola Nova<sup>4</sup>. Também se aproximou da obra de Decroly através dos chamados “centros de interesse”. Este, assim como Ferrière, desempenhou uma grande influência dentro da Escola Nova e na proposição educacional de Freinet.

Como já afirmamos, entre outras coisas, Freinet objetivava a construção de uma escola popular, num momento histórico no qual se difundia com grande força o movimento de Educação Nova, que se opunha fortemente à educação tradicional, no interior da qual a passividade dos alunos e a autoridade dos professores eram características inquestionáveis. Contudo, Freinet vai tendo acesso a teóricos colaboradores da Educação Nova e vai incorporando vários princípios pedagógicos desta perspectiva, levando-os para a prática de uma sala de aula pública. E, ao tentar fazer a ligação entre teoria e prática percebe as debilidades existentes, pois a teoria não dava conta da totalidade permeada de contradições que é a realidade. Deste modo, ele propôs a superação da teoria, sem negar a importância e nem mesmo o avanço conquistado, mas refazendo-a a partir dela mesma. Ele considera que “a noção de Escola Ativa, da qual Ferrière foi ardoroso iniciador, não nos satisfaz totalmente.[...] Mas, para a clareza das posições, necessitamos precisar os termos. A noção de atividade pode condicionar nossas técnicas” (FREINET, 1979, p,70). E, com relação à Decroly, Freinet afirma: “[...] Mais que centros de interesse, falaremos de complexos de interesses. Nossa escola de trabalho está no centro da vida condicionada por múltiplos e diversos móveis desta vida” (apud FREINET, 1979, p.98-99).

Freinet acompanha de perto o movimento da Escola Nova, que assume novos contornos na década de 1920, e propõe uma superação da mesma, por compreender que a Escola Nova tem uma concepção burguesa de educação, não sendo possível aplicá-la nas

---

<sup>4</sup> O movimento da Escola Nova ou Escola Ativa surgiu na Europa e nos Estados Unidos, no fim do século XIX e se expandiu a partir das primeiras décadas do século XX. Baseados principalmente em conceitos oriundos de áreas como Biologia, Psicologia, Filosofia e Sociologia, os teóricos que se contrapunham ao modelo tradicional de educação (entre eles Ferrière), propunham a busca por metodologias escolares que respeitassem o interesse do educando e fomentassem sua formação crítica e autônoma.



escolas públicas francesas. Para ele, a dualidade presente na educação dentro do sistema capitalista vai ser explicada como um desdobramento da própria sociedade de classes, da qual Freinet tinha sua específica concepção. Entendendo que, por mais que houvesse esforços no âmbito da educação, mesmo da Educação Nova, ela não poderia ser descolada da realidade concreta, pois uma mudança significativa na sociedade não poderia se deter apenas na educação sem pressupor uma nova sociedade.

Nesse sentido, fomenta a teoria e a prática responsável para uma educação que permitisse a emancipação da classe trabalhadora da França. Para tanto, estabeleceu a *práxis* como norte de sua prática docente, não aceitando uma separação entre teoria e prática, colocando sempre em movimento, ambas as categorias.

Assim, Célestin Feinet constrói sua concepção de educação, tendo a consciência da dualidade educacional fruto de um contexto social, econômico e histórico. E tem como objetivo sua superação, na intenção de construir uma educação popular, com base na escola do trabalho, conceito retirado da escola da URSS, sob a figura de Makarenko<sup>5</sup>. Pode-se perceber a importância deste conceito quando Freinet expressa que

Não existe na criança necessidade natural de jogo. Existe apenas a necessidade do trabalho, ou seja, a necessidade orgânica de usar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e social, que tenha uma finalidade perfeitamente compreendida, na medida das potencialidades infantis (1979, p.113).

Portanto, o trabalho é o princípio elementar para a Pedagogia Freinet, pois é através dele que a criança toma conhecimento do mundo, das relações sociais e dos objetos humanos. Deste modo, fazendo uso de técnicas como a Imprensa Escolar, textos livres, oficinas de trabalho manual, Freinet vai pautar toda a sua ação pedagógica, tendo como norte a constante relação entre teoria e prática (*práxis*).

## **EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: ENSAIO CRÍTICO ÀS PROPOSTAS DE FREIRE E FREINET**

Antes de adentrarmos à nossa análise sobre o que classificamos como principais limites no interior das proposições educativo-transformadoras de Freire e Freinet, é primaz

---

<sup>5</sup>Anton Semionovich Makarenko, filho de um operário ferroviário nasceu em 1888 na Ucrânia. Foi um importante educador da URSS ao propor um novo tipo de escola que permitisse a relação com a sociedade e com a natureza, portanto, ser um espaço para o jovem conhecer a realidade concreta e interferir nas decisões sociais. Para tanto, pautou sua teoria pedagógica em duas categorias, trabalho e coletivo.

realizarmos uma breve incursão sobre o fundamento que nos orienta a tal horizonte: o trabalho como protoforma do ser social e sua relação ontológica com a educação.

O percurso histórico ao qual se vincula nossa existência humana guarda em si duas grandes esferas. A primeira realiza-se no âmbito da natureza, à qual estamos eternamente vinculados, compreendida esta numa dupla entificação: o ser inorgânico (desprovido de vida) e o ser orgânico (vivo). A segunda caracteriza-se pela emergência de objetivações constituídas para além da determinação natural, isto é, complexos que não foram dados pela natureza, mas produzidos nas e pelas relações que os indivíduos travam com a natureza, entre si e com o seu gênero. Trata-se, portanto, de uma esfera essencialmente distinta da primeira, que tem na reposição projetada do novo seu elemento de ruptura. É a esfera do ser social (LUKÁCS, 2013).

No que se refere à emergência e transformações no âmbito da esfera natural, Lukács (idem) adverte sobre a carência de um conhecimento que possa determinar, com a máxima aproximação, os acontecimentos causais a ela relacionados. Entretanto, sobre a segunda, o autor húngaro, resgatando o percurso inaugurado por Marx, aponta o trabalho<sup>6</sup> como a matriz do salto ontológico operado entre a esfera natural e a social. Para ele, a (re)produção do ente social só fez-se possível a partir do momento em que a espécie passou a realizar a transformação consciente sobre a natureza, garantindo, desta feita, que as mediações aí postas, tornassem impossível o retorno às determinações naturais. Por meio do trabalho o homem passou a construir-se humanamente.

Não se encontra no autor a negação do vínculo indissolúvel entre a natureza e a humanidade. O que se afirma é que a primeira carrega em si uma “teleologia” natural, ao passo que a segunda porta um conjunto infinito de possibilidades na (re)produção de um modo de vida significativamente distinto de qualquer outro. O ato da transformação consciente da natureza (trabalho) inaugura um novo ser (social), repleto da potência da produção de objetivações que, no contra turno, modificam o produtor, locando no mesmo a constante necessidade de repor novas objetivações que ativam novas subjetivações *ad infinitum*.

Entre os diversos complexos que irrompem a partir do trabalho e da contínua satisfação das novas necessidades por ele postas, podemos elencar a linguagem, a arte, a

---

<sup>6</sup> O trabalho é, na concepção de Marx (2002, p. 211), “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Ao transformar a natureza o homem também se transforma, inaugurando uma esfera essencialmente distinta da biológica: a social. No interior desta, complexos inexistentes na esfera da natureza são originados, dentre eles a educação.

ciência, o direito, a educação etc. Conforme Jimenez e Gomes (2010, pp. 62-63), ontologicamente fundada no trabalho, a educação assume papel preponderante na esfera do conhecimento, a ela cabendo, fundamentalmente, o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução, o qual, colocando a questão nos termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, articula de forma complexa e rica de mediações, os pólos da individualidade e da genericidade..

A ideia relativa à formação do homem através da educação esboça-se desde os primórdios da história da sociedade humana fincada no reconhecimento das relações entre o ser e o conhecer, ainda que, sem sombra de dúvidas, o entendimento de tais relações tenha assumido heterogêneas formas de expressão, em entrelaçamento com os diversos modos históricos de produção e organização da vida social.

Assim, não se constitui novidade na experiência educacional atrelada à centralidade do trabalho alienado, o sempre-vivo projeto de negação à classe trabalhadora do conhecimento que extrapolasse as fronteiras das urgências imediatas do processo produtivo e/ou que, em alguma medida, pudesse contribuir para dissipar, na consciência dos trabalhadores, a névoa que pesa sobre os complexos de determinações que forjam o real.

Grosseiramente sumarizando a questão, poderíamos dizer que a redução do saber colocado à disposição do trabalhador a um patamar mínimo condizente com o escopo das emblemáticas doses homeopáticas; e, mais importante ainda, a negação do conhecimento que alcança a gênese e a processualidade dos fenômenos do real, consignaria a fórmula por excelência adotada pela classe dominante para manter o trabalhador distante da educação que lhe permitisse, no nível do conhecimento, escapar da mistificação do real, da submissão ao caráter formal da declarada igualdade social e à naturalização incontestada da desigual liberdade de mercado (JIMENEZ e GOMES, 2010).

Este caráter dualista e classista que atravessa a forma educacional institucionalizada que Freire e Freinet rebatem, por certo com suas devidas distinções, não se lança como algo recente, circunscrito aos seus períodos históricos. A educação escolar já emerge para operar, em consonância com um conjunto de outros complexos sociais, dentro de um projeto de reprodução da dominação de uma classe sobre a outra (PONCE, 2007). Dominação contra a qual os dois pensadores aqui analisados se afirmam, mas que, na nossa compreensão acabam dando-lhes apenas outros contornos que, aparentemente, são transformadores, mas ao fim e ao cabo, são desenhos aceitos e, em última instância, até mesmo propostos pela lógica dominante da sociedade capitalista.

Tanto Freire quanto Freinet não fogem do questionamento à chamada escola tradicional e nem mesmo às proposições de teóricos que, no interior do projeto classista de educação do capital, propunham uma nova forma de abordagem do processo ensino/aprendizagem para as escolas. Dito de outra forma, ambos se posicionam contra o modelo vigente e buscam fundamentar suas concepções nos princípios de uma escola renovada, à qual já nos referimos anteriormente. Mesmo que a posteriori ambos tenham rompido com este elemento matricial, não ultrapassaram, assim como os escolanovistas, as fronteiras da educação de classes naquilo que lhe é mais essencial: a formação de um indivíduo atrelado ao percurso burguês de aprimoramento da democracia e da cidadania.

Estas duas categorias são tomadas como universais nos dois autores, pairando suas críticas mais agudas sobre a forma como elas se apresentam. Diante de um contexto social injusto e desumanizador, ou a escola (*locus* de socialização do conhecimento sistemático) assumiria como objetivo formar o cidadão consciente e crítico ou ela deveria operar no sentido de aperfeiçoar a compreensão do mesmo sobre seu papel frente as relações políticas no interior de uma sociedade organizada a partir do Estado (mesmo que Freinet, em certos momentos, afirme sua vinculação com o anarquismo, não vai escapar deste circuito).

Decorre daí que não se posta como horizonte a ruptura radical com a ordem do capital, isto é, a extinção de suas categorias sustentadoras, tais como Estado, cidadania e democracia, entre outras. O objetivo pretendido é a ruptura com o tipo de consciência que esta sociedade produz: a consciência alienada que impede o *ser mais*. A cidadania e a democracia aperfeiçoadas e elevadas à sua máxima potência garantiriam, nas concepções dos autores examinados, a ruptura com a própria ordem social que as produziu. Não estamos afirmando que cidadania e democracia são categorias criadas a partir da sociedade capitalista. O que defendemos é a impossibilidade de um elemento servil à ordem dominante (Estado, cidadania ou democracia) ser o catalizador de sua derrocada. Ademais, o conteúdo referencial da democracia e da cidadania (crítica, libertadora etc) à qual a escola, para eles, deveria encaminhar os indivíduos, não pode ser tomado na sua historicidade sem a consideração devida sobre dois pontos basilares: seu fundamento ontológico e seu momento histórico-concreto. Referenciar-se à democracia e à cidadania (e até mesmo ao Estado) sem a devida recuperação de suas rupturas essenciais, acaba alçando à mera compreensão idealista, escapando da própria realidade que se supõe almejar transformar.

Na medida em que Freire e Freinet não radicalizam suas críticas, nem fundamentam suas concepções educacionais com a precisa e mais profunda forma de ruptura com a lógica basal do capital, realizam, na fronteira mais condenatória ao sistema capitalista, a superação

parcial da desigualdade social (econômica, cultural, educacional). Tal superação é aceita e até mesmo estimulada pela ideologia capitalista.

É oportuno explicar, numa síntese bastante regulada, que a cidadania moderna, sobre a qual se ergue até mesmo o edifício moral da sociedade burguesa, tem sua origem no ato de compra e venda da força de trabalho, que acentua a distinção entre realidade e formalidade (TONET, 2005). Para garantir o padrão de liberdade que fundamenta seu aperfeiçoamento em relação a outras formas de organização social, a sociedade burguesa tornou imperativo eleger ao patamar de plenitude a garantia à propriedade privada. Com isto, estabeleceu, no campo do formal uma igualdade natural (negada pelas outras formas de organização do trabalho: escravismo e feudalismo) conjugada ao espectro da desigualdade concreta. Se antes, no escravismo e feudalismo, a desigualdade surgia já na gênese do indivíduo, agora ela era vista como uma emergência das possibilidades e dos interesses deste mesmo indivíduo no decurso de sua existência. Com tais possibilidades, devidamente geridas a partir do Estado, caberia a cada um lutar para a conquista desse “direito universal”, a propriedade privada, que o tornaria equivalente aos outros indivíduos. Desta feita, a vivência cidadã e democrática foram elevadas à universalidade e, portanto, à categoria dos direitos inerentes a todos os indivíduos. Seria papel da escola, entre outros tantos, oferecer o conhecimento necessário ao reconhecimento desses direitos e à busca pelo seu cumprimento. Em outras palavras, a consciência do indivíduo sobre sua universalidade de direitos e deveres o levaria ao caminho mais apropriado à luta pelo alcance dos mesmos. Quanto mais respeitado nos seus direitos e mais cumpridor dos seus deveres, o indivíduo seria pertencente a este patamar distintivo de cidadania. Como na sociedade capitalista, no campo da formalidade – é necessário repetir – todas as possibilidades se colocam à frente do indivíduo, bastava-lhe aproveitá-las. Quanto mais conhecimento e consciência sobre isto, mais condições de concretizar estas oportunidades. Portanto, a escola deveria ser uma espécie de propulsor ao reconhecimento e à conquista destas oportunidades.

Como dissemos anteriormente, para Freire e Freinet, a escola burguesa não oferecia aos indivíduos oriundos da classe pobre os elementos essenciais a esta conquista, já que na natureza da própria sociedade burguesa, obrigatoriamente, lhes eram negados. Entretanto, se por meio da educação os indivíduos se apropriassem destes elementos essenciais, a transformação era um horizonte real. Conscientes e críticos sobre as relações sociais, os homens seriam capazes de promover a mudança. Para Freire a educação não transformava o mundo, ela transformava as pessoas e estas é que fariam as modificações necessárias rumo a uma sociedade mais igualitária (FREIRE, 2006).

Ocorre que tudo isto é pensado pelos dois autores sem a radical ruptura com os mecanismos que dão sustentação à desigualdade social concreta por eles presenciada. Tanto Freire quanto Freinet acabam por conformar-se ao aperfeiçoamento das relações políticas, elemento matricial da forma de organização social-produtiva burguesa. Não avançam na direção da ruptura última com o Estado (em todas as suas formas), nem com a exploração e expropriação que são a base do trabalho assalariado alienante que, por sua vez, inaugura o conteúdo da cidadania moderna. Isto não implica dizer que ambos não tenham se posicionado contra a exploração e a dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora. Afirmamos que em relação a outros pensadores de suas épocas, eles podem até ter avançado mais, mas o não apontamento na direção da extirpação das categorias da cidadania (crítica, libertadora etc) e da democracia, finda por cair num reformismo social aceitável e até mesmo proposto pela burguesia. Este é, para nós, um dos principais limites das propostas destes autores: a conformação da emancipação humana (liberdade plena que requer ruptura completa com a sociabilidade capitalista em todas as suas categorias) à emancipação política (direitos e deveres no interior da cidadania e da democracia).

Em resumo, poderíamos informar que um grande objetivo que comparece nos autores, nas suas distintas abordagens, épocas e condicionantes objetivos, é o aprimoramento da comunidade política (confundida com a comunidade autenticamente humana, real) e,

[...] a comunidade política, da qual o cidadão é momento essencial, não é e nem poderá ser uma comunidade real, efetiva, porque no solo social que lhe dá origem as relações entre os homens não são de união, mas de oposição, não são de mútuo enriquecimento, mas de mútua desapropriação. E se, de algum modo, alguma união existe entre eles, ou é como uma imposição jurídico-política, ou como uma relação alienada (solidariedade, assistência, “campanhas de fraternidade”) ou, ainda, como resistência e como luta tendo em vista a construção de uma comunidade efetivamente humana (TONET, 2005, p. 121).

Compreendemos que a concreta transformação da sociedade só é possível na medida em que, ao escaparmos das imposições mistificadores dos mecanismos de controle sócio-metabólicos do capital (MESZÁROS, 2002), nos direcionarmos, até mesmo na atividade educativa, para o horizonte da emancipação humana, entendida esta como uma forma de sociabilidade fincada no trabalho livre e associado (idem, ibidem) que fomenta a promoção da igualdade substantiva (MÉSZÁROS, 2003), essencialmente distinta da sociabilidade do capital que se sustenta, entre tantas outras coisas, na conciliação entre igualdade formal/desigualdade real.

## REFERÊNCIAS

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo:** guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, Élise. **O Itinerário de Célestin Freinet:** a livre expressão na Pedagogia de Freinet. Tradução: Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

\_\_\_\_\_. **Nascimento de uma pedagogia popular.** Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Estampa, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2008

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

JIMENEZ, Susana; GOMES, Valdemarin C. O conhecimento cativo da incerteza: Delors, Morin e as imposturas educacionais no contexto do capital em crise. *In:* COSTA, Gilmaisa M; PRÉDES, Rosa; SOUZA, Reivan (orgs). **Crise contemporânea e serviço social.** Maceió: EDUFAL, 2010.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: ed. Unijuí, 2005 (Coleção fronteiras da educação).